

SZOCIÁLPEDAGÓGIA

16 / 2020

ISKOLAI SZOCIÁLIS MUNKA –
ÓVODAI, ISKOLAI, SZOCIÁLIS SEGÍTÉS

Szerkesztette

BÁNYAI EMŐKE – BUDAI ISTVÁN



Vác

2020

SZOCIÁLPEDAGÓGIA 16. KÖTET, 2020
ISKOLAI SZOCIÁLIS MUNKA – ÓVODAI, ISKOLAI, SZOCIÁLIS SEGÍTÉS
(tematikus szám)

Szaklektorált folyóirat: ISSN 2064-2709

Kiadja az Apor Vilmos Katolikus Főiskola
2600 Vác, Konstantin tér 1–5.
Felelős kiadó: DR. GLOVICZKI ZOLTÁN

A folyóirat szakmai partnere: MTA Pedagógiai Bizottság, Szociálpedagógia Albizottság

Szerkesztőség

Főszerkesztő: TAMÁSKA MÁTÉ (AVKF) / Főszerkesztő-helyettes: MÁNDI NIKOLETTA (AVKF) / Alapító főszerkesztő: SÁRKÁNY PÉTER (Eszterházy Károly Egyetem) / BÁDER IVÁN (AVKF) / ELEKES GYÖRGYI (AVKF) / RÁKÓ ERZSÉBET (Debreceni Egyetem) / SZARKA EMESE (AVKF) / UDVARVÖLGYI ZSOLT (AVKF)

Szerkesztőbizottság

BÁNYAI EMŐKE (SOS Gyermekfalvak Magyarországi Alapítványa) / DÓSA ZOLTÁN (Babeş–Bolyai Tudományegyetem) / F. DOMBI ALICE (Szegedi Tudományegyetem) / HAÁSZ SÁNDOR (Soproni Egyetem) / HADNAGY JÓZSEF (Eszterházy Károly Egyetem) / ARNO HEIMGARTNER (Universität Graz) / PORNÓI IMRE (Debreceni Egyetem) / RÁCZ ANDREA (Eötvös Loránd Tudományegyetem) / R. RIEZ ANDREA (Pázmány Péter Katolikus Egyetem) / SIMONIK PÉTER (Széchenyi István Egyetem) / SOÓS ZSOLT (Debreceni Egyetem) / SZÖLLŐSI GÁBOR (Pécsi Tudományegyetem) / TORKOS KATALIN (Nyíregyházi Egyetem) / TRENCSÉNYI LÁSZLÓ (MTA PTB Szociálpedagógia Albizottság elnöke)

Szerkesztőségi titkár: SZABÓ ZSOLT

Olvasószerkesztő: HENKEY-HÖNIG IMOLA

Tipográfia és nyomdai előkészítés: SZABÓ ZSOLT

Borítókép: Igazgyöngy Alapítvány, Mező Adrienn, Kiss Anita rajza

Forrás: www.rubeus.hu

Készült a Print Profi Digitális Gyorsnyomdában (Vác)

Felelős vezető: KOMÁROMI ZSOLT

A folyóirat 2018-tól új kötetszámozással jelenik meg, évente két alkalommal.

Írások beküldése, információ, megrendelés, előfizetés: szocialpedagogia@avkf.hu

Ár: 1400 Ft – Előfizetőknek: 1300 Ft

TARTALOM

<i>Útravaló</i> (BÁNYAI EMŐKE – BUDAI ISTVÁN)	5
---	---

TANULMÁNYOK

BUDAI ISTVÁN: Az iskolai szociális munka (segítés) egyetemes paraméterei	7
BÁNYAI EMŐKE: A korai iskolaelhagyás megelőzése a szociális munka eszközeivel	30
TANÍTÓ ZSÓFIA: Egy iskolai szociálismunka-csapat szubjektív története	45
BOROS JULIANNA: Lehetőségek vagy kötelezettségek? A köznevelési intézményekben dolgozó szociális munkások továbbképzése	62

MAPPA

BOZÓ-KUTYIFA ESZTER: „Vendég a háznál” – Az óvodai és iskolai szociális segítő szerepe és dilemmái	83
CSOBÁN MARIANNA: Roma gyerekek integrációja a B-i általános iskolákban	98
MAYOR NIKOLETT: A különleges bánásmódot igénylő gyermekek helyzete a közoktatásban és az óvodai-iskolai szociális segítő feladatai ezzel összefüggésben	129
MÁTÉ ZSOLT – GERGÁL TÍMEA: Az iskolai szociális munka gyakorlata. A prevenció munkáról	147

MŰHELY

PATAKI ÉVA: A csoportmunka alkalmazása az óvodai, iskolai szociális munkában. Programok, kezdeményezések Zuglóban	173
PINTÉR BÁLINT – VALKONY KINGA: Szakmák találkozása: ismerkedés és együttműködés csoportmódszerekkel	175

BODA KRISZTINA: Jelszó: Bolyhos Nyuszi	179
BODA KRISZTINA – HAJDÚ SZILÁRD: Mr. Gordon „be-szabaduló” szoba	187
NÉMETH MÁRTA – RESZLER BOGLÁRKA: Az óvodai és iskolai szociális munka és a művészet- és meseterápiás foglalkozások összekapcsolhatóságáról	192
VERES-KOVÁCS PETRA: Videotréning	202
ÖSSZEFOGLALÓK	229
ABSTARCTS IN ENGLISH	235
SZERZŐINK	241

ÚTRAVALÓ

Jócskán megérett a helyzet arra, hogy a témában is tematikus szám álljon össze és jelenjen meg a folyóirat hasábjain. Egyfelől az ügy jogszabályi háttere, a két éve általánosan bevezetett munkakör, másfelől az elmúlt 30 év alatt kitermelődött szakmai, kutatási és képzési gyakorlat gazdag tapasztalatai aláhúzzák szükségességét. A terepen dolgozók között határozott igény érzékelhető továbbá olyan irodalmi kapaszkodók iránt, melyek útbaigazítást adhatnak ezen a viszonylag új, protokollokkal, módszertani anyagokkal kevésbé szabályozott és védett területen. A szerkesztők könnyű és egyúttal nehéz helyzetben voltak, mert a beküldött tanulmányok és írások – amelyeket ez úton is köszönünk – a bőség zavarát jelentették, lényegesen több állt rendelkezésre, mint amennyi a terjedelmi korlátok miatt belefért a számba. A szerzők saját munkájuk elején szereplő bevezetői vagy összefoglalói pontosan meghatározzák azok tartalmát, jellegét, úgyhogy nincs szükség az egyes dolgozatok részletes felvezetésére.

E tematikus szám igen széles körűen mutatja be a szociális munka e sajátos területét. A szerkesztők fontosnak tartják a téma általános kérdéseinek, történetének, elveinek, nemzetközi kontextusának, egyetemes értékeinek és legfontosabb jellegzetességeinek bemutatását. Így ezek alapján kerül sor az egyes problémahelyzetek és tárgykörök elemzésére, mint pl. az iskolából való lemorzsolódás, kiesés, a különleges bánásmódot igénylő gyerekekkel való foglalkozás, a bántalmazások okai, következményei, a roma gyerekekkel kapcsolatos sztereotípiák, előítéletesség és integrációs kérdések stb.

A tanulmányok hangsúlyozzák a rendszerszerű megközelítések, a preventív eljárások szükségszerűségét, megmutatják a problémákból való kiutakat és a különböző beavatkozási lehetőségeket pl. családmegtartó támogatásokkal, különböző együttműködések segítségével, vagy a szociális kompetenciák fejlesztésével. Továbbá adott szolgáltatói team („Segít7ek”) működését vagy a csoportmunka alkalmazását, az ap-

rónak tűnő, de mégis jó gyakorlatokat jelentő példák (pl. mese- és művészetterápia, „be-szabaduló szoba” videotréning stb.) bemutatását. Sor kerül e segítő szolgáltatás köznevelési intézményekbe történő beintegrálódásának, a munkavégzés nehézségeinek, a szakember képzettségének, szerepeinek, identitásának, dilemmáinak részletes elemzésére.

Fontosnak tekinthető a tudományos igénnyel megírt tanulmányok megjelenítése is, így az e szakterületre irányuló komplex kutatásoknak és eredményeinek, a szolgáltatás lehetőségeinek felvázolása vagy az egyes témákat felvezető empirikus vizsgálatok (kérdőívek, mélyinterjúk), szakirodalmak elemzése, esettanulmányok stb. formájában. Az írások egészére jellemző a gazdag metodikai kultúra; esetek, példák, konkrét foglalkozások, narrációk, recenzió több szempontú bemutatása.

A szerzők között vannak, akik a több évtizedes tapasztalataikról számoltak be, és vannak, akik mostanában kapcsolódtak be a szociális munka e sajátos világába. Ezért a szerkesztők fontosnak tartják a szerzők fogalomhasználatára vonatkozóan is autonómiájukat, így a tanulmányok címeiben és a szövegekben egyaránt megjelenik a klasszikus és nemzetközileg használt iskolai szociális munka és az újabban bevezetésre került óvodai, iskolai szociális segítség kifejezés.¹

Jó tanulmányozást!

*Bányai Emőke – Budai István
szerkesztők*

¹A kötetben szereplő tanulmányok és írások 2020 májusa előtt készültek.

BUDAI ISTVÁN

AZ ISKOLAI SZOCIÁLIS MUNKA (SEGÍTÉS) EGYETEMES PARAMÉTEREI

A HAZAI ÚJRABEVEZETÉS SZÜKSÉGESSÉGE ÉS DILEMMÁI

A tanulmány arra vállalkozik, hogy az iskolai szociális munka egyetemes hagyományait, értékeit és paramétereit tegye a bemutatás és a vizsgálódás középpontjába, és azok alapján próbáljon hozzájárulni a szakmai diskurzushoz. Néhány elvi és gyakorlati szempontot kíván adni, továbbá perspektivikus látásmódot e szolgáltatás szakszerű és minőségi végzéséhez és fejlesztéséhez. Az iskolai segítő szolgáltatás¹ 2018. évi hazai újrabevetése nem előzmények nélküli. Az 1990-es évektől kezdve az iskolai szociális munka igen hullámzó fejlődéssel, különböző helyszíneken, formákban és támogatottsággal került be a hazai szociális szolgáltatások közé. Vannak tapasztalatok, a mostani és jövőbeni szakmai építkezést segíthetik a kiművelt és alkalmazott metodikák és a tevékenységeket dokumentáló számtalan publikáció, szakanyag, koncepció, állásfoglalás (pl. BUDAI 2019 és 2107a: 30–31, 42–47;² BOROS 2018; HOMOKI 2017; MÁTÉ–SZEMELYÁCS 2009; MÁTÉ 2018).³

¹ A szerző elsősorban a klasszikus és a nemzetközi gyakorlatban használt „iskolai szociális munka” – kifejezéssel operál, de a tanulmányban megfogalmazott szempontok, elvek és metodikák természetesen egyaránt értelmezhetők és alkalmazhatók az óvodai és kollégiumi szintereken folyó szociális segítségben is.

² A tanulmány eredetileg *Szociális szakértelem az iskolában* címmel jelent meg az *Iskolakultúra* folyóirat 1994/4. számában.

³ Ld. többek között pl. a „belső” iskolai szociálismunka-modellt: Belvárosi Tanoda (Budapest), Burattino óvoda és iskola (Csepel), Ferencvárosi „külső” iskolai szociálismunka-modell, az erre specializálódott egyesületek (Iskolai Szociális Munkások Egyesülete – Pécsi modell, Magyarországi Iskolai Szociális Munkások Egyesülete – Székesfehérvár, Peritéria Egyesület Nyíregyháza), Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium (Pécs), Dr. Ámbédkár Iskola (Sajtokaza), Igazgyöngy Alapfokú Művészeti Iskola (Berettyóújfalu), Bátorlyerényei Kistérség Gyerekesély Program stb. tevékenységét.

A *Párbeszéd* – szociális munka folyóirat 2018. évi 3. tematikus száma szól az iskolai szociális munkáról, itt jelent meg hazai repertórium is.

Az elmúlt másfél-két évben az e munkakörben dolgozó iskolai szociális segítők, a gyermekjóléti szolgáltatások vezetői és a közvetlen partnerek, így a pedagógusok, a szülők stb. egyaránt tapasztalják és vallják, hogy e szolgáltatás lehetőségét biztosíthat, hozzájárulhat a gyerekek, tinédzserek, fiatalok, tanulók⁴ mindennapi óvodai, iskolai, kollégiumi közösségi, otthoni vagy lakóhelyi, szünidő-i életének jobbításához. A gyerekek, családjaik, tanáraik és nevelőik segítséget kaphatnak a szélesen értelmezett szociális problémáik kezeléséhez és megoldásához, illetve különféle preventív segítő tevékenységek folytán elkerülhetők vagy csökkenthetők lehetnek a súlyosabb konfliktusok, traumák és krízisek.

Az óvodai, iskolai szociális segítség hazai általános érvényű bevezetésekor számtalan átgondolandó, elemzendő, megvitandó és döntést igénylő kérdéssel, szkepszissel, nehézséggel, korláttal és akadállyal kellett és kell szembesülni. A tipikus kérdések:

- Mit jelent ma az iskolai szociális munka a hazai szociális szolgáltatásokban és köznevelési intézményekben?
- Mi e segítő tevékenység lényege és funkciója?
- Milyen kompetenciákkal, tudással, képességekkel, attitűdökkel, felelősséggel és autonómiával bírjon az iskolai szociális munkás (segítő)?
- Milyen szociális problémákra terjedjen ki a tevékenysége?
- Milyen szociálismunka-beavatkozási formákban és módszerekkel dolgozzék?
- Miképpen dolgozzék együtt a jelzőrendszer egyes tagjaival?
- Hogyan határozza meg szakmai határait, hogyan lehet / kell ezeket átlépnie?
- Hogyan van a köznevelési intézmény felkészülve e tevékenység és a szakember befogadására? Stb.

Reálisan számolni kell az új szolgáltatás jelenlegi bevezetésének nehézségeivel, korlátaival is, így a szűkös és differenciálatlan szervezeti keretekkel és feltételekkel, a vonatkozó rendelet egyszerre szűkítő (feladatok), elnagyolt (pl. egyéni, csoport és közösségi szociális munka), másrészt a szakemberek alkalmazásának

⁴ Itt alapvetően az (óvoda-) iskolaköteles korosztályról van szó, de természetesen az iskolából különböző okok miatt idő előtt kiesettekről. Az egyszerűség kedvéért a tanulmány továbbiakban csak a „gyerek” fogalmat használja.

túlságosan megengedő szabályozásával,⁵ továbbá a nagyon is érzékelhető munkaerőhiánnyal és az új szakemberek tapasztalatlanságával, képzetlenségével.

Szembe kell nézni a jól látható veszélyekkel is, így pl. a segítő vs. hatósági funkció keveredésével vagy a hatósági funkció egyoldalúságával. Komoly kihívás, hogy miképpen lesz képes a szociális munkás (segítő) az iskola közösségébe beilleszkedni, illetve miképpen tud majd reagálni a pedagógusok, a nevelőtestület, az iskolavezetés közömösségére, ellenállására. A számára nehezen áttekinthető közegben, a rázúduló nagyszámú problémákban elveszve esetleg öntudatlanul belesimulni a látszatok fenntartásába. Találkozhat kemény bezártsággal, ellenállással, bizalmatlansággal az iskolák – főleg az egyházi, alapítványi és magániskolák – részéről, hiszen sok nevelőtestületben hallhatja: „...eddig is sikerült a problémáinkat saját magunknak kezelni...” És miképpen tud ő saját maga ellenállni, hogy az iskola ne nyomja rá, ne hárítsa rá összes problémáját (különösen ne a pedagógiaiakat)? Miképpen tudja egymástól megkülönböztetni, elhatárolni, vagy összekapcsolni a pedagógiai és a szociális probléma helyzeteket?

Az iskola ezernyi problémával terhelt világa előhívja, hogy e szolgáltatás bevezetése és az óvodai, iskolai szociális segítő alkalmazása egyfajta messiásvárást is eredményezhet, többet, mint amit valójában képes teljesíteni e szakember. Erősen feltételezhető, hogy olyan feladatokat is elvárhatnak majd az iskolák, amelyeket ők maguk eddig nem tudtak elvégezni, pedig ez az ő felelőségük lett volna. Következésképp szakmai képében és működésében felerősödhet az omnipotens mivolt, s ez a tévedés már rövid időn belül jelentős zavarokat eredményezhet benne, a szolgáltatásokat használókban és környezetükben is. Gond lehet adott gyermekvédelmi ügyekben a gyámügyekkel foglalkozó szakemberek és az iskolai szociális munkások, továbbá a jelzőrendszer koordinálatlan vagy párhuzamos működése is.

A nem könnyű helyzet érthető módon magában hordozza a régi / új iskolai szociális munkás / segítő dilemmáit, így pl.: mi legyen tevékenységének szellemisége, hajtóereje, megelégedjen-e egyedüli letéteményesként a tűzoltásjellegű, a problémákat mihamarabb el- / átpasszoló (delegáló), bürokratikus, kontrolláló,

⁵ A vonatkozó jogszabály sokféle szakmaisággal és végzettséggel rendelkező szakember alkalmazását engedi meg, pl. gyermek- és ifjúságvédelmi tanácsadó, család- és gyermekvédő tanár, pedagógus, pedagógiai előadó, nevelőtanár, pszichopedagógus, gyógypedagógus stb. – Megjegyzendő továbbá a gyermekjóléti és a gyermekvédelmi tevékenység bizonytalan megkülönböztetése, így az érintetteknek érdemes átgondolni az óvodai és iskolai szociális segítőre vonatkozó jogszabályban pl. a „...gyermek- és ifjúságvédelmi feladatokat lát el...” és a „...gyermek- és ifjúságvédelmi felelőssel együttműködve látja el...” vs. „...a gyerekek veszélyeztetettségének megelőzése érdekében...” és a „család- és gyermekjóléti központok alkalmazottja” megfogalmazások kapcsolódásait és bizonyos fokú ellentmondásait.

hatósági munkával, vagy hálózatszerű együttműködéssel, folyamatosan, szisztematikusan, rendszerben történő gondolkodással és segítői attitűdökkel dolgozzék. A válaszok megadásához célszerű a széles körű nemzetközi gyakorlat által kifejlesztett és érvényesülő egyetemes értékeket, tendenciákat, szemléletet, egyszóval a paramétereket alapul venni. Már csak azért is, mert az elmúlt másfél-két év hazai tapasztalata megmutatta, hogy e szolgáltatás nagyon sok tekintetben még nagyon messze van azoktól.

NEMZETKÖZI ELŐZMÉNYEK

Egyetlen új szolgáltatás bevezetése sem nélkülözheti annak pontos definiálását és körülhatárolását (a szakirodalmi források e vonatkozásban elsősorban az azt megtestesítő iskolai szociális munkás személy feladataira, tevékenységére és szerepeire fókuszálnak). Ehhez szükségszerűen jól kell ismerni az iskolai szociális munka kialakulását, fejlődését, valamint a nemzetközi gyakorlat tapasztalatait.

Bölcsőjének az Egyesült Államok tekinthető, ott fejlődött a legdinamikusabban, de már régóta a világ számos országában létezik és működik.⁶ Először 1906-1907-ben New Yorkban, Bostonban és Hartfordban a „látogató tanárok” keretében indult el (HUXTABLE 2002; *International Network for School Social Work* é. n.), ahol a sajátos társadalomfejlődés és -szükségletek alapján 1916-ban Jane Curbert fogalmazta meg az iskolai szociális munkásokra vonatkozó, máig is ható definíciót (ALLEN-MEARES 2010; ALLEN-MEARES-WASHINGTON-WELSH 1986: 18–19):

...az iskolára és a gyerekek iskolán kívüli életére értelmezhető [...] teljességében taníthatja a gyereket [...] hozzásegíti az iskolát (társadalmi) környezetének (életének) megismeréséhez annak érdekében, hogy a gyereket további, leendő életére felkészítse [...] a látogató tanárok megmagyarázzák a szülőknek az iskola elvárásait, a gyerekek különböző nehézségeit és szükségleteit.

⁶ A világban ma már több mint 50 országban létezik az iskolai szociális munka. Az amerikai kontinensen még Kanadában, Jamaicában, Argentínában és szinte valamennyi európai országban. Az ázsiai földrészen Mongóliában, Japánban, Dél-Koreában, Kínában, Hongkongban, Tajvanon, Vietnamban, Sri Lankán, Indiában, Pakisztánban, Szaúd-Arábiában, az Egyesült Arab Emírségben, továbbá Ausztráliában és Új-Zélandon, Afrikában pedig Ghánában, Nigériában és a Dél-afrikai Köztársaságban stb.

A hangsúly már e szociális szolgáltatás elindulásakor is a gyerekek – szülők, valamint az iskola világa – életének különféle terei közötti viszonyrendszerekre tevődött. Az egyesült államokbeli fejlődésére rányomta bélyegét a szociális munkára általában jellemző vonás, így e folyamatot kezdetekben a mentálhigiénés jelleg, hosszú ideig pedig az esetmunka-központúság határozta meg. Az 1960-as évektől kezdődően változtak a célok, a metodika, felerősödött az egyes érintettek közötti együttműködés, a vezető szerepe került a fókuszba, és ez időben váltak iskolai szociális munkássá a „látogató tanárok”. Ekkor kerültek megfogalmazásra a szintén máig ható iskolai szociálismunka-modellek. Így az Alderson által 1972-ben kimunkáltak, mint:

- a gyerek személyére és családjára fókuszáló hagyományos klinikai
- az iskola egészére fókuszáló, diszfunkciói csökkentését szolgáló változtató
- a csoportok – családok (gyerekek) – iskola – helyi közösség kölcsönhatásaira fókuszáló
- a hátrányos helyzetű közösségek és iskola közötti megértésre fókuszáló gyakorlati modellek.⁷

Szintén máig érvényes a COSTIN-féle (1975) ökológiai, rendszerszemléletű felfogás is, amelynek lényege, hogy e szolgáltatások pozitív változásokat generálnak és érjenek el a gyerekek, az iskola és a helyi közösség kölcsönhatásaiban, a gyerekek életproblémáinak kezelésében (ALLEN-MEARES-WASHINGTON-WELSH 1986: 28–30). Így az iskolai szociális munka lényege az iskola és a gyerek kapcsolataiban és kölcsönhatásaiban, a gyerekek kompetenciáinak, tanulási képességeinek fejlesztésében és az iskolának a gyerekek szükségleteire való érzékenyítésében értelmezendő. 1994-ben pedig kidolgozásra és elfogadásra került az iskolai szociális munka protokollja is (OPENSHAW 2008).

Az 1980-as évektől Németországban a gyermekvédelem és az iskola között a szociális munka közvetítő szerepe került a fókuszba, azaz az iskolai szociális munka az alulprivilegizált helyzetű gyerek szükségleteinek kielégítésére, képességeinek fejlesztésére, problémáinak preventív megoldására próbált megoldásokat találni a társadalmi elvárások összefüggésében. E felfogásban a problémák okai komplexek, a gyerekek

⁷ A helyi közösség fogalom itt az iskola és a gyerek lakóhelyének közvetlen, belátható környezetére (kisebb település, településrész, kerület stb.) utal.

legtöbbször „csak” a családok, az iskolák és a társadalmi működés által generálódott szociális problémák tünehordozói. Így a családot egységében kezelve, preventív jelleggel, életközeli támogatást kell nyújtani számára, és ezen keresztül a gyerekeknek. Az iskolai szociális munkás az esetkezelés, a szociális csoport- és közösségi munka munkaformáival és módszereivel dolgozik. Itt is megjelentek különböző: az iskolához alkalmazkodó, az iskolát megváltoztató innovatív és a gyerekekre orientáló modellek. Az iskolai szociális munkát „önálló intézménynek” tekintették, és az azt működtető iskolai szociális munkás autonóm módon történő cselekvése nincs az iskola vezetésének alárendelve, aki ugyanakkor alapvetően nem szól bele az iskola pedagógiai működésébe, tevékenységét rendszerint az iskolától független fenntartó finanszírozza (KERSTING 1985).

A nemzetközi térben a szociális munka hagyományos modelljei mellett az utóbbi évtizedekben határozottabban megjelentek a komplex és dinamikus posztmodern modellek is; így a reflektív, az erősségekre építő, a kritikai-elnyomásellenes, a konstruktív, a narratív, az empowerment (az egyén, család, közösség hatalommal való felruházása) stb., amelyek határozottabban megcélazzák a társadalmi befogadás és integráció kérdését. Ezek szellemiségének érvényesítéséhez és az effajta tevékenység eredményes műveléséhez felértékelődnek a szociális szakma egészén belüli, az egyes szolgáltatásokon belüli, a szakemberek közötti, továbbá a szociális szakma és más humán szakmák képviselői közötti együttműködések, az azokat előhívó eszmecserék, viták, az erre felkészítő képzések, modellek és gyakorlat. Mindezek szintén hatnak az iskolai szociális munka alakulására. A mindennapi gyakorlatban egyre erősebbé válik a különböző kölcsönhatások szerepe, újabban a párhuzamosan vagy különböző kombinációkkal működő modellek és módszerek középpontjában a gyerekeket érintő újabb és újabb kockázatok, másfelől a reziliencia kérdésköre és a modern ökológiai modell került előtérbe (BUDAI 2009, 2015; HERVAINE SZABÓ 2008; MÁTÉ–SZEMELYÁCS 2009; PAYNE 2016).

SAJÁTOS SZOCIÁLIS SZOLGÁLTATÁS

Hazánkban az 1990-es években elinduló iskolai szociális munka is előhívta a definiálás és érthető módon a szakmai besorolás szükségességét (BÁNYAI 2000: 3):

Az iskolai szociálismunka-szolgáltatás a közoktatási intézményben biztosított, preventív jellegű segítő tevékenység, amely az iskoláskorú gyermekek és fiatalok képességeinek és lehetőségeinek legoptimálisabb kibontakoztatását támogatja szociális kapcsolataik, társadalmi integrációjuk javításával.

E máig érvényes definíció szerint e tevékenység színtere alapvetően a köznevelési intézmény (óvoda, iskola, kollégium stb.), a szociális és a pedagógiai szakma sokszor vitákkal telített határterülete, s amely ugyanakkor a szociális munka immanens és sajátos eleme. Minden olyan gyerekre irányul, akinek szocializációs szükségleteit, társadalmi integrációját nehezítik vagy akadályozzák a különböző szociális problémák. Látható, e definíció szellemisége igazodik az iskolai szociális munka lényegéről szóló egyetemes trendekhez és szellemiséghez. A „social work service in school”⁸ magyar értelmezésben is egyértelműen jelzi, hogy e segítő tevékenység alapvetően a szociális munka tartományába tartozik, annak szellemiségével, értékeivel, munkaformáival, modelljeivel, módszereivel operál, egyik speciális területének tekintendő. Ugyanakkor azt is kifejezi, hogy a szociális és a pedagógiai tevékenység határainak és kapcsolatainak fontossága is alapvető (*Role of School Social Worker* é. n.).

Fentieket aláhúzza, hogy személyes megtestesítője az iskolai szociális munkás, aki különböző szerepeiben dolgozik az érintettekkel és partnereivel, értékeli az iskolában zajló közvetlen szociális szolgáltatásokat, preventív programokat iniciál, fejleszt és valósít meg. Közvetlen beavatkozó tevékenységeket folytat gyerekekkel, szülőkkel, családokkal, csoportokkal, szakmaközi interprofesszionális⁹ teamben együtt dolgozik a pedagógusokkal és más határszakták képviselőivel (OPENSHAW 2008).

Összességében személy szerint egy olyan család- és gyermekjóléti központban alkalmazott szociális munkásról van szó, aki az iskola és környezete világában dolgozik, aki az iskolai és a helyi közösségnek is fontos tagja lehet, aki e rendszerben a szociális értékrend és kultúra autonóm képviselője lesz. Így alapvetően szociális végzettséggel rendelkező és szociális identitással bíró szakember kell, hogy legyen. Mindennapi tevékenysége során szüksége van biztos pontokra. Szakértelmét, identitását, kompetenciáit és metodikai kultúráját alapvetően a szociális munka

⁸ Mint ahogy a kórházi szociális munka kifejezés is a kórházakban zajló szociális munkára utal.

⁹ A tanulmány a „szakmaközi” és az annak megfelelő „interprofesszionális” fogalmat egyenrangúan használja.

értékrendszere, a társadalomban betöltött funkciói határozzák meg, amelyek egyértelműen és hosszú távra megfogalmazódnak a szociális munka globális definíciójában (*A szociális munka globális definíciója* 2014).

HUMÁN ÖKOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉS

E tevékenység fókuszában az iskolába bekerült, az ott megjelenő, kialakuló, továbbterjedő, eszkálálódó, sok-oksági háttérrel bíró, sokféle és egymással bonyolult kapcsolatban lévő és súlyos következményekkel járó szociális problémák állnak. Így a gyerekek körében közvetlenül érzékelhetők: pl. tanulási nehézségek, tanulásképtelenség, a közösségbe való beilleszkedési és általában magatartási problémák, az óvoda és iskola, az alsó és felső tagozat, az általános és középiskola közötti átlépések nehézségei, drop-out, iskolakerülés, tartós betegség, veszteségek (fontos személy elvesztése, szülők válása, költözés, állami, nevelőszülői gondozásba vétel, örökbefogadás), különböző szenvedélyek (dohányzás, alkohol, droghasználat, internet-, játékszenvedély és más függőségek), elhanyagoltság, korai gyermekmunka, különféle bántalmazások és következményei, iskolatársak közötti vagy antiszociális agresszió, bántalmazás, kamaszkori-, fiatalkori bűnelkövetés, tinédzserkori terhesség, fiatalkori munkanélküliség stb.

Ha ezek kialakulásának az okait vizsgáljuk, akkor ezek: a (halmozottan) hátrányos helyzetű településeken, mélyszegénységben élés, a szülők, családok nehézségei, a lakhatási elégtelenségek, a válás, a társadalmi és szociális válságok (ld. pl. a pandémia-helyzet következményei: munkanélküliség, tartós betegségek, konfliktusok, a szülők nevelési-gondozási problémái, a gyerekek közötti és velük szembeni lelki, fizikai és szexuális abúzusok, a családok nevelő-oktató intézménnyel való kommunikációjának, kapcsolattartásának, együttműködésének stb. problémái. Másfelől a köznevelési intézmények és az egyes pedagógusok, a nevelőtestület, az intézményvezetés működésének elégtelenségei, zavarai és diszfunkciói lehetnek problémákat generáló tényezők. Ezek a szociális problémák, konfliktusok és traumák az idők folyamán közismerten nem csökkennek, hanem jelentős mértékben növekednek.¹⁰

¹⁰ Ld. többek között pl.: a Kaposvári Zita Speciális Gyermekotthonban történt bántalmazások és drog-problémák ügyét; a Bicskei Gyermekotthonban történt zaklatási ügyet; a győri, osztályfőnökét szurkáló középiskolás diák esetét; a Jezuita Roma Szakkollégium és a Budapesti Református Cigány Szakkollégium Dizájner drogok a szegregátumokban konferenciáját: 2019. 03. 09. <https://24.hu/belfold/2019/03/10/>

Az iskolai szociális munka – fejlődésének nemzetközi tendenciáit alapul véve az egyént és a környezetét egységes egésznek, humán ökorendszernek értelmezve – kettős funkcióval bír. Egyfelől az iskolát a gyerekek, pedagógusok valós életként és ökológiai egységként kezelve segít valamennyi szereplő szociális kompetenciáinak, a problémákkal megküzdő képességeinek, készségeinek, a küzdelmet vállaló magatartásának (coping behavior) és a rezilienciának a fejlesztésében azáltal, hogy az érintettek megismerik és hasznosítják önmaguk és környezetük lehetőségeit és forrásait. Másfelől feltárja, hogy mi van a problémák hátterében és ezek alapján segít a problematikus környezetnek (iskola, család, kortársak, helyi közösség) alkalmazkodni a gyerekek szociális szükségleteinek kielégítésében. A környezeti tényezők romboló hatásait próbálja lecsökkenteni és megszüntetni, érzékenyebbé tenni az iskolát az e szolgáltatást igénybe vevők tekintetében. A humán-ökorendszer alkalmazásáról és a problémák, folyamatok sokoldalú megközelítéséről van szó, mert a különböző rendszerek érintkezéséből adódó tényezők jelentősen befolyásolják a szociálismunka-folyamatokat.

Így az iskolai szociális munkásnak a küzdelmet vállaló magatartás és a problematikus környezet közötti tranzakció aktív és kreatív motorjának kell lennie. Közvetíteni a gyerekek és az iskola, az iskola és a szülők, az iskola és a helyi közösség között. Célja a kettő egymáshoz igazítása, a beavatkozó tevékenysége a kapcsolatnak, s mindkét oldalának tudatos kontrollal történő pozitív megváltoztatására irányul. Ehhez igazodik a hazai jogszabály is, amely megcélozza a gyerekek – szülők (családok) – iskola közelebb kerülését egymáshoz¹¹ (GERMAIN 1991; MONKMAN 1991).

A klasszikus szociális munkára a segítség–kontrollálás kettős mandátuma jellemző. Sok pedagógus viszont csak a külső kontroll többféle lehetőségét látja a tevékenységben, sokszor úgy véli, ha a gyerekek és szüleik kontroll alatt vannak, akkor rájuk, pedagógusokra is kívülről / felülről kisebb lesz a nyomás. Mindez persze komoly feszültségképző tényező lehet a pedagógusok és a szociális munkások között. Evidens, hogy az adott esetben történő kontroll is a segítség érdekében történik, ami egyúttal viszont nem jelenthet hatósági, és még inkább nem rendé-

didzajnerdrog-szegenyseg-ciganysag-konferencia/?fbclid=IwAR1o-lFff10Yp2E15Buckd9oDW8BccjsR0Xpji3Y7JSRG10S9ymHZJnIoM).

¹¹ Lásd a 2/2018. (I. 18.) EMMI rendeletben a 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet módosítását az óvodai és iskolai szociális segítő szolgáltatásról stb.

szeti funkciót. A hatalom általi kényszer, a hibásság éreztetése nem tud bizalmat és együttműködést kialakítani a szakember és a szolgáltatásokat igénybe vevők között, mert a támogatás és a segítség helyett a zéró tolerancia elve alapján a szankcionálás, a fenyegetés, a megbélyegzés és a megbüntetés kerül alkalmazásra. A szolgáltatást igénybe vevőknek így nem lesznek választási lehetőségeik és autonóm döntéseik. Nem tudnak mit kezdeni az őket hibáztató, regulázó, szankcionáló, büntető, az egyoldalúan hatalmi helyzetből történő megnyilvánulásokkal. Így nem lehet eredményeket elérni, hanem ellenkezőleg, növekednek és eszkalálódnak a problémák. Mindezek többnyire a gyerekek és szülők diszkriminációjához, tehetetlenségéhez, bántalmazásához, áldozattá válásához, félelmekhez, szorongásokhoz, a bűnbakképzéshez, vagy a gyerekek és szülők erőszakosságához, agressziójához, radikalizálódásához vezetnek.

Ha e tevékenységet csak kontrollmechanizmusok és szerepek jellemzi, akkor az a segítő tevékenység lényegének elvesztésével jár, és így a szakember is és a klientsei is a megtanult tehetetlenség kilátástalanságába süllyednek, újratermelődnek a problémák, és újabb diszfunkciók keletkeznek. Az iskolában megjelenő szociális problémák mögöttésben ott lehet a családok, szülők ellenállása, együttműködési nehézségük, képtelenségük, sőt adott esetben a gyerekeikkel kapcsolatos társadalmi elvárások (ld. védőoltások, beiratkozások, iskolába járás elmulasztása) be nem tartása is. Ezekben az esetekben is elsősorban a segítség eszközeivel dolgozik az iskolai szociális munkás, a hatósági és rendészeti jellegű teendőket más, illetékes szakemberek felé kell delegálni, azokat nekik kell ellátniuk (CSEPELI 2013; ROJZMAN 2010; TWEMLOW–SACCO 2012).

KOMPETENCIÁK ÉS SZOLGÁLTATÁSOK

Az iskolai szociális munkának távlatosan olyan szociális szolgáltatássá kellene fejlődnie, amely a gyerekeket, szülőket, pedagógusokat érintő, már meglévő szociális problémák sokszor tűzoltó jellegű kezelése helyett határozottan elmozdul a proaktivitás és a prevenció felé, amelyet a bevezetésre vonatkozó hazai jogszabály is kihangsúlyoz. A másodlagos (a meglévő problémák ne súlyosbodjanak) és a harmadlagos (a

probléma hatásaiból való felépülés, a visszaesések megakadályozása, a még nehezebbek elkerülése) prevenció mellett nagyobb teret kellene biztosítani az elsődleges prevenciónak. Egyrészt a gyerekekben, pedagógusokban, szülőkben, más szakemberekben a pozitív erők beemelésével, másrészt a fejlődést / fejlesztést gátló környezeti tényezők lecsökkentésével. A szakember higgyn a változás és a változtatás, az egyének és a környezete közötti tranzakciók gazdag lehetőségében és erejében, a különbözőség értékeiben, továbbá a szolgáltatást használók autonómiájának tiszteletben tartásával segítsen a küzdelmet vállaló magatartás kialakulásában, az empowermentben és a rezilienssé válás elérésében. Az általános szociális szaktudás mellett az iskolai szociális munkásnak tehát sajátos kompetenciákkal kell rendelkeznie (1. táblázat) (OPENSHAW 2018).

Fentiekből látható, hogy e szakembernek jól kell ismernie saját szociális munkási kompetenciáit és határait. Nem iskolapszichológus, nem iskolaorvos, nem jogász, és főleg nem pedagógus, nincs pedagógusi identitása, nincs felhatalmazása erre a tevékenységre, ugyanakkor mégis ismernie kell a nevelő-oktató munka leglényegesebb kérdéseit is. Pl. hogy a tanítók, tanárok normaív módon, meghatározott tanterv, nevelési célok, tanmenet szerint nevelik-oktatják a tanulókat, a tanórákon adott tanegységeket dolgoznak fel, értékelik a tanulási aktivitást, a magatartást, a tanulói teljesítményeket és fejlődést, a szabadidő ésszerű töltésére nevelnek stb. Miután semmilyen pedagógiai tevékenységre nincs felkészítve, nem tarthat tanórát, korrepetálást, tanulószobai, napközis órát, szakkört, és nem szabad pedagógiai asszisztensi feladatokat (gyerekek kísérése, ügyelet, iskolai adminisztráció elvégzése stb.) sem elvállalnia. A megkülönböztetés egyes esetekben nem könnyű, hiszen egy-egy proaktivitást megcélzó szociális program és akció sok vonatkozásban cselekvéseket előhívó és eredményekkel járó élménypedagógiai szabadidős tevékenységnek is értelmezhető, itt nem lehet merev határokat húzni. A különbség abban áll, hogy míg a szociális prevenció programok elsősorban a bajok, problémák, veszélyeztettség megelőzését szolgálják, addig a szabadidős tevékenység minden gyerekre és fiatalra kiterjedően nevelési-tanulási célzatú, amely persze szociális megközelítésben távlatosan úgyszintén preventív jellegű tud lenni. A szakember kompetenciái alapján célszerű áttekinteni szolgáltatásait, tevékenységrendszerét (2. táblázat).

1. táblázat: Az iskolai szociális munkás (segítő) lehetséges kompetenciarendszere

Elköteleződés és értékrend	Érdeklődés, motiváltság, felelősségvállalás a szolgáltatást használók (gyerekek, szülők, pedagógusok) sorsa, változásai és fejlődése érdekében, az emberi és gyermeki jogok és etikai normák alapján, saját maga és más szakemberek értékrendjének és szakértelmének összehangolásával, a szociális és az érzelmi intelligencia összekapcsolásával
Kommunikáció	Kezdeményezés, bizalomépítés, biztonságtéremtés, nyílt, hiteles kommunikáció az iskolai és a helyi közösségekben, a kapcsolatba kerülő szociális szolgáltatásokban, önkormányzatokban, civil szervezetekben
Szükségletfelmérés	Az adott óvoda, iskola belső világának és működésének megismerése részeként, a gyerekek, szülők, pedagógusok stb. szociális problémáinak, tanulási szükségleteinek, a változásokat jelentő, a veszélyeztető, biztonságot elvesztő helyzetek (válás, tartós betegség, haláleset, lakhatási problémák stb.), a gyerekek társas helyzeteinek felmérése, egymás közötti viszonyrendszerük holisztikus, kritikus vizsgálata, multidimenzionális elemzése és értékelése
Tervezés	Proaktív, preventív szemléletű, az egyes szolgáltatást használók és az iskolai közösség életminőségét, működését szolgáló alternatív és inkluzív programok / fejlesztések és módok megkonstruálása, a források, eszközök és a kockázatok elemzésével, a programokhoz való méltányos hozzáférés biztosításával és együttes felelősség érvényesítésével
Képessé tevés	A szolgáltatásokat igénybe vevők önbizalmának fejlesztése, részvételük motiválása saját problémájuk kezelése és megoldása érdekében, coping behavior, empowerment, reziliencia, önerejük kifejezése
Kapcsolatok és együttműködés	Tág dimenzióban: a gyerekek, szülők, pedagógusok és a velük kapcsolatban álló szakemberek között, szervezetek, intézmények és a helyi közösség között hálózatépítés
Szaktudás fejlesztése	Önmaga motiváló, facilitáló, katalizátori, rendszerekben gondolkodó szakértelmének érvényesítése, a folyamatok moderálásának, a konfliktusok kezelésének, a rendszeres önreflexiónak, önértékelésnek a fejlesztése, a társdiszciplínák és -szakmák tudásainak integrálása tevékenységébe az információs források és digitális eszközök segítségével

Forrás: saját szerkesztés

2. táblázat: Az iskolai szociális munkás (segítő) lehetséges szolgáltatásai

Irányultsága, színtere	Problémák, tárgykörök	Jellegzetes módszerek
Gyerekekre – fiatalokra (tanulóokra – diákokra)	beilleszkedési zavarok, viselkedési és változást okozó (válás, tartós betegség, költözés, halálozás) problémák, tanulási nehézségek és képtelenségek, ¹² iskolafóbia, -kerülés, drop-out, szenvedélyek-függőségek, nethasználat, gyerekek egymás közötti agressziója, bántalmazások – mobbing, bullying, szexualitás kérdései, cyber bullying, a felnőttek és gyerekek egymás közötti agressziója stb.	tanácsadás, szociális készségek, érzelmi intelligencia fejlesztése, konfliktuskezelés, krízisintervenció, multidimenzionális esetmunka, esetmenedzsment, pártfogás, művészeti vagy más alkotó jellegű tevékenységek, drámapedagógia, táborozás, mediáció ¹³ stb.
Iskola nevelőtestületére, személyzetére / vezetésére	az óvodai, iskolai klíma problémái, a biztosságot zavaró körülmények, hiánya, gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenység, a jelzőrendszer működésének, az iskola és a szülők együttműködésének zavarai, áldozatkezelés, gyermekjogok képviselője stb.	tanácsadás, konfliktuskezelés, esetmenedzsment, mediáció, stábfelkészítés stb.
Szülőkre – családokra, szülői csoportokra	beilleszkedési zavarok, évisméltetés, gyerekek bántalmazása és elhanyagolása, szenvedélyek-függőségek, nethasználat, cyber-bullying, áldozatkezelés, gyermekjogok, családi konfliktusok, gyermekmunka, a szülők motiválása és bevonása az iskolai közösség tevékenységébe stb.	családlátogatás, tanácsadás, multidimenzionális esetmunka, esetmenedzsment, közvetítés, konfliktuskezelés, mediáció, videotrénning, mobilizálás, fejlesztő programok stb.
Komplexprevenációs programok, akciók szervezése	beilleszkedés, függőség-szenvedélyek, nethasználat, agresszió, szexualitás, korai terhesség, drop-out, pályaorientáció stb. ügyekben	konfliktuskezelő megbeszélések, témaközpontú interakciós csoportmunka, szociális képességek, érzelmi intelligencia fejlesztése, művészeti vagy más alkotó jellegű tevékenységek, élmény- és drámapedagógia, táborozás ¹⁴ stb.
Iskola és helyi közösség együttműködése	a közösségi források hiányai és koordinálatlansága, integrációs programok, helyi adekvát segítség mozgósítása, becsatornázása stb.	szociális menedzsment, közösségi források felkutatása, mobilizálása

Forrás: saját szerkesztés (ARONSON 2009; BÁNYAI 2003, 2018; NAGY 2018; OPENSHAW 2008; RÁCZ-HOYER 1995; TELLER 2012; TWEMLOW-SACCO 2012¹⁵ alapján)

¹² Ld. a Komplex Instrukciós Programot, Hejőkeresztúri Általános Iskola és számos követője. www.KOMPLEXINSTRUKCIO.HU

¹³ A mediáció (közvetítés) módszere egyaránt alkalmazható a gyerekek – pedagógusok, a gyerekek – szülők, a pedagógusok – szülők és más relációkban vagy éppen a gyerekek körében egymás és a másság elfogadásában.

¹⁴ Ld. pl.: Láthatatlan Csoport működését és előadásait: www.lathatatlanlancsoport.hu.

¹⁵ Ld. még Vajda Zsolt honlapj át az óvodai, az iskolai, a kollégiumi, a középiskolai munkára, a nyári te-

Az itt bemutatott színtereken természetesen az egyes szolgáltatások és módszerek igen széles variációkban értelmezhetők, az adott feltételek, keretek és a felmért kliensi szükségletek alapján alakíthatók ki konkrétan és pontosan adott iskolában és helyi közösségben, a lényeg, hogy nem lehetnek eltitkolt vagy tabu ügyek. Az iskolai szociális munkás (segítő) képessé tevő, tanácsadó, konfliktuskezelő, mediátor, kapcsolatépítő, pártfogó-szószóló, egyensúlyozó, egyezkedő, alkusz, menedzser stb. szerepekben és azok variálásának gazdagságában nyilvánulhat meg. Munkájának eredményessége és minősége többek között a fenti főbb tevékenységcsoportok manifesztálódásában, megvalósulásuk arányosságával és egyensúlyával mérhető majd perspektivikusan.

Összességében tehát szociális munkásként mindenképp a társadalom egészét leképező iskola életvilágával, viszonyrendszerével, közösségek életével, rendszerével, szociális hálózatával kell foglalkoznia; így a légkörével, a mindennapi pedagógiai gyakorlatával, a gyerekek egymás közötti, a pedagógusok és gyerekek közötti, a pedagógusok és szülők közötti, továbbá az iskola és a helyi közösség közötti viszonyokkal és kapcsolatrendszerekkel.

EGYÜTTMŰKÖDÉSRE ORIENTÁLÓ METODIKAI SZEMPONTOK

Az e tevékenységet vállaló szociális munkásnak tisztában kell lennie saját motivációival, elköteleződésével, hogy milyen célokat tud kitűzni rövidebb és hosszabb távon, milyen fantáziát lát benne. Látnia kell azt is, hogy e segítő munkát nem lehet úgy elvállalni, hogy ez pl. egy jó revans lehet a tanár kollégáknak saját gyerekkori iskolai sérelmeinek megbosszulására. Alapállás, hogy a felelősségteljes viselkedéseket nem biztosító, vétkeseket kereső iskola helyett „vétkeseket (és bűnbakokat) nem kereső” – biztonságos és támogató – közeggé és rendszerré kell válnia, ahol mindenki jól érzi magát, mindenkinek jó napjai és flow élményei lesznek, és alapvetően azért, mert ehhez minden iskolai polgárnak joga van (JOHNSON 1991).¹⁶

vékenységre és a különböző szülői csoportokra vonatkozó módszertani összeállításait: <https://www.co-treme.hu>

¹⁶JOY JOHNSON tanulmánya eredetileg a *School Social Work – Practice and Research Perspectives* című kötetben jelent meg 1991-ben. Szerkesztette: Robert Constable – John J. Flynn – Shirley McDonald. Lyceum Books, Inc. Chicago. Magyarul Kozma Judit fordításában 1996-ban jelent meg a Budai István szerkesztette *Szociális munka az iskolában* című kötetben. Nemzeti Tankönyvkiadó, 48–63; majd újabban rövidített formában a *Párbeszéd – szociális munka* folyóirat 2018. évi 3. számában.

Az iskola helyzetének, sajátos pedagógiai programjának, polgárainak, működésének, eredményeinek, diszfunkcióinak és erőforrásainak alapos megismerése alapján meg kell határozni és észre kell vétetni magát és tevékenységét. Hiteles, nyílt kommunikációval igen gyorsan el kell fogadtatni saját magát és szakértelmét a nevelő testület tagjaival és az iskolavezetéssel. Bizalmi viszonyt, az együttműködés különböző formáit és együttes elköteleződést kell kialakítania. Az összes érintettel célszerű különböző iskolai fórumokon (osztályfőnöki óra, nevelőtestületi és szülői értekezlet, diákönkormányzat stb.) megismertetni saját tevékenységének és működésének lényegét, céljait, terveit és programjait. Igen gyorsan tudnia kell minden partnerének működési módjairól (elérhetősége, kapcsolatok kialakítása, tájékoztatás, tanácsadás, közreműködés stb.), helyszíneiről, és meg kell állapodni a „küldő” családsegítő központ és az iskola vezetőjével tevékenységének feltételeiről (utazások, megjelenési, részvételi kötelezettségek és vállalások, önálló helyiség, informatikai felszereltség biztosítása stb.) (GOREN 1991).

E szakember sokszor dolgozik egyénekkal, pl. egyszeri tanácsadás során, de már a sokszor egyszerűnek tűnő esetek is rendkívüli bonyolultságot hordoznak magukban, és nagyon gyakran sok személy viszonyrendszere kerül a munka fókuszába. A multidimenzionális esetmunka, az esetmenedzsment, a konfliktuskezelés és a mediáció eleve sok személlyel együttműködve folyik. Gyakran dolgozik persze a családokkal és a nevelő testülettel. A csoportos szociális munka keretében is alapvetően a tagok szociális problémáiból kiindulva a célok, tevékenységek közös eldöntése alapján történik a csoport működése (GALUSKE 2019; VERCSEG 2018).¹⁷

A munka beindulása után hamarosan sokféle kihívással és feladattal kell szembenéznie, tehát gyorsan meg kell tanulnia a teendőket fontosságuknak és a közvetlen beavatkozások időzítésének és módjainak megfelelő rendszerbe szervezését és rangsorolását. Szakmailag nem elégséges az adminisztratív, bürokrata, vagy a kizárólagosan diszpécseri-delegáló (ügyeket, problémákat le- és továbbadó) szerepre szűkíteni tevékenységét. Nem könnyű az iskolai észlelő és jelzőrendszeri tevékenység támogatásában való közreműködés sem, kialakítása sok próbálkozással a jelzőrendszer külön-

¹⁷ A csoport és a közösség fogalmak tisztázó értelmezését aláhúzza, hogy a csoporttal és a közösséggel dolgozás más értelmezésben használatos a pedagógiai fogalmi repertoárban. Vercseg Ilona megkülönbözteti a közösségi és a szociális munkát. A közösségi munka mindig a közösségre irányul, olyan ügyekben, amelyeket nem lehet egyedi esetként kezelni, és amely hosszú távon fejt ki hatását. A szociális munka a szociális szolgáltatásokat igénybe vevők problémáira irányul, és amely a viszonylag belátható időn belül elérhető eredményt célozza meg. E megkülönböztetést célszerű az iskolai szociális munkában is megtenni.

böző tagjaival történő perspektivikus együttműködésében realizálódhat. Semmiképp nem maradhat a távolságtartó szemlélődő szerepében, és a nem receptszerűen folytatott munkájában határozottan jelen kellene lenni a tervező, szervező, koordináló, problémamegoldó és távlatosan pedig egy sajátos menedzseri, hálózatépítő szerepnek is (TWEMLLOW–SACCO 2012).

Az óvodában és iskolában dolgozó szociális munkások nem a tudás kizárólagos letéteményeseiként, az úgynevezett „szakértői uralom” alapján, hanem a szolgáltatásokban érintett személyek sokaságával együttműködve dolgoznak – ez szakmai tudásuk alfája és ómegája (BAUER 2012). Az együttműködés egyszerre viszony, attitűd, módszer és szerep. Evidensnek tekintendő, hogy a bajba jutott emberek, családok, csoportok és közösségek szükségleteire épülő, a problémáik kezelésére és megoldására hivatott szociális munka egyik lényeges kritériuma a szolgáltatásokat igénybe vevők és a szociális szolgáltatások szakemberei közötti együttműködés, csak saját maga nem sok problémát tud kezelni. Tevékenységének fent bemutatott valamennyi fő csoportjában együttműködik a gyerekekkel, a szüleikkel-családjaikkal, a pedagógusokkal, asszisztenseivel, az iskolavezetés tagjaival, saját intézményének vezetőivel és saját szociális kollégáival.

Sajátos helyzetéből adódó (első) kérdés a pedagógusokkal való kapcsolatának mibenléte. Korlátozzák-e egymás munkáját, vagy inkább lehetőségeknek tekintik és élik meg e helyzetet. Ő a szociális munka egyedüli képviselője az iskolában a sok pedagógus közegeiben (ahogy sokszor hallani: „bemegy az oroszlanbarlangba”). Ismert, hogy a pedagógusok és a szociális munkások inkább egymástól elszigetelten, egyedül vagy egymás mellett párhuzamosan, összehangolatlanul dolgoznak. A bonyolult szociális és pedagógiai problémahelyzetek között, valamint a szolgáltatásokat igénybe vevők szükségletei és a különböző szolgáltatások között nagyon sok esetben nincs összhang. Ennek okai: 1. a szűkös források és a megfelelő minőségű infrastruktúra és kapacitás hiánya; 2. a jogszabályi átfedések, bizonytalanságok és zavarok; 3. az iskolai és szociális ellátó rendszerből adódó problémák; 4. a szakemberek szaktudásbeli és kompetenciáit illető problémák; 5. a tradicionális és a nagyon erősen diszciplináris (és csak szórványosan interdiszciplináris) képzések; 6. a szakmák közötti hierarchiák; 7. a szakemberek saját kompetenciáinak és határainak féltése, szakmai irigység és féltékenység.

A jelzett okok összetetten, rendszerben és egymásra kölcsönösen és egyértelműen negatív hatással bírnak a szolgáltatásokat igénybe vevő emberekre, családokra, gyerekekre, a szolgáltatásokat folytató szakemberekre, és korlátozzák a minőségi szakmai tevékenységet. A kapcsolathány, egymás elutasítása korai kifáradáshoz, frusztráltsághoz, közömbösséghez, bizalmatlansághoz és kiégéshez is vezethet. A deficitek akkumulálódnak, és így kihasználatlanul maradhatnak jelentős források és lehetőségek. Az alábbi néhány példa jelzi, hogy adott szociális probléma kezelése a pedagógusokkal való együttműködés nélkül nem megy: tanulási nehézségek, beilleszkedési, magatartási problémák, iskolai átmeneti helyzetek (évisméltés, új iskola, új osztály, tagozatváltás, tartós betegség miatti lemaradás), iskolalátogatási zavarok, családon belüli problémák (elhanyagoltság, bántalmazás, haláleset, válás, nevelőszülői gondozásba vétel), szerhasználat, szenvedélyek, gyerekek közötti agressziók, áldozatiság, fiatalkori bűnelkövetés stb. (BAUER 2012).¹⁸

Az iskolai szociális munkások (segítők) és a pedagógusok közötti eredményes közös munka az alapja a további más szakmák képviselőivel is a bizalmon alapuló szakmaközi együttműködés, amely az iskolai szociális munka tekintetében az iskola szomszédságára, a helyi közösségekre, intézményeire, a civil szervezetre, a kortárs segítőkire, a különböző támogató hálózatokra, azok képviselőire és az önkéntesekre egyaránt vonatkozik (BUDAI 2017b). Különösen azokra, akik hajlandók és képesek a partneri alapokon nyugvó együttműködésekre. A lényeg, hogy minél kevesebb legyen a távolságtartó szemlélet. A 3. táblázat néhány példa segítségével mutatja, hogy adott problémahelyzet tartalmától és jellegétől függően milyen partner szakemberekkel veheti fel a kapcsolatot és működhet együtt az iskolai szociális munkás, vagy alkothat interprofesszionális teamet, illetve milyen intézményi szervezeti háttér lehet e partnerek mögött.

¹⁸ E tanulmány keretei közé nem fér bele a szociális munka és a szociálpedagógia közötti azonosságok és különbségek elemzése. Ld. ehhez: BUDAI–SZÖLLŐSI (2017). – Megjegyzendő, hogy az 1989-ben beindult hazai szociálpedagógus képzés kezdeti időszakában hangsúlyosan megjelent az iskolai szociális munkára történő felkészítés (BUDAI 2009 és 2017a: 36–41).

3. táblázat: Példák az interprofesszionális együttműködésre

Problémahelyzet és a segítség irányultsága	Lehetséges együttműködő partnerek
Szenvedélyek-függőségek: dohányzás, alkohol, kábítószer, nethasználat, játék stb.	osztályfőnök, nevelőtanár, szaktanár, jelzőrendszeri tagok, addiktológus, iskolaorvos, védőnő, szakpszichológus, pszichiáter, ifjúsági munkás, lelkész, rendészet, gyámügy, igazságszolgáltatás és gyermekjogok képviselője stb.
Gyerekek egymás közötti agressziója, bántalmazás, mobbing, bullying, cyber bullying	osztályfőnök, iskolaigazgató, nevelőtanár, szaktanár, óvodapedagógus, jelzőrendszeri tagok, iskolaorvos, iskolapszichológus, gyermekjogi szakember, rendészet és igazságszolgáltatás képviselője, ifjúsági munkás, lelkész stb.
Iskolai / óvodai / kollégiumi klíma zavara, biztonságos környezet hiánya	iskolaigazgató, óvodavezető, nevelőtestületi tagok, tankerületi képviselő, iskolapszichológus, gyermekjogi szakember, rendészeti képviselő, közösségfejlesztő stb.
Szülők nevelési nehézségei, zavarai, elhanyagolás, bántalmazás, családon belüli konfliktusok	osztályfőnök, óvodapedagógus, nevelőtanár, jelzőrendszeri tagok, iskolaorvos, iskolapszichológus, gyógypedagógus, gyámügy, rendészet- és igazságszolgáltatás képviselője, lelkész stb.
Komplex prevenciós programok, akciók szervezése	pedagógusok, iskolaorvos, iskolapszichológus, közösségfejlesztő, közművelődési szakember, könyvtáros, ifjúsági munkás stb.

Forrás: saját szerkesztés

Az interprofesszionális együttműködés a szakmai határok átlépésével két vagy több személy / szervezet – mint egyenrangú partnerek – *közös döntésein* alapuló, közös célok eléréseért történő kreatív szellemi erőfeszítéseket és szinergikus cselekvéseket jelentő, hosszan tartó, folyamatos tevékenysége, közös vállalkozása, kommunikációja, amelynek során a meglévő szakértelem / tudás, felelőségek, tevékenységek és az erőforrások összeadódása, megsokszorozódása, megosztása, magasabb minőségi szintre emelése képességeik, kompetenciáik növelése történik

és empátián, tolerancián, kongruencián alapul, a bizalom kialakulásához vezet. Meg kell tehát tanulni az együttműködés kultúráját, amelyhez széles körű szakirodalom, módszertan és az együttműködéseket középpontba állító képzések adnak fogódzókat.

Mindenfajta (jelesül a bázisul szolgáló iskolai szociális munkások és pedagógusok közötti) interprofesszionális együttműködéshez minimálisan az szükséges, hogy a különböző szakmák képviselői együtt találják ki, hogy mit lehetne / kellene közös elköteleződéssel tenni egy adott, konkrét esetben. Így közösen tűznek ki célokat és tervezik meg a közös munkájukat, közösen döntenek a további tevékenységük tekintetében. Eldöntik, hogy a továbbiakban miként tartják folyamatosan egymással a kapcsolatot, hogy miként találkoznak rendszeresen egymással, hogy újra és újra kiértékeljék az eseményeket, elemezzék egymás tapasztalatait, hozzanak újabb és újabb döntéseket, következésképpen így egy kölcsönösen támogató rendszer kialakításáról és működtetéséről van szó.

Nem vesztes-győztes, zéró összegű játszmákról, hanem a parciális érdekeken túllépve, ún. fölérendelt és minden résztvevő számára elfogadott célokat megvalósító kooperációról van szó, amelybe mindenki beleteszi saját tudását és ezzel szükségszerűen átlépi saját kompetenciahatárait is. Ehhez az iskolai szociális segítőknek (és partnereinek egyaránt) jól kell ismerniük a korábban részletezett saját szakmai kompetenciáikat. A komplex szemléletű, többnyire hosszabb időtartamú, folyamatos stábteam jellegű munka vezethet el a tényleges szakmaközi együttműködéshez. Ahol van közös cél, mely eredményeképp egy új minőség teremthető meg, és amelyben a viták és a tervezés során előjövő ötletek megerősítik az együttműködő teamstáb tagjait, ott eredményesebben tudnak lobbizni az újabb potenciális partnerek keresésében vagy tudják elkerülni, legyőzni a szakmai problémákat és nehézségeket (pl.: a paternalizmust, előítéleteket, bűnbakképzést, vagy a rutinizálódó tevékenységet). Az interprofesszionális tevékenység a különböző szakmai kultúrák találkozása révén megsokszorozza a szakértelmet, újabb, rugalmas és sokrétű közös tudást és kompetenciákat termel egy magasabb rendű minőség, eredmény elérése érdekében.¹⁹

¹⁹ Az interprofesszionális együttműködéseknek kiterjedt szakirodalma és szervezeti, kutatási bázisai vannak a nemzetközi gyakorlatban. Hogyanjainak részletes kifejtésére itt nincs mód. Ld. BUDAI 2009, 2015.

ÖSSZEGEZVE

Az óvodai és iskolai szociális munkás (segítő) csak akkor tud eredményes tevékenységet folytatni, ha erősen jellemző rá a közvetlen kliensei és a más szakmák szakemberei felé a nyitottság, a széles körű együttműködési hajlandóság és képesség. Saját tevékenységét proaktív módon fejlesztve belső és külső szakemberekkel, tanulók-diákok és szülők képviselőivel, aktivistákkal, önkéntesekkel, a helyi közösség potenciális támogatóival együttműködve képesnek kell lennie csapatmunkát kialakítani, megtervezni és működtetni, azaz el kell sajátítania az együttműködés és szolidaritás kultúráját. Az majd a jövőben derül ki, hogy „csak” egy (újabb) „végrehajtó csavar” lesz az iskola jelenlegi világában vagy alapvetően valóban segítői szakértelemmel dolgozó, aki távlatosan talán az iskolai szociális munkát teljesebb értékűen koordináló, menedzselő és interprofesszionális teameket, hálózatot is irányítani képes szakemberré tud válni. Nem véletlenül hívja fel a figyelmet és tekinti e tevékenység fontos feladatának ALLEN-MEARES (2010) az iskolai szociális szolgálatok rendszerszemléleten alapuló kidolgozását, megszervezését és perspektivikus fejlesztését (BUDAI 2009, 2015; GALUSKE 2019).

Másfelől az iskolai szociális munkások tevékenységébe is be vannak épülve különböző kudarcok is, amelyekre úgyszintén fel kell készülnie, és amelyeket tudnia kell kezelni. Ezek a hibás beindulás és működés következtében megnyilvánulhatnak a gyerekek, pedagógusok, szülők részéről történő elutasításban, közömbösségben, elfordulásban, vagy ellenállásban. A szociális munka értékrendszerének (*Szociális Munkások Etikai Kódexe* 2016) határozott képviselőjével, a jól megválasztott módszerekkel lehet változtatni ezeken. Viszont egymaga nem képes megváltoztatni egy rosszul működő iskola rendszerét vagy megszüntetni az iskolai szegregációt. Pl. a romaintegráció adott településen történő megvalósítására vagy a cyber bullying megszüntetésére stb. vállalkozni egyedül eleve kudarcos lenne. A kialakított és eredményes együttműködések következtében viszont egy belátható időn belül szociálisan érzékenyebb, biztonságosabb lehet az iskolai légkör, jobban összekapcsolódhat a három (iskola–család–helyi közösség) szocializációs szintér.

IRODALOM

- ALLEN-MEARES, Paula (2010): *Social Work Service in Schools*. 6th edition, Chicago.
- ALLEN-MEARES, Paula – WASHINGTON, Robert O. – WELSH, Betty L. (1986):
Social Work Services in Schools. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs (NJ).
- ARONSON, Elliot (2009): *Columbine után. Az iskolai erőszak szociálpszichológiája*.
AbOvo Kiadó, Budapest.
- A szociális munka globális definíciója* (2014): A szociális munka globális definíciója –
New Global Definition of Social Work. IFSW, IASSW. *Párbeszéd – szociális
munka folyóirat* nyitólap. www.parbeszed.lib.unideb.hu/index.php (Utolsó
megtekintés: 2020. január 31.)
- BÁNYAI Emőke (2000): Az iskolai szociális munka és lehetőségei az ezredfordulón,
Magyarországon. *Háló* 6/VIII. (augusztus).
- BÁNYAI Emőke (2003): A családokat támogató szolgáltatások integrációja. *Esély* 5.
15–26.
- BÁNYAI Emőke (2018): Az iskolai szociális munka a szülőkkel, családokkal kapcsola-
tos feladatai, a szülők bevonása gyerekük iskolai életébe. *Párbeszéd – szociá-
lis munka folyóirat* 3. www.parbeszed.lib.unideb.hu/index.php (Utolsó meg-
tekintés: 2020. január 31.)
- Bátónyterenyei Kistérség Gyerekesély Program. www.tagulovilag.hu (Utolsó megte-
kintés: 2020. január 31.)
- BAUER, Joachim (2012): *Az együttműködő ember*. Ursus Libris, Budapest.
- BOROS Julianna (2018, szerk.): *Az iskolai szociális munka alapjai*. Digitális tankönyv.
PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék. www.szockepzes.hu
(Utolsó megtekintés: 2020. február 5.)
- BUDAI István (2009): Az interprofesszionális együttműködés és a szociális munka.
Esély 5. 83–114.
- BUDAI István (2015): Az együttműködés a szociális munka egyik kulcsa és
eszköze. *Párbeszéd – szociális munka folyóirat* 1. [www.parbeszed.lib.unideb.
hu/index.php](http://www.parbeszed.lib.unideb.hu/index.php) (Utolsó megtekintés: 2020. január 21.)
- BUDAI István (2017b): Lehetséges-e együttműködés a pedagógusok és a szociális
szakemberek között? In: Nagy Á. (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia
a XXI. században*. Pallas Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely – ISZT
Alapítvány. 54–79, vagy: 19-re lapot_web.pdf.

- BUDAI István (2019 és 2017a): Szociális szakértelem az iskolában. In: Budai I: *Szolgáltatás a szolgáltatásban. „...felkészíteni a méltóságot biztosító ellátásokra...”* Széchenyi István Egyetem, Győr. 31–32, 36–40, 43–47. <http://szoc.sze.hu/e-kiadvanyok> (Utolsó megtekintés: 2020. január 9.)
- BUDAI István – SZÖLLŐSI Gábor (2017): Párhuzamosságok vs. metszéspontok. Gondolatok a szociálpedagógiai diskurzushoz. *Szociálpedagógia* 3–4. 109–116.
- COSTIN, Lela B. (1975): School Social Work Parctice: A New Model. *Social Work* 20/21. (April) 135–39.
- CSEPELI György (2013): *A hatalom anatómiája*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- GALUSKE, Michael (2019): *A szociális munka módszerei*. L' Harmattan, Budapest.
- GERMAIN, Carel B. (1991): Ökológiai szemlélet az iskolában. In: Budai I. (szerk.) (1996): *Szociális munka az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest. 26–36.
- GOREN, Sally G. (1991): Az iskolai szociális munka Csodaországá, avagy hogyan tanult meg Alice küzdeni. In: Budai I. (szerk.) (1996): *Szociális munka az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest. 64–71.
- HERVAINÉ SZABÓ Gyöngyvér (2008): Iskolai szociális munka konceptuális keretei. *Háló* 14/3. 2–4.
- HOMOKI Andrea (2017): „Járhatóbb utak...” – az iskolai szociális munkában rejlő lehetőségek. In: Nagy Á. (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallas Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely – ISZT Alapítvány. 265–280, vagy: 19-re lapot_web.pdf.
- HUXTABLE, Marion (2002): *School Social Work Worldwide*. NASW Press, Washington (DC). *International Network for School Social Work* (é. n.): www.internationalnet-work-schoolsocial-work.htmlplanet.com (Utolsó megtekintés: 2020. február 5.)
- JOHNSON, Joy (1991): A vétkeseket nem kereső iskola. In: Budai I. (szerk.) (1996): *Szociális munka az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 48–63.
- KERSTING, Heinz Jürgen (1985): *Schulesocialarbeit*. IBB Institut für Beratung und Supervision, Aachen.
- MÁTÉ Zsolt (2018): Iskolai szociális munka. *Párbeszéd – szociális munka folyóirat* 3. www.parbeszed.lib.unideb.hu/index.php (Utolsó megtekintés: 2020. január 23.)
- MÁTÉ ZSOLT – SZEMELYÁCS János (2009, szerk.): *Az iskolai szociális munka kézikönyve*. INDIT Közalapítvány.
- MONKMAN, Majorie, Mc Queen (1991): A szociális munka fókuszának jellemzői az iskolában. In: Budai I. (szerk.) (1996): *Szociális munka az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest. 37–47.

- NAGY Ádám (2018, szerk.): *A komfortzónán is túl. A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*. Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely – Ifjúságsszakmai Társaság. <http://mek.oszk.hu/18700/18716/> (Utolsó megtekintés: 2020. január 11.)
- OPENSHAW, Linda (2008): *Social Work in Schools. Principles and Practice*. The Guilford Press, New York, London.
- PAYNE, Malcolm (2016): *Modern Social Work Theory*. Oxford University Press, 4th edition.
- RÁCZ József – HOYER Mária (1996): Fiatalkori devianciák és kortárs csoportok. *Esély* 3. 44–56.
- ROJZMAN, Charles (2010): *Együttélés és társadalmi terápia. Bírjuk ki egymást!* Saxum Kiadó, Budapest.
- Role of School Social Worker* (é. n.): School Social Worker Association of America. www.sswaa.org (Utolsó megtekintés: 2020. január 31.)
- Szociális Munkások Etikai Kódexe* (2016): www.3Sz.hu (Utolsó megtekintés: 2020. február 5.)
- TELLER, Jane (2012) *Semmi*. Scolar Kiadó, Budapest.
- TWEMLOW, Stuart W. – SACCO, Frank C. (2012): *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok?* Flaccus Kiadó, Budapest.
- VERCSEG Ilona (2018): Közösségi jelleg – közösségi tevékenységek. *Párbeszéd – szociális munka folyóirat* 4. www.parbeszed.lib.unideb.hu/index.php (Utolsó megtekintés: 2020. január 3.)

Internetes forrás

- <https://www.co-treme.hu> Vajda Zsolt honlapja az óvodai és a kollégiumi szociális munkáról. (Utolsó megtekintés: 2020. január 11.)

BÁNYAI EMŐKE

A KORAI ISKOLAEELHAGYÁS MEGELŐZÉSE A SZOCIÁLIS MUNKA ESZKÖZEIVEL¹

A KORAI ISKOLAEELHAGYÁS FOGALMA

Az oktatásból a munkaerőpiacra vezető átmenet a korábbinál hosszabb és kevésbé gördülékeny folyamattá vált a posztindusztriális társadalmakban. Ennek egyik fontos tünete a középfokú vagy szakmai végzettség megszerzése nélküli, tömeges iskolaelhagyás jelensége. A lemorzsolódás, az alacsony iskolai végzettség, az ifjúsági munkanélküliség az ezredforduló óta került a fejlett országokban a figyelem központjába. A tudásalapú társadalmak kialakulásával a korábbinál sokkal nagyobb hangsúlyt kap az, hogy a fiatalok a gazdaság számára vonzóan kerüljenek ki az iskolarendszerekből, a munkaerőpiacon tartósan, aktívan képesek legyenek jelen lenni (ADAMECZ–NAGY–OROSZ–SCHARLE–VÁRADI 2014). Az alacsony képzettségűek iránti munkaerőpiaci kereslet a fejlett országokban gyorsan csökken, így akik nem szereznek megfelelő végzettséget, azok valószínűleg a társadalom periferiájára kerülnek, ami rendszerint együtt jár szegénységgel, rossz egészségügyi állapottal és számos más hátránnyal. A társadalom számára nehézséget jelent a munkaerőpiacról tartósan kiszoruló tömegek integrálása, nagyobb a valószínűsége egy széttartó társadalom kialakulásának, így egyéni és társadalmi szintű érdek is a korai iskolaelhagyás megelőzése.

¹ Eredetileg megjelent: LÁSZLÓ EMŐKE (szerk.): *A szolgálat ékessége. Tanulmányok Fruttus István Levente 70. születésnapja alkalmából*. L'Harmattan, Budapest. Másodközlés a kiadó engedélyével.

A korai iskolaelhagyás (Early School Leaving, ESL) fogalma mellett a szakirodalom használja a nem dolgozó és nem is tanuló fiatalok (Not in Employment, Education or Training, NEET) terminust is, mely a munkaerőpiaci helyzet felől nézve közelíti meg a jelenséget. A korai iskolaelhagyási ráta az Európai Unióban hivatalosan használt definíció szerint „azon 18–24 évesek arányát méri, akiknek még nincsen középfokú (szakmunkás vagy érettségi típusú) végzettsége, és nem is vesznek részt oktatásban vagy képzésben” (OFI 2013). Az Európai Unióban, ezen belül Magyarországon is egyre inkább tudatosodnak a korai iskolaelhagyás következményei, ezért jelentős erőfeszítéseket tesznek az okok feltárása és a következmények csökkentése érdekében. A továbbiakban összefoglalok néhány, a témával kapcsolatban végzett kutatást, felvilantom a Magyarországon jelenleg érvényes szakpolitikai törekvéseket, végül egy eset kifejtésével bemutatom a szociális munka lehetőségeit a korai iskolaelhagyás megelőzésében.

A KORAI ISKOLAELHAGYÁSRA VONATKOZÓ KUTATÁSI ÉS HELYZETÉRTÉKELŐ PROGRAMOK, SZAKPOLITIKÁK

Az Európai Unió Korai Iskolaelhagyást Megelőző kutatási projektje (*Reducing Early School Leaving*), mely 2013. február 1-jével kezdődött és 2018. január 31-ével zárul, betekintést kíván nyújtani azokba a mechanizmusokba és folyamatokba, melyek hatására egy fiatal úgy dönt, hogy elhagyja a formális oktatást (RESL.eu 2013–2018). A projekt célja, hogy európai szinten elfogadott közös definíciót és fogalmi készletet alakítson ki a korai iskolaelhagyás jelenségével kapcsolatosan, adatokat gyűjtsön az érintett fiatalokról, családjukról; segítse megérteni azokat a szükségleteket és különféle tényezőket, melyek az EU-tagországokban a korai iskolaelhagyáshoz vezetnek. E munka során fontos volt a jelenség szempontjából veszélyeztetett fiatalok közös jellemzőinek beazonosítása, valamint azon védőfaktorok felismerése, melyek hozzájárulnak például ahhoz, hogy a korai iskolaelhagyók valamilyen alternatív módon szerezzenek végzettséget. Szintén fontos kutatási szempont volt annak megismerése, hogy milyen preventív erőfeszítések, illetve beavatkozások működnek a különböző tagállamokban.

Az e területen végzett korábbi kutatásokkal összhangban ez a vizsgálat is többféle szempontot vett figyelembe. A fiatalok kognitív képességein kívül az iskolához fűződő érzelmi viszonyukat, a továbbtanulással, illetve a szakmaszerzéssel kapcsolatos aspirációikat is vizsgálta. A korai iskolaelhagyás nem írható le egyéni problémaként, messzemenően befolyásolják azok a társadalmi tényezők és lehetőségek, melyek a fiatalat körülveszik. A hátrányos helyzetből induló gyerekek többsége már az általános iskolában sok kudarcot él át, mivel az iskola nem tudja kellően kompenzálni azokat a hiányokat, amelyekkel a gyerek az iskolába érkezik. Sokszor az iskolától való eltávolodás folyamata már az iskola előtti időszakban elkezdődik.

A korai iskolaelhagyást a szakirodalom különféle szinteken tárgyalja és különféle tényezőkre vezeti vissza (RESL.eu 2013–2018). A mikroszintű elemzések az egyes gyerekekre, a mezoszintűek a gyerekcsoportra, illetve olyan intézményekre fókuszálnak, mint az iskola, a család, a gyerek lakókörnyezete, a helyi közösség. A makroszintű elemzések a tágabb társadalmi környezet hatásaira irányulnak – ilyenek az oktatási rendszer, illetve a munkaerőpiac sajátosságai egy adott társadalomban. Ezek a tényezők egymással kölcsönhatásban, egymás hatásait felerősítve, interszekcionálisan működnek. Amennyiben a korai iskolaelhagyás megelőzésére irányuló beavatkozásokról gondolkodunk, mindhárom szintet figyelembe kell venni, mivel ha csak az egyikre koncentrálunk, a másik kettő ellentétes hatásai könnyen aláássák vagy lerombolják a lehetséges eredményeket.

A fent idézett kutatás 9 ország (Belgium, Nagy-Britannia, Svédország, Portugália, Hollandia, Lengyelország, Magyarország, Ausztria és Spanyolország) diákjaira irányult és több mint 19 000 gyerek adatait vette figyelembe (RESL.eu 2013–2018: Project – Introduction). A vizsgálat célja többek között az volt, hogy képet kapjon azokról a megelőző, illetve hátránykiegyenlítő beavatkozásokról, melyek segítenek abban, hogy a veszélyeztetett fiatalok legalább a középfokú végzettség vagy egy szakma megszerzéséig eljussanak. Egyre inkább szükség van ezeknek a beavatkozásoknak az ismeretére, függetlenül attól, hogy a főáramlatú (*mainstream*) oktatási rendszerben vagy azon kívül valósulnak meg.

A korai iskolaelhagyás e kutatás szerint olyan, fokozatos eltávolodást jelent, ami időben történő, megfelelő beavatkozásokkal visszafordítható. Megfigyelhetők olyan korai figyelmeztető jelek, melyek jól előre jelzik, hogy a fiatal távolodik az iskolától. Az

iskolákban dolgozó szakembereknek azonban észre kell venniük ezeket a jeleket ahhoz, hogy a megfelelő beavatkozásra sor kerülhessen (RESL, eu 2013–2018: Project Paper).

Ehhez szükség van arra, hogy az iskola felismerje azokat a figyelmeztető jeleket, melyek a korai iskolaelhagyást valószínűsítik (hiányzások, évismétlés stb.). A veszélyzónába kerülő gyerekeknek nyújtott támogatás során az egyéni, speciális tanulási szükségleteket messzemenően figyelembe kell venni. Ebben a csoportban különösen fontos az előrehaladás gyakori értékelése, így az elakadások is hamarabb kiszűrhetők. A fokozott támogatási igényű gyerekek és fiatalok számára iskolán belül vagy azon kívül mentorálási, coaching, illetve tanácsadási segítséget ajánlanak fel. Az általános iskolából a középfokú oktatásba való átlépést egy szakértő csoport segíti, a szülők bevonásával. A főáramlatú oktatásban nehezen teljesítő fiatalok számára alternatív képzési útvonalakat alakítanak ki, ezek közül több olyan van, ahol a gyakorlati munkavégzésen van az elsődleges hangsúly, ahol a folyamat végén munkahelyet is felajánlanak a fiatalnak. Rugalmas, innovatív pedagógiai megközelítéssel dolgoznak, a korábbinál sokkal több gyakorlati módszert alkalmaznak. Holisztikus megközelítést alkalmaznak az egyes tanulók szükségleteinek felmérése során, és ennek nyomán, több szakmai képviselő véleményét figyelembe véve jelölik ki a szükséges beavatkozási irányokat, az oktatásból már kimaradt fiatalok visszaintegrációjának lehetőségeit.

A korai iskolaelhagyás problémáját hazánkban is több kutatás vizsgálta. A Budapesti Intézet vizsgálatát összegezve Adamecz Anna, Nagy Edit, Orosz Anna, Scharle Ágota és Váradi Balázs tanulmánya a beavatkozási pontok szerint mutatja be a nemzetközi gyakorlatban alkalmazott hátránykompenzációs eszközöket (ADAMECZ és mtsai 2014). Véleményük szerint – mely megegyezik a korábban említett RESL-kutatással – az iskolaelhagyó fiatalok problémái szerteágazó és heterogén okokra vezethetők vissza, így a problémákra adott optimális válaszok is egyénenként eltérőek lehetnek. E kutatásban a korai iskolaelhagyás egyéni, társadalmi és államháztartási költségeit is becslik a szerzők: „az iskolából középfokú végzettség nélkül kieső fiatalok életük során jelentősen nagyobb eséllyel kerülnek hátrányos szociális, munkaerőpiaci és egészségügyi helyzetbe, mint nem iskolaelhagyó társaik. A korai iskolaelhagyás közgazdasági költségeinek nagyságrendje az európai országokban fejenként átlagosan 100 ezer és 1,8 millió euró közé esik” (ADAMECZ és mtsai 2014).

A korai iskolaelhagyás kezelésére, illetve a középfokú végzettség megszerzésére szolgáló programok viszont az idézett szerzők szerint jelentős megtérüléssel járnának, például az olyan kora gyermekkori oktatási beavatkozás, ami hozzásegítene roma fiatalokat ahhoz, hogy eljuthassanak az érettségiig, „személyenként 7–19 millió forint hozamot hozhatna” (ADAMECZ és mtsai 2014).

Az iskolaelhagyó fiatalok problémái – ahogy a korábban is idézett RESL.eu-kutatás is igazolja – sok, egymással kölcsönhatásban lévő okra vezethetők vissza, így a problémákra adott válaszoknak is sokféléknek kell lenniük.

A Budapest Intézet kutatói szerint a legnagyobb nehézséget az iskolaelhagyó fiatalok elérése jelenti, ezért az elérő (*outreach*) tevékenységek itt kiemelt jelentőséget kapnak. A kutatók áttekintést adnak olyan programokról, melyek célja az iskolából kiesett fiatalokkal való kapcsolatfelvétel. Ezek a beavatkozások a korai jelzőrendszer működtetésén kívül olykor mentorálást, a családi háttérrel nem rendelkező fiataloknak lakhatási támogatást, ösztöndíjat is nyújtanak. Amennyiben az iskolából való kiesés oka a tanulási motiváció hiánya, alternatív pedagógiai módszerekkel próbálják pótolni a hiányzó alapkompenciákat. A tanulásra ösztönzés néhol közösségépítő programokkal kezdődik, máshol, második esély típusú programokban ezt munkavégzéssel kombinálják. Ha az iskolából való kiesés oka az iskolai sikertelenség, fontos lehet az ún. „puha” kompetenciák felmérése. A gyenge kognitív képességekkel rendelkező fiataloknak általában komplex programokra van szükségük. A munkáltatói diszkrimináció kezelésére és a munkakeresés megkönnyítése érdekében támogatott munkavégzéssel, gyakornoki kvóta alkalmazásával, egyablakos munkaügyi kirendeltség kialakításával kísérleteznek némely országban. A segítségnyújtás célja lehet az, hogy a veszélyeztetett fiatal a főáramlatú oktatási rendszerben maradjon vagy egyéb, a reintegrációt elősegítő alternatív vagy felnőttképzési formában tanuljon tovább. A folyamatba sok esetben – amennyiben a fiatal még otthon él és aktív, nem kifejezetten rossz a kapcsolata a szüleivel – a szülőket is bevonják.

A kutatás külön tárgyalja a többgenerációs iskolaelhagyók helyzetét. Itt a felnőttek esetleg több generációra visszamenőleg munkanélküliek, így a környezet nemcsak a munkahelyek, hanem a munkavállalási minták hiányával is akadályozza a mobilitást. A családi támogatással nem rendelkező vagy súlyos és összetett problémákkal küzdő fiatalok esetében személyre szabott, komplex segítségnyújtásra van szükség.

A több éve az iskolától és a rendszeres munkavégzéstől elszokott fiatalok számára rendszerint speciális befogadó programokat alakítanak ki, ahol újra tanulják az iskolába járáshoz szükséges készségeket, például a kortárs csoportban való együttműködést, az időkeretek tartását, akik mindeközben sikerélményre tesznek szert, önképük javul. A második esély típusú, szakképzettséget adó, munkavállalással egybekötött képzéseket sok helyen egy olyan képességfelmérés (*profiling*) előzi meg, mely az adott egyén személyiségjegyeit és intellektuális képességeit térképezi fel. Itt többnyire olyan kompetenciákat vizsgálnak, amelyekre a hagyományos iskolarendszerben általában nem vagy csak kevéssé volt szükség. Ez a vizsgálat hatékonyabb munkakeresést tesz lehetővé, egyben csökkenti a kudarcok valószínűségét. A pályakezdők, megváltozott munkaképességűek, gyenge intellektussal rendelkezők alkalmazását segítő, védett munkalehetőséget és egyben mentorálást nyújtó programok is messzemenően alkalmazkodnak a fiatalok egyéni sajátosságaihoz. E programok külön hangsúlyt helyeznek arra, hogy minden, az iskolából már kiesett fiatalot célzó beavatkozásnak azzal kell indulnia, hogy a fiatal elköteleződjék a továbblépés mellett, ennek érdekében kölcsönös bizalmi kapcsolat kialakítására van szükség egy segítő foglalkozású munkatárssal. Ezekben a munkakörökben sokszor törekednek fiatal munkatársak alkalmazására, hogy a generációs különbség ne hátráltassa az elköteleződési folyamatot.

Az Európai Unió QALL (*Qualification for All! Végzettséget mindenkinek!*) című programja keretében 2013-ban az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Nonprofit Kft. és a Tempus Közalapítvány *Helyzetelemzést* készített és további kutatásra javasolt irányokat jelölt ki a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelése érdekében (OFI 2013). Helyzetértékelésükben megállapítják, hogy a megelőző években folyamatosan csökkent az alacsony iskolai végzettségűek iránti munkaerőpiaci kereslet, ennek következtében Magyarországon az aktív korú, alacsony iskolai végzettségű személyek alig több mint egyharmadának van munkája (ugyanaz az arány az Európai Unió átlagában jobb, ott több mint a felének). Alapvető közgazdasági megállapítás, hogy azok az országok, ahol a lakosság relatíve viszonylag nagyobb hányada alacsonyan képzett, kevésbé versenyképesek, a versenyképességi rangsorban fokozatosan lemaradnak, gazdasági növekedésük trendszerűen alacsonyabb, mint azoké, amelyekben tömeges a magasabb képzettség. Azokban az

országokban, ahol sokan kívül maradnak a munkaerőpiacon (akiknek ellátása így a szociális ellátórendszert, az állami költségvetést jelentősen megterheli), ez további korlátot jelent a beruházások, a gazdasági növekedés számára (az alacsony iskolai végzettség többnyire együtt jár a rosszabb egészségügyi állapottal, ezekben a társadalmi csoportokban magasabb a bűnelkövetési arány, ami szintén járulékos költségeket jelent és a társadalmi integráció esélyét csökkenti).

A *Helyzetelemzés* szerint hazánkban a munkaerőpiacon kívül rekedtek száma európai összehasonlításban rendkívül magas, a szegénység a népesség jelentős hányadát érinti, a társadalmi szolidaritás alacsony szintű. A PISA-vizsgálatok eredménye szerint a szelektív és szegregáló iskolarendszerben a fiatalok iskolai teljesítményét nemzetközi összehasonlításban is szélsőségesen erősen határozza meg társadalmi háttérük, így az alacsony iskolázottság újratermelődési esélye magas. A népesség elöregedését mutatja, hogy a nyugdíjba vonuló korosztályok nagyobb létszámúak, így az inaktívvá váló közepes és magas iskolázottságú munkaerőt a munkaerőpiacra lépő kisebb létszámú korosztályokból kell pótolni. Ez csak akkor volna lehetséges, ha a fiatal korosztályokban lényegesen magasabb arányban lennének jelen a közép- és felsőfokon képzettek.

A korai iskolaelhagyási ráta – amint azt már korábban is említettem – az Európai Unióban hivatalosan használt definíció szerint „azon 18–24 évesek arányát méri, akiknek még nincsen középfokú (szakmunkás vagy érettségi típusú) végzettsége, és nem is vesznek részt oktatásban vagy képzésben”. A *Helyzetelemzés* szerint a korai iskolaelhagyók aránya 11% körül van Magyarországon, ezért az Európai Szociális Alap forrásaival támogatni kell a nemzeti, korai iskolaelhagyás csökkentését célzó stratégiák végrehajtását (OFI 2013).

A *Helyzetelemzés* a szükséges intézkedéseket egy hármas szabályozási keretben javasolja megtervezni.

1. A megelőzést célzó szabályozás lényege, hogy még a probléma kialakulása előtt csökkentse a korai iskolaelhagyás kockázatát.

2. A beavatkozást alkalmazó szabályozás célja, hogy az oktatás és képzés minőségének emelésével, a korai jelzőrendszer jelzéseire adott reakciókkal és célzott – egyéni, csoport- vagy intézményi szintű – támogatásokkal próbálják elkerülni a lemorzsolódást.

3. A kompenzáció célja, hogy a korai iskolaelhagyókat vagy az iskolarendszerbe visszavezetve, vagy alternatív körülmények között végzettséghez segítse, munkaerőpiaci és így társadalmi integrációjukat megalapozza.

A prevenció területén hangsúlyozza a kora gyermekkori beavatkozások fontosságát és kiemeli az iskolai eredményesség előtt álló akadályok azonosításának szükségességét.

Az intervenció területén javaslatként fogalmazza meg, hogy a lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett tanulók támogatása érdekében intézményi szintű beavatkozások bevezetésére alkalmas programokat érdemes tervezni, szükség esetén iskolán kívüli csoportok és ifjúsági segítő szolgáltatások bevonásával. A hátrányos helyzetű térségekben az intézményi támogatási formáknak ki kell egészülniük az infrastrukturális támogatással (utazás, kollégiumi elhelyezés támogatása stb.).

A kompenzáció lehetőségei között hangsúlyozza, hogy a már lemorzsolódott tanulók számára egyénre szabott oktatási és képzési lehetőségeket és tanácsadást kell biztosítani, szükség esetén más támogatási formákkal kiegészítve, az oktatási rendszerbe való visszavezetés vagy megfelelő képesítések megszerzése érdekében. A szakiskolák a tanulmány szerint szinte kizárólag a leggyengébben tanuló, tanulásra nem motivált diákok gyűjtőhelyévé váltak.

A korai iskolaelhagyás esélyét jól előre jelzik olyan tényezők, mint a túl sok hiányzás, a rossz tanulmányi eredmények, a több iskolaváltás, a szülők alacsony iskolázottsága. A kimaradásban azonban szerepet játszik, hogy a fiatal értelmetlennek érzi az iskolába járást, vonzóbb számára a szabadabb életforma. Pénzügyi problémák is szerepet játszanak, olykor a tanulással járó, közvetett költségeket (kollégium, utazás) nem tudja viselni a család. A hátrányos helyzetű és roma fiatalok esetében azt is tekintetbe kell venni, hogy jóval nagyobb arányban tanulnak rossz infrastruktúrájú, szegregált iskolákban.

A korai lemorzsolódás e tanulmány szerint kevésbé tekinthető egyszeri eseménynek, mint inkább egy hosszú folyamat eredményének, melynek hátterében egyéni és társadalmi okok húzódnak meg. Gyakrabban morzsolódnak le az évismétlés vagy késői iskolakezdés miatt társaiknál idősebb (*over-age*) gyerekek, a falvakban élők, akiknek lakóhelye messze esik az iskolától, az slumosodott városrészekben vagy szegény családban élők; azok a fiatalok, akik az iskola mellett dolgozni kényszerülnek, illetve akiknek az édesanyja alacsony iskolai végzettséggel rendelkezik.

Egyéni és családi jellemzők is felhívhatják a figyelmet a korai iskolaelhagyás veszélyére. A gyerekek esetében jelzés értékű lehet, ha ritkábban készíti el a házi feladatot, passzív az iskolában, nem tud beilleszkedni az osztályközösségbe, negatív a hozzáállása az iskolához, gyakrabban hiányzik, magatartásproblémái vannak, gyakran kap fegyelmi büntetést, vagy felfüggesztik a tanulói jogviszonyát. A szülők esetében figyelmeztető jel lehet, ha gyakrabban hagyják felügyelet nélkül gyermeküket, túlzottan megengedőek vele szemben, a döntéseket gyakran rábízák a gyerekekre. A korai iskolaelhagyók gyakrabban származnak hátrányos helyzetű családból, lehetnek egyéb, sérülékeny csoport tagjai (pl. fogyatékkal rendelkezők, betegek, fiatalos édesanyák, munkanélküliek, kisebbségi vagy migráns családok gyerekei), nevelkednek egyszülős családban. Sokan közülük már korábban különböző kudarcokat éltek át az iskolában (bukás, évismétlés, gyenge tanulmányi eredmény). A korai iskolaelhagyás gyakoribb azok között, akik többször váltottak iskolát és / vagy lakóhelyet gyermekeik során.

A korai iskolaelhagyáshoz a *Helyzetelemzés* szerint olyan rendszerszintű tényezők is hozzájárulnak, mint a rendszeres buktatási gyakorlat, a nem elegendő kora gyermekkorai ellátás, az alacsony átjárhatóság az oktatási programok között (rugalmatlan tanulási utak), a zsákutcás képzések. A lemaradó diákok számára gyakran nincs megfelelő támogatás; hiányoznak a migránsok vagy etnikai kisebbségek számára a megfelelő ellátások (pl. nyelvi támogatás, aktív szegregációellenes politika stb.). Szintén nehézséget jelent az alternatív tanulási utak, pl. második-esély iskolák hiánya, valamint az, hogy az iskolai lemorzsolódás csökkentését célzó kezdeményezések egymással párhuzamosan folynak, nincsen közöttük kapcsolódási pont. Nem működik az iskolai lemorzsolódást nyomon követő rendszer (a lemorzsolódás veszélyére figyelmeztető korai jelzőrendszer, a lemorzsolódott gyerekek nyilvántartása), ugyanakkor erősen jelen van az iskolai szegregáció. Gyakran nincs személyre szabott tanulás, vagy hiányzik ennek pénzügyi támogatása, és sok helyen nem elérhetőek a pályaorientációs szolgáltatások.

A *Helyzetelemzés* szerint a korai iskolaelhagyás elleni küzdelem kizárólag szektorközi (oktatás-képzés, foglalkoztatás, egészségügy, bűnügy, szociálpolitika) együttműködésben valósítható meg.

A Köznevelésért Felelős Államtitkárság 2016-ban a 2014–2020-ig tartó időszakra *Cselekvési tervet* dolgozott ki a végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni küzdelem érdekében. A *Cselekvési terv* nemzetközi előrejelzések alapján szembenéz azzal, hogy „2020-ig az álláslehetőségek eloszlása egyenetlen lesz. Jelentősen visszaesik az alacsonyan iskolázott munkaerő iránti igény, lényegében a jelenlegi szinten marad a középfokú végzettségű, illetve szakképzettségű munkaerő iránti kereslet, és jelentősen növekszik a felsőfokú képzettségűek / szakképzettségűek iránti igény. Következésképpen az alacsony iskolai végzettségű fiatalok körében a munkanélküliség kockázata sokkal nagyobb, mint a közép- és felsőfokú végzettségűek körében” (KFÁ 2016: 3). A *Cselekvési terv* átfogó megközelítésmóddal, a szakpolitikák összehangolásával és komplex beavatkozásokkal kívánja kezelni a lemorzsolódás és az iskolaelhagyás szempontjából kiemelkedően fontos problémákat; rendszer-, intézményi és egyéni szintű beavatkozásokkal. „Kiemelten szükséges foglalkozni azzal is, hogy a gyengén teljesítő, más kulturális háttérű diákok számára milyen oktatási-képzési tartalmak, és új, innovatív szemléletű képzési-oktatási módszertanok támogatnák azt, hogy nagyobb eséllyel szerezzenek végzettséget.” (KFÁ 2016: 19.)

A *Cselekvési terv* szerint a szociális munkának fontos szerepe van a korai iskolaelhagyás csökkentésében, ehhez az iskolai szociális munka 2018 januárjától történő, országos szintű bevezetése is hozzájárulhat. A szociális munka nagyon sokféle eszközzel és módon, különféle intézményes keretek között nyújt szolgáltatásokat ezen a területen. Az iskolai bántalmazást megelőző projektektől a tanodaprogramokig sokféle kezdeményezést találunk, ennek széles körű áttekintésére itt most nem vállalkozom. A következőkben egy speciális szociálismunka-szolgáltatás, az intenzív családmegtartó szolgáltatás lehetőségeit mutatom be a korai iskolaelhagyás megelőzésében.

INTENZÍV CSALÁDMEGTARTÓ SZOLGÁLTATÁSOKKAL A KORAI ISKOLAEELHAGYÁS MEGELŐZÉSE ÉRDEKÉBEN

A korai iskolaelhagyás háttérében gyakran családi okok (is) állnak: az iskolától való távolmaradás családi összetevői nem engedik a gyereket iskolába járni, vagy az iskolában olyan – családi tényezőkkel összefüggő – viselkedést

tanúsít, amit a pedagógusok nem tudnak kezelni, így megpróbálják – például magántanulói státusz felajánlásával és ennek elfogadására irányuló nyomással – a gyereket eltávolítani a közösségből. A probléma családi összetevői gyakran rejtve maradnak a pedagógusok előtt, csak a gyerek távolmaradását, deviáns iskolai viselkedését érzékelik, jelzik a családsegítő és gyermekjóléti szolgálatnak, központnak.

A családokkal kapcsolatba kerülő segítők előtt feltárulnak a problémák családi összetevői, melyek ekkorra már általában olyan összetettek, hogy a családnak sokkal intenzívebb segítségre van szüksége, mint a településen vagy az adott lakókörnyezetben élők többségének. Sokszor transzgenerációs minták, munkanélküliség, betegség, rokkantság, alacsony jövedelem, a szülők alacsony iskolázottsága, deviáns viselkedése, krízisek sokasága torlódik össze, így a gyerek iskolai sikertelensége, iskolából való kisodródása mindennek csak egy tünete, aspektusa. A család megfelelő támogatásához a szokásosnál sokkal összetettebb segítségre van szükség, olyan intenzív, több fókuszú, időhatáros együttműködésre, melynek célja azoknak a családi problémáknak a megoldása, melyek többek között az iskolába járástól is visszatartják a gyereket. Ennek egyik lehetséges módja az intenzív családmegtartó szolgáltatás.

Az intenzív családmegtartó szolgáltatás rövid, időhatáros szociálmunka-szolgáltatás, ami maximum három hónapig tart. Elsősorban krízisben lévő gyermeces családoknak szól, a gyermek kiemelésének alternatívájaként szolgál; vagy éppen a korábban kiemelt és hazakerülő gyerek érdekében erősíti meg a családot (*Encyclopedia of Social Work* 1990: 976-977). A szociális munkás akár minden nap találkozik a családdal, alkalmanként több órát tölt otthonukban, közvetlen környezetükben, mobiltelefonon munkaidőn túl is elérhető számukra. Egy szakember egy időszakban 2 családdal dolgozik. A szolgáltatást általában a családsegítő és gyermekjóléti szolgálat, központ munkatársai ajánlják fel a családnak, de a beavatkozásra csak akkor kerül sor, ha a család ebbe előzetesen beleegyezik. A család részéről az „önkéntesség” nyilvánvalóan korlátozott: néha a szülők szívesen veszik a felajánlott segítséget, más esetben viszont

inkább fenntartással vagy némi ellenállással fogadják, annak érdekében, hogy gyerekeik otthon maradhassanak, és a szociális munkásnak jelentős erőfeszítéseket kell tennie a család bizalmának megszerzéséért és az együttműködés kialakításáért. A következőkben bemutatott eset 2012–13-ban zajlott Budapestnek egy belső kerületében, így az akkor érvényes terminológiát használom.

A gyermekjóléti szolgálat jelezte, hogy munkatársai szükségesnek tartják az intenzív családmegtartó szolgáltatás nyújtását egy krízisben lévő család esetében. A szolgáltatást felajánlották a családnak, mely elfogadta azt. A beavatkozást a gyermekjóléti szolgálat jelzése szerint az indokolta, hogy egy 13 éves, hetedik osztályos lány az iskolai mosdóban szexuális kapcsolatot létesített fiúkkal. Több esetre fény derült, a lányt (csak őt) eltanácsolták az iskolából. Ez a tanév vége előtt történt, Zita² ekkor több tárgyból bukásra állt.

Az eset felmérése során kiderült, hogy Zitát az apai nagymamája neveli, aki sokféle betegséggel küszködik, nehezen mozog. Szereti és ellátja az unokáját, de kevésbé érti a viselkedését és alig képes a gyerek képviselőjére a vele kapcsolatos ügyekben. Zita édesanyja prostituált volt, jelenleg börtönbüntetését tölti valamilyen, emberkereskedelemmel kapcsolatos bűncselekmény miatt; nincs kapcsolata a gyerekekkel; Zitának nincsenek emlékei az édesanyjáról. Az édesapa új élettársi kapcsolatban él, amiből egy fiúgyermeke is született. Alkalmoszerűen találkozik a lányával, anyagilag gondoskodik róla, időnként ajándékokat is vesz neki, de Zita kitaszítottnak érzi magát abban a családban, másodrendűnek a féltestvérével szemben.

Az intenzív családmegtartó szolgáltatás során minden érintettel egyeztetve meghatározzák azokat a célokat, melyeken közösen dolgoznak. Az első lépés itt a pótvizsgák letétele volt, hogy Zitának legalább befejezett hetedik osztállyal lehessen új iskolát keresni. A szociális munkás közbenjárására a korábbi iskola lehetővé tette, hogy Zita még náluk pótvizsgázzon. Ehhez önkéntes korrepetítort kellett találni, mivel a család anyagi helyzete nem engedte meg, hogy fizetős szolgáltatást vegyenek igénybe, az iskola pedig csak a záróvizsga letételét engedte meg. Egy lelkes, frissen nyugdíjba vonult főiskolai oktatót sikerült megnyerni, aki a korrepetáláson túl kulturális programokba is próbálta bevonni Zitát.

² A személyiségi jogok védelme érdekében fiktív nevet használok.

Ebben az időszakban egy tapasztalt, életkorát tekintve a nagymamához közel álló szociális munkás dolgozott a családdal, aki szakmai tudásán és készségein túl anyai tapasztalatait is felhasználta munkája során. A családtagokkal való kapcsolata folyamán észrevette azt a mintázatot, hogy a nagymama szinte úgy beszél Zitához, mintha a lány édesanyja lenne, így szinte előre vetíti, hogy az unokája megismétli az édesanyja életútját. A szociális munkás a nagymama szintjén próbálta elmagyarázni ennek a veszélyeit, és segített neki abban, hogy Zitát elsősorban krízisben lévő, összezavarodott gyerekeknek lássa, aki elkeseredett, és nem tudja, hogyan tovább.

A pótvizsgák sikerültek, az új iskola szerzéséhez ilyen előzmények után a szociális munkásnak erősen be kellett vetnie a korábban szerzett kapcsolati tőkéjét. Végül a kerület egyik híresen toleráns iskolája vette át a gyereket. Az intenzív családmegtartó szolgáltatás első szakasza ezzel lezárult, a továbbiakban a gyermekjóléti szolgálat család-gondozója tartotta a családdal a kapcsolatot. Zita viszonylag sikeresen beilleszkedett az új iskolába, tanulmányi eredménye elfogadható volt, a magatartásával nem volt probléma. Néhány hónap múlva a továbbtanulással kapcsolatban kellett döntéseket hozni. Ennek a folyamatát, az ezzel járó ügyintézését a családból senki nem látta át, így az általános iskolából a középiskolába való átmenet ismét olyan helyzetet teremtett, ahol előre látható volt, hogy a családnak a szokásosnál nagyobb intenzitású segítségre van szüksége.

Ezúttal egy fiatal szociális munkás(nő) vette fel a kapcsolatot a családdal, aki egyrészt jól tájékozott volt a továbbtanulással kapcsolatos kérdésekben, másrészt az életkori közelség miatt Zitával tudott könnyebben kapcsolatot teremteni. Az együttműködés nem szűkölt a továbbtanulással kapcsolatos ügyintézésre, hanem olyan fiatalos programok is belefértek, hogy például hetente többször együtt jártak futni.

A kapcsolat mélyülését mutatta, hogy Zita jelezte a szociális munkásnak, hogy szeretné a kapcsolatot felvenni a börtönben lévő édesanyjával. Kamaszkorban, az identitás alakulásának egyik fontos kérdése, hogy honnan származom? Kik az őseim? Különös fontosságot kap ez a kérdés akkor, ha a szülők, nagyszülők valamelyikével nincs kapcsolat. Sok gyermekvédelemi intézményben vagy nevelőszülőnél felnőtt serdülő, aki nem ismeri a vér szerinti szüleit, ekkor kezdi el keresni őket, akkor is, ha nevelőszüleivel kifejezetten jó viszonyban van, és nagyra értékeli, hogy felnevelték őt. A szülőkről való tudás iránti vágy sokszor legyőzi a

félelmeket. A szülő rossz állapotával, betegségével, szegényes életkörülményeivel, esetleges függőségével, korábban elkövetett bűncselekménye tényével való szembesülés nehéz, de még mindig jobb, mint az az űr, amit a nem ismerése jelent.

A szociális munkás Zita törekvését egy lényeges fejlődési feladatnak tekintette, és a nagymamával is sikerült megértetnie ennek fontosságát, így nem akadályozta meg a kapcsolat felvételét. Ehhez azonban számos engedélyt kellett megszerezni, Zita az együttműködés folyamán az ügymenetet is tanulta. Először egy levelet írt az édesanyjának, majd személyes találkozásra is sor került. A szociális munkással való kapcsolat megtartó érzelmi közeget jelentett az ezzel kapcsolatos érzelmek számára.

Közben a kiválasztott szakközépiskolából is megérkezett a felvételről szóló levél. A beiskolázással kapcsolatos ügyintézés után az intenzív szolgáltatást végző kolléga a családdal kötött megállapodással összhangban visszaadta az esetet a gyermekjóléti szolgálatnak. Előtte azonban többször együtt elmentek Zitával egy közeli, frissen megnyílt ifjúsági központba, amely számos sportra és vonzó szabadidős programra kínál lehetőséget.

Az itt ismertetett eset értelmezhető ebben a kontextusban úgy, hogy kétszer volt szükség szociális munkás intenzív beavatkozására ahhoz, hogy Zita ne legyen nagy valószínűséggel korai iskolaelhagyó. Természetesen hosszabb távon ez sem jelent garanciát, de az esélyek jelentősen javultak. Zita tizenhárom évesen egy eltanácsolt, a hetedik osztályt el nem végzett gyerek volt, a szolgáltatás lezárásakor érveszteség nélküli, szakközépiskolai tanuló. A fenti – sajnos korántsem szélsőséges – eset mutatja, milyen összetett szociálismunka-beavatkozásokra lehet szüksége gyerekeknek és családoknak egyaránt ahhoz, hogy a korai iskolaelhagyás megelőzhető legyen.

A felsőoktatásban dolgozó szakemberekként ugyanakkor oda kell figyelnünk azokra a fiatalokra is, akik az egyetemi tanulmányaikat vagy középfokú végzettségre épülő szakképzési folyamatukat szakítják meg. Az eltávolodás jeleinek felismerése, a megfelelő megelőző, illetve visszailleszkedést segítő programok kialakítása fontos akkor is, ha ennek a lemorzsolódó csoportnak a helyzete lényegesen jobb, mint a tanulmány korábbi részében jellemzett korai iskolaelhagyóké.

IRODALOM

- ADAMECZ Anna – NAGY Edit – OROSZ Anna –SCHARLE Ágota –VÁRADI Balázs (2014):
Nemzetközi áttekintés a korai iskolaelhagyás kezelésére szolgáló hátránykompenzációs eszközökről. Budapest Inézet. http://www.budapestinstitute.eu/uploads/BI_TEMPUS_201404021.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 22.)
- Encyclopedia of Social Work* (1990): National Association of Social Work:
Encyclopedia of Social Work. NASW Press, Washington.
- KFÁ (2016): Köznevelésért Felelős Államtitkárság: *Cselekvési terv a végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni küzdelem érdekében.* http://www.kormany.hu/download/7/6a/e0000/ESL-Cselekvési-terv_20161109.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 21.)
- OFI (2013): Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Nonprofit Kft. és a Tempus Közalapítvány: *Helyzetelemzés és további kutatásra javasolt irányokat jelölt ki a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelése érdekében.* http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/esl_helyzetelemzes_qall_2013_10_21_javitott.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. január 21.)
- RESL.eu (2013–2018): Reducing Early School Leaving in Europe. The RESL.eu, *Taking on a Holistic Multi-professional Approach to Early School Leaving.* <http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=en/content/projeto-resleu-%E2%80%93reducing-early-school-leaving-eu-0> (Utolsó megtekintés: 2018. január 21.)
- RESL.eu (2013–2018: Project Paper): Reducing Early School Leaving in Europe. RESL.eu *Project Paper 6 Cross-case Analyses of School-Based Prevention and Intervention Measures.* www.resl-eu.org (Utolsó megtekintés: 2018. január 21.)

EGY ISKOLAI SZOCIÁLISMUNKA-CSAPAT SZUBJEKTÍV TÖRTÉNETE¹

Amikor egy új diák szüleivel, adott esetben gyámjával, nevelőjével, vagy éppen egyedül életében először belép Kispesten a József Attila utca 74. szám alatt működő középiskolába,² furcsa jelenetekkel találkozhat. Sok diák kint ücsörög az aulában vagy a kertben, zenét hallgat, beszélget, vitatkozik vagy pingpongozik. A jövővénynek olyan érzése lehet, mintha nem egy iskolába lépett volna be, hanem valamilyen meghatározhatatlan cél mentén működő közösségi térbe, melyet mintha kissé eluralt volna a káosz.

Nem tudhatja, hogy az elmúlt tizenegy évben sem volt ez másképp, igaz a gyerekek létszáma, az épület, az utca időközben megváltozott. Azt sem tudhatja – de az őt kísérő felnőtt valószínűleg titkon reméli –, hogy sok diák viszont a tanteremben ül. Egyelőre az is rejtve marad a számára, hogy az épületben és az iskola eddigi tizenegy éves működése során kilenc éven keresztül működött egy *Segít7ek* nevű támogató

¹ A publikáció az EFOP-3.6.3-VEKOP-16-2017-00007 projekt támogatásával valósult meg.

² Jelenleg az iskola Kispesten a József Attila utca 74. szám alatt található. Az épület mára már három iskolának ad otthont: Tanext Akadémia Szakképző Iskolának, a Comenius Gimnázium, Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskolának, valamint a 2018/2019-es tanévtől működő Pinokkió Gimnázium, Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskolának. A tanulmány során én Tanext Akadémiaként fogok hivatkozni erre a komplex iskolacentrumra, egyrészt, mert a köztudatban ez az elnevezés a legelterjedtebb, a diákok, felnőttek az iskolával kapcsolatban álló szakemberek ezen a néven hivatkoznak rá általában. Másrészt ez a legrégebbi intézményi megnevezés, így a *Segít7ek* a fennállása alatt leginkább ehhez a megnevezéshez, iskolához kötődött. Mindhárom iskola pedagógiai programja, valamint házirendje kitér arra, hogy a diákoknak joguk van felnőtt felügyelete mellett a tanórák ideje alatt, a közösségi terekben tartózkodni, amennyiben nincsenek tanulásra kész állapotban. Az intézmény alapítványi iskola, fenntartója a Kontiki Szakképző Zrt., valamint egyéb alapítványok segítik az intézmény fennmaradását. Emellett az iskola állami normatívában is részesül a diákok és a pedagógusok után. Lásd: <https://www.kontikizrt.hu/about> <http://tanext.hu/budapest>, <https://www.kepzettpolgarsagertalpitvany.eu> (Utolsó meglátogatás: 2020. február 24.)

szolgálat, aminek elévülhetetlen érdemei vannak abban, hogy a diákok egy része éppen nem egy matematika, magyar, vagy szakmai órán ül. Ráadásul még azt sem sejtheti, hogy a támogató szolgálatból „osztálysegítőként” egyes emberek az iskolában maradtak, és iskolai pályafutása során lehet, hogy lesz még dolga valamennyiükkel.

Jelen írás többek között megpróbálja körbejárni, hogy vajon ehhez az első látásra kaotikusnak tűnő hangulathoz mi köze lehetett egy iskolai szociális munkát végző csapatnak. Egy korábbi tanulmány során több félig strukturált interjú, fókuszcsoporthoz tartozó interjú, szakirodalmi feldolgozás alapján már kísérletet tettem arra, hogy a *Segít7ek* támogató szolgálat módszertani keretrendszere, alapelvei mögött megkeressem az iskolai szociális munka különböző ismert modelljeit, és megpróbáltam bebizonyítani, hogy a *Segít7ek* csapat tagjai egy, az eddig ismert modelleket magában hordozó, de mégis minőségileg új modellt / modelleket hoztak létre működésük során (TANÍTÓ 2019). Ebből a tanulmányból azonban kimaradtak olyan részletek, olyan szakmai dilemmák, szakmai viták, „nüanszok”, amelyek kifutása nagymértékben határozta meg újra és újra azokat az alapvetéseket, irányokat, amelyek mentén a *Segít7ek* csoport kilenc éves fennállása alatt működött.

Györfi Évával, a *Segít7ek* támogató szolgálat vezetőjével készült félig strukturált interjúban³ azonban meglátásom szerint több olyan dilemmára is találhatunk példát, amelyek a magyarországi iskolai szociális munka gyakorló szakemberei, valamint az iskolai szociális munka helyzete iránt érdeklődők számára is érdekesek lehetnek. Így most kísérletet teszek arra, hogy a támogató szolgálat történetét, működési sajátosságait az interjú narratívájában megjelenő szakmai nehézségek, kérdések mentén is feldolgozzam, felhasználva a témában már megjelent tanulmány egyes következtetéseit.

A feldolgozás során alkalmazott eljárás azonban több szempontból is szűk, „terhelt” keresztmetszetű, hiszen szinte kizárólag egyetlen elbeszélő és az elbeszélést értelmező szerző szempontjai jelennek meg benne. Ráadásul én magam is a *Segít7ek* csoport tagja voltam három évig. Így tehát jelen írásban nemcsak az a nehézség jelenik meg, hogy a „valóság” az interjúalany és az interjút készítő, elemző szempontjából interpretálódik, hanem az elemző involváltsága is befolyásolja mindezt. Igyekszem jelezni az írás során, hogy éppen ki interpretálja a történéseket, ugyanakkor az akár

³ A szövegben kisebb dőlt betűkkel jelölöm a Györfi Évával készült interjúból származó idézeteket.

már „részt-adó megfigyelő” pozícióm egyértelműen képezhet vak foltokat, vethet árnyékot a történésekre és az értelmezési perspektívákra is. Mindezen nehézség ellenére mégis azt remélem (a „social work practice research” bevett intenciói alapján), hogy az iskolai szociális munka gyakorlati és elméleti szakemberei számára egyaránt felvillanthat főképp gyakorlati jelentőséggel bíró kérdéseket a következő pár oldal.

Az első fejezetben rekonstruáljuk, hogy milyen elképzelések, dilemmák mentén hozták létre magát az iskolát, majd hosszabban elemezzük a támogató szolgálat kilencéves működését, végül az interjú alapján megpróbálunk arra a kérdésre is választ találni, hogy vajon mi vezethetett a *Segít7ek* csoport megszűnéséhez.

„EGYÁLTALÁN KELL-E ISKOLA?”

Engem nagyon érdekelt, hogy hogyan lehetne valami teljesen mást csinálni. Nem arról van szó, hogy egy létező intézményt próbálsz szépen lassan, lépésről lépésre átépíteni, amit gyakorlatilag egy lehetetlen küldetésnek éreztem. Hanem azt mondom, hogy van egy alapállapot, amiben a hangsúlyok eleve teljesen máshol vannak, és az iskola elfogadja azt, hogy ő csak egy a számtalan terep vagy számtalan hatómező közül, és nem ő a fő entitása ennek a szervező erőnek. Az elején az egy nagyon komoly kérdés volt, hogy egyáltalán kell-e iskola.

A Tanext Akadémiát 2009-ben több különböző iskolából és szakmaterületről érkező szakember alapította. Az alapítók között főképp pedagógusok voltak, de jelen volt egy szakember, aki az alternatív vitarendezési eljárásoknak volt a szakértője, valamint a kezdeteknél jelen volt Győrfi Éva is, a *Segít7ek* csoport későbbi szakmai vezetője, gyermekjogi, valamint resztoratív konfliktuskezeléssel foglalkozó szakember. Éva visszaemlékezései alapján a mára már közel 400 diákkal dolgozó intézmény létrehozása azonban nem egy már meglévő koncepció vagy egy egyértelmű elhatározás alapján történt, hanem hosszas ötletelések, közös gondolkodás, adott esetben heves viták előzték meg az iskola alapítását. Sőt tulajdonképpen a legelejétől jelen volt az a dilemma, hogy iskolát kell-e alapítani, és ha igen, akkor milyen is legyen az az iskola?

Első körben egy, a szakiskolákat célzó alternatív vitarendezéssel kapcsolatos pályázat miatt találkoztak egymással az alapító szakemberek, akiknek a pályája korábban már keresztezte egymást. Az első találkozások a pályázat megvalósítási

lehetőségéről szóltak, nem merült még fel egy új iskola alapításának a gondolata. A közös gondolkodás azonban egyrészt felszínre hozta, hogy a jelen lévő szakemberek sokéves szakmai tapasztalatai valamiféleképpen egy irányba mutatnak, ráadásul a csapatban akkor éppen több pedagógus is egy intézmény megmentésén, újjáalapításán dolgozott. A két párhuzamosan zajló folyamat – alternatív vitarendezéssel kapcsolatos pályázat, iskolaalapítás – egy ponton találkozott, és a pályázat miatt létrehozott szakmai team *„egy idő után elkezdett ötletelni azon, hogy ki, milyen iskolát csinálna szívesen”*.

A különböző szakemberek nyilván eltérő perspektívákat hoztak a közös gondolkodás folyamatába, azonban az iskola intézményével kapcsolatos korábbi tapasztalataik alapján abban az interjú tanúsága szerint konszenzus alakult ki köztük, hogy a hagyományos értelemben vett iskola a legtöbb esetben a diákok iskolán belüli és azon kívüli konfliktusaira, nehézségeire nem tud választ kínálni. Sőt, sok esetben úgy reagál a diákok életében jelen lévő kihívásokra, hogy igyekszik azokat a falain kívül tudni, és ha ez mégsem sikerül, akkor igyekszik magukat a diákokat kívül tudni a falain. Így az lassan kezdett kikristályosodni, hogy ha együtt dolgoznának a jövőben, akkor olyan gyerekkörrel foglalkoznának, akik a hagyományos iskolarendszerben nem találják a helyüket, és többféle okból kifolyólag kikerülnek onnan. Interjúalanyom gyerekkörrel kapcsolatos kezdeti víziója az volt, hogy

olyan gyerekekkel kellene elkezdni foglalkozni, akiknek az iskola pont a 624. helyen van az életében, inkább nyűg nekik, mint ambíciókeltő. Igazán nem akarnak tanulni, vagy nem tudják, hogy mit akarnak. Ha egy ilyen gyerekből indulok ki, akkor szerintem az nagyon szépen látszik, hogy az iskola fontossága az ő életében nem az első. Tehát nem az a sztenderd helyzet van, amit szerintem mindenki feltételez, hogy egy kamasznak, kiskamasznak az a legfontosabb, hogy ő iskolába járjon és tanuljon.

Éva visszaemlékezése szerint azonban az már nem volt egyértelmű a jelen lévő szakemberek számára, hogy milyen típusú az az iskola, amely erre a kihívásra konstruktív módon tud reagálni, amely képes arra, hogy saját oktató-nevelő funkciójának a fontosságát / mindenhatóságát megkérdőjelezze vagy adott esetben alárendelje az egyes diákok különböző élethelyzeteinek. Így többek között felmerült az a lehetőség, hogy egy civil gyermekjóléti intézményt alapítsanak. Erre azonban nem

nagyon láttak példát, nem igazán tudták, miképpen is lehetne ilyesmit Magyarországon megvalósítani, ráadásul adott volt egy már meglévő, megmentésre váró intézmény. Így továbbra is iskolában gondolkodtak.

Nyilván azokkal a fogalmakkal próbáltuk leírni magunkat, amiket ismertünk. Igyekeztünk a hagyományos, tradicionális iskola fogalmától megkülönböztetni magunkat. Az akkor már működő alternatív középiskolák közül talán a Zöld Kakas Líceum és a Belvárosi Tanoda állt hozzánk a legközelebb, abból a szempontból, hogy valahogy náluk is máshol voltak a prioritások. Tehát adni kereteket, de közben teljesen beengedni a gyerekek komplex életvilágát, és megnézni, hogy az iskola mire lehet eszköz és mire nem. Azért ez így egy nagyon furcsa felállás volt. És az én fejemben is így volt, ha teljesen újra kell értelmezni, mi az, hogy iskola, akkor már lehet, hogy nem ugyanez van, hogy az iskola a sokadik.

Folyamatos dilemmát jelentett az alapítók és főleg Éva számára tehát, hogy a „hagyományos, tradicionális” iskola fogalmát az alapjaitól értelmezzék-e újra, vagy egyszerűen egy „jó iskolához” tegyenek hozzá további szolgáltatásokat. Éva visszaemlékezésiből arra következtethetünk, hogy ezek a dilemmák nem jutottak nyugvópontra, sőt újra és újra felmerültek az évek során, de a kezdeti időszakra két alapelv tudott tisztázódni a számukra. Egyrészt az iskolának szándékaik szerint olyannak kellett lennie, mint egy „amőba”, amely alkalmazkodik a diákjai „alakjához”, azaz sajátos, egyedi karakteréhez, igényeihez.

Iskolának kell alkalmazkodni a gyerekekhez, nem szabad merev intézményként működnie. Mindig úgy képzeltem el, mint egy amőba, vagyis, hogy az iskola mozdul el a gyerek felé. [...] amikor azt mondjuk, hogy az iskola az egy nyitott iskola, és a határai nem annyira keretezettek, hogy nem egy merev falú doboz, hanem egy amőbaszerű dolog, akkor ez szerintem azt üzeni, hogy csomó mindenben az iskola mozdul el a gyerek vagy a család felé, és nem azt várja, hogy egy bizonyos etalonnak megfelelve lehessen csak belépni egy rendszerbe.

Ez az elmozdulás vagy inkább folyamatos mozgásban levés lehetővé tette azt az alapítói szándékot, hogy a diákok komplex életvilágukkal léphessenek az intézménybe. Másrészt, ha nem is került alapjaitól újra definiálásra az iskola, de a jó iskolával kapcsolatban megfogalmazódott az a minimumfeltétel, „*hogy az az iskola, amelyik alapból elfogadja, hogy ő csak a sokadik a gyerek életében, az valószínűleg jó iskola*”.

A két alapelv pedig testet tudott öltetni egy új koncepcióban, amelyet az alapítók a „három lábú szék modellje”-ként kereszteltek el. Intencióik szerint a három láb: az iskola, az alternatív vitarendezés és a gyermekjólét vagy mentális-szociális támogatás dimenzióit szimbolizálta, melyeknek külön-külön, de együtt is a gyermekközpontúság, a partnerség, az együttműködés és a személyre szabottság voltak az alapvető hívószavai. A „három lábú szék” modell alapján azt is gondolhatnánk, hogy az alapítók nem egy iskolát hoztak végül létre, hanem egy olyan komplex intézményt, amelynek többek között része az iskola mint pedagógiai dimenzió, de éppen ugyanolyan mértékben része az alternatív vitarendezési eljárás és a gyermekjólét vagy mentális szociális támogatás. De hivatalosan, a külvilág számára beazonosíthatóan mégiscsak egy iskolát hoztak létre, amelyben egy ideig tartotta magát az a nézet, hogy a három láb közül a szociális dimenzióknak van prioritása, mert ez a dimenzió képes lehet garantálni és egyúttal kezelni azt, hogy a diákok ténylegesen a komplex életvilágukkal lehessenek jelen az intézményben.

„MIK A PRIORITÁSOK?”

Az első évben rengeteg vita volt abból, hogy minek van prioritása, a matek órának, annak, hogy kötelező tanóra van: mindegy, hogy milyen állapotban van a gyerek, a pedagógus majd megküzd ezzel. Vagy legyen az iskola sokkal türelmesebb, rugalmasabb, képes legyen hosszabb folyamatokat is érzékelni, és merje azt mondani, hogy az első negyedéve vagy hónapja nem erről fog szólni az adott diáknak, de utána ez megtérül, hiszen, ha odaér, hogy már akar valamit csinálni, akkor a pedagógus is sokkal hatékonyabban tud dolgozni vele.

Az alapítók olyan intézményben gondolkodtak tehát, amely komplex módon tud segítséget nyújtani kamaszoknak. Az együtt gondolkodással párhuzamosan 2009 legelején a Zöld Kakas Líceum kihelyezett tagozataként hét diákkal kezdték el működésüket. Az iskola kezdetektől befogadó intézményként működött, vagyis nem szelektált a gyerekek között. Szinte mindenkit fogadott (csak nagyon komoly pszichiátriai vagy egészségügyi nehézségekkel küzdő fiatalokat utasított el) tanév közben is. A szociális dimenziót, a segítői szolgáltatási paletta formálódását legfőképpen a diákok szükségletei befolyásolták, „gyerekek mentén gondolkodtunk”.

Ugyanis már a tanulóknak ez a kis létszáma is felszínre hozta, hogy az egyes diákok milyen különböző háttérrel, igényekkel, szükségletekkel bírhatnak. A hét diák között volt drogproblémával küzdő fiatal, volt, aki szakellátásban élt, volt, aki egzisztenciálisan jó körülmények közül jött, de a családi kapcsolataiban alapvető hiányokat élt meg, de olyasvalaki is, aki éppen egy nagyon nehéz gyászfolyamaton ment keresztül.

Annak ellenére, hogy az alapítók megpróbálták lefektetni az alapvető célokat, elveket, amelyek mentén működtetni szerették volna az iskolát, a különböző területekről érkező szakemberek között számos vita alakult ki. A nézeteltérések a „három láb” közül főleg az iskola és a pedagógiai módszerek, valamint a szociális vagy segítői módszerek között húzódtak. Folyamatos egyeztetést igényelt, hogy a szakmaterületek megértsék egymás szempontjait, prioritásait.

„Rengeteg konfliktus volt, rengeteg értetlenség a tanárok részéről, vagy éppen a segítő kolléga részéről, hogy hogyan nem lehet elfogadni” például azt a jelenséget, hogy egy 12. osztályos diák, aki megérkezik fél tíz körül az iskola épületébe, az osztályába, a tanórájára nem megy be, hanem helyette a kapucniját a fejére húzva zenét hallgat egy babzsákfotelben az iskola közösségi terében. A pedagógust, aki éppen az érettségire készíti fel a diákot, elkésérítheti vagy akár felháborodással töltheti el egy ilyen jelenet, hiszen aggódik diákja sikeres vizsgájáért, és sok energiát és időt fektetett már bele. Arra viszont nem igazán van ideje, hogy megkérdezze, mi oka van a diáknak így viselkedni, mivel más diákokat is fel kell készítenie. Egy szociális munkás akár lehetőségként is tekinthet egy ilyen helyzetre, sőt örömet is érezhet, hiszen a fiatal bejött az iskolába, vagyis szándékai szerint itt szeretne lenni. A diák a jelenlétével bizalmat szavaz az intézménynek, lehetőséget ad arra, hogy valaki megkérdezze tőle, mi is van vele, miben is van éppen, amiből elindulhat adott esetben egy segítő kapcsolat. Kiderülhet, milyen okok húzódnak meg amögött, hogy a diák az iskolapad helyett inkább a babzsákot választja.

Az első két év során az iskola, a konfliktuskezelés, a szociális támogatás szolgáltatásai között még nem alakultak ki éles határvonalak, a pedagógusok és a jelen lévő két szociális szakember (akik a resztoratív konfliktuskezelés módszeréért is felelősséget vállaltak) szoros együttműködésben tudtak dolgozni. A kis létszám lehetőséget biztosított arra, hogy közösen, mindig az adott gyerek igényeiből kiindulva szervezzék meg

az ellátást. Vagyis lehetőségük volt arra, hogy egyeztessék álláspontjaikat az adott 12-ikes diákkal kapcsolatban. Például, ha erről a fiatalról kiderült, hogy éppen egy gyászfolyamaton megy keresztül, akkor a szociális szakember ebben a folyamatban segítette őt, miközben egyeztetve a szaktanárokkal megpróbálták számára egy olyan egyéni tanulási utat kialakítani, amiben a tanulmányaival is tud haladni. Lassan tehát az a nézet is kialakult az intézményben, hogy egy *„segítő beszélgetésnek prioritása van egy tanórával szemben”*.

Éva úgy emlékszik vissza, hogy

az első két év tulajdonképpen a hőskorszak, a kitalálás fázisa volt, nagyon szerettem [...], akkor volt a legerősebb zöld lámpánk, tényleg lehetett hősnek lenni, nem kellett ellenállással küzdeni szervezeti szinten. Mindent ki lehetett próbálni, szakmailag kellett csak indokolni. Itt még én is segítő voltam.

A támogató szolgálat ebben a kivételes szakmai szabadságban nem a már létező iskolai szociális munkamodelleket vette működésének alapjául. Az interjú tanúsága szerint, ha mintákat, meglévő modelleket keresünk a csoport működése mögött, akkor a Zöld Kakas Líceum és a Belvárosi Tanodán kívül az Igazgyöngy Alapítványt kell még megemlítenünk:

Általában, amikor elkezdi érdekelni egy probléma, akkor utánaolvasok, megnézem, hogy vannak-e erre már jó megoldások vagy jó modellek. Ilyen volt például, amikor a szociális iskolamodellről olvastam, amit úgy emlékszem, hogy az „Igazgyöngyösök” hívtak így. Ugyanazt olvastam náluk, amit mi megfogalmaztunk magunknak, hogy bizonyos gyerekcsoportokkal, bizonyos hátrányokkal küzdő családok gyerekeivel nem lehet másképp működni, csak ha a családdal is dolgozol. Kvázi kiterjeszted az iskolát, foglalkozol a családokkal, jó kapcsolatot építesz velük, őket is megpróbálsz mentorálni.

Ha az Éva által említett példákon túl megkíséreljük elhelyezni a Tanext Akadémia kezdeményezését a már meglévő magyarországi iskolai szociálismunka-modellek palettáján, akkor az első két év egyértelmű hasonlóságokat mutat a „belső iskolai szociálismunkamodell” működési sajátosságaival (Gergál-Máté 2009: 24). Hiszen az iskolában jelen lévő két szakember az iskola alkalmazottjaként tevékenykedett,

teljes munkaidőben, deklaráltan egy olyan intézményben, ahol az iskola diákjai eltérő szociokulturális háttérű, mentális állapotú, sok esetben drop-out vagy korábban ellátatlan szükségletű, különösen sérülékeny vagy különleges ellátást igénylő 14 és 24 év közötti fiatalok, akik hozzáférési esélyeikben, sikeres előrehaladásukban akadályozottak lehetnek (TANÍTÓ 2019: 20–23).

A szakemberek a diákokkal egyaránt dolgoztak egyéni, csoport- és közösségi szinten, de ahogyan az iskola alapítása körüli koncepciók, alapelvek is folyamatosan a megvalósítással egy időben kezdtek el körvonalazódni, úgy a szociális dimenzió módszertani alapelvei is állandó változásban voltak, reagálva a diák és a diák környezetének az igényeire. Így a különböző szinteken (egyéni, csoport, közösségi) megvalósított szolgáltatások is állandóan bővültek, átalakultak. Ahhoz azonban a csoport a kilenc éves fennállása alatt végig ragaszkodott, hogy a segítségnyújtást, a támogatást ne előíró, szabályozó módszereken keresztül működtessék, hanem inkább egyfajta, mindig az egyes diák igényiből kiinduló „kísérő támogatást” valósítsanak meg. Az alapítók szándékai szerint ennek az alapelvnek volt tulajdonképpen minden alárendelve, maga az oktatási-nevelési munka is.

Engem az érdekelt, hogy hogyan lehet nagyon odafigyelni arra, hogy az adott gyerek honnan jön, milyen helyzetben van, és ahhoz illeszkedő támogató folyamatot mellé rakni. Hogyan lehet nagyon óvatosan, finoman vinni, kísérni a diákat. Semmiképp sem normatív alapon szerveződő segítségnyújtásra gondolok. Szerintem a szociális munkának a normatív segítség nyújtás az egyik alapmodellje, és a magyarországi gyakorlatban egyébként pont a gyerekjóléti szolgálatok meg a gyámhivatalok működés módja, és az iskolák nagy részének a működés módja pont ezt a normatív elvárásrendszerekkel teletűzdelt, hatalmi hierarchiából beszélő modellt nyújtja, amit én nem láttam működőképesnek.

„SEGÍT7EK?”

Gyakorlatilag az történt, hogy a két kollégából elkezdett épülni egy komoly team, a csúcsidőszakban tizenketten voltunk. Ugyanígy növekedett a pedagóguslétszám is, és a kis családi működésből lett egy komoly szervezeti együttműködés. Ez a korszak már nem a kísérletezés időszaka volt. Elkezdtünk profi módon működni, a szakmai működésünkben elkezdtek sztenderdek kialakulni. Jöttek belülről és kintről is azok az elvárások, hogy fogalmazzuk meg önmagunkat. Egy komolyabb identitásképző szakasz volt ez, ekkor jött el az is, hogy heten lettünk, és megszületett a Segít7ek név.

Az első egy-két év során fokozatosan emelkedett nemcsak a felnőttek, hanem a diákok létszáma is. A kezdeti hét diákból az első tanév végére negyven diák lett, és az évek során a bővülésnek az üteme hasonló mértékű maradt, mára már több száz diák jár az intézménybe. A diákok létszámának a növekedését a segítői team további szakemberek bevonásával igyekezett lekövetni, egyrészt azért, hogy az iskolában teljes lefedettséget érhessenek el, vagyis valamilyen formában minden diák számára biztosítani akartak egy segítő szakembert, vagy legalábbis egy segítő szakember lehetőségét. Másrészt azért, mert az első két év során számos olyan esettel találkoztak, amelyek a szociális munka eszközkészletével nem, vagy csak felületi szinten voltak orvosolhatók, például súlyos mentális, pszichiátriai, függőségi problémákkal.

Azt próbáltam meg végiggondolni, hogy kik lennének azok a szakemberek és szakértelmek, akik és amik biztos segítenének egy kamasznak, ha körülvennék őt, vagy elérhetőek lennének a számára. [...] Nem abban láttam az újdonságot, hogy kitaláltunk valamilyen új szakmát, hanem abban, hogy a már létező, fontos, jó és szükséges szakértelmeket a gyerek, illetve az iskola közelébe hozzuk. Az volt a vízióm, hogy ha nem a családnak vagy a gyerekek kell el- / bemennie egy terapeutához, egy hivatalba, hanem ehelyett közel vannak hozzá a különböző ellátási formák, és gyakorlatilag informális helyzetekből épülhet ki egy segítői kapcsolat, akkor az jobban szolgálja a diákot és környezetét. Jobb, könnyebb hozzáférést biztosít számára az ellátáshoz. Nincs rajta például egy bélyeg azzal kapcsolatban, hogy pszichológushoz kell járnia. Kényelmesen kialakulhattak egyéni segítői stratégiák és csoportos vagy közösségi módszerek is.

A kezdeti kétfős szociális csapat tehát kibővült további szociális munkásokkal, szociálpedagógussal, szociálpolitikussal, mentálhigiénés, drogprevenciós és pszichológus szakemberrel, és komplex támogatói szolgálattá alakult. Amikor elérte a hét főt, megszületett a neve is: *Segít7ek*. A csapat tulajdonképpen ebben az időszakban kezdett el professzionalizálódni,⁴ alakult ki egyedi profilja, és körül-

⁴ Gergál Tímea a professzionális iskolai szociális munka 10 kritériumát különbözteti meg egymástól (érdekes, hogy a *Segít7ek* a „csúcsideszakában” mind a tíz kritériumot teljesíti): hálózatban történő működés; az elérés jelentősége; rugalmas szolgáltatások; együttműködés; csapatmunka; monitorozás; az iskolai szociális munka két alapvető funkciójának a teljesülése: megerősíteni az emberekben azt a képességet, amely képessé teszi őket arra, hogy megbirkózzanak a problémákkal, valamint a környezet minőségének a tökéletesítése; szektorsemlegesség; általános hozzáférés; helyi igényekre való támaszkodás. „A fenti szempontok teljesülése esetén beszélünk professzionális iskolai szociális munkáról, ezeknek függetlenül attól, hogy ki a munkáltató, meg kell valósulnia, az, hogy ki a fenntartó, egy másik szakmai döntés.” (Gergál Tímeát az EMMI munkaanyagából idézi MÁTÉ 2018: 5–6).

belül a 2015/2016-os tanévre érte el a „csúcspontját”. Munkájuk során egyszerre végeztek esetkezelést, amelynek része volt, hogy a diák közvetlen környezetével is dolgoztak. Többféle, például önismereti, szexedukációs, vagy akár extrém sport tematikájú csoportmunkát is végeztek a diákokkal, de dolgoztak az iskola közöségével is főképp konfliktuskezelés, pozitív iskolai klíma témakörében. A széles spektrumú szakembergárda pedig lehetővé tette, hogy belső delegálásokkal reagáljanak a diákok különböző problémáira, vagyis minél kevesebb esettel kellett külső szolgáltatásokhoz fordulni.⁵

Egy külső szemlélő számára fantasztikus dolog volt, amit csináltunk. Ebben az időszakban csak pozitív visszajelzést, visszajelzést kaptunk, a koncepciónkát, a szakmaiságunkat semmilyen közegben nem kérdőjelezték vagy támadták meg.

De egy külső szemlélő nyilván nem láthatott bele mindazokba az intézményen belüli és a támogató szolgálaton belüli dilemmákba, akár napi szintű konfliktusokba, amelyek a csoport identitáskeresését, mindennapi működését és történetét befolyásolták.

A *Segít7ek* csoport professzionalizálódási időszakában, valamint csúcsidezőszakában (2011–2016) az intézményen belül az ellátási feladatok elkülönültek egymástól, a támogató szolgálat és a pedagóguscsapat külön, autonóm munkaközösséget alkotott. „A legnagyobb nehézség szerintem ott volt, hogy nagyon más volt, máshol tartott a *Segít7ek* csapat, mint az iskola.” Ebben az időszakban újra és újra felmerültek azok a kérdések, hogy az iskola keretei, határai hol is vannak, mennyire lehetnek a keretek képesek arra, hogy folyamatosan mozgásban legyenek a diákok érdekében. A támogató szolgálat „nem vállalta fel ennek a rendszerszintű” működtetését, vagyis az intézményt nem segítette ebben. Ritkán volt alkalom arra, hogy az iskola összes dolgozója egy tematikus fórum keretében együtt gondolkodjon a diákok körüli helyzeteken, nehézségeken. Főképp egyes diákok mentén egyes szakemberek egyeztetettek arról, hogy az adott diáknak vajon mire lehet szüksége az iskolai keretek szintjén. Például egy önfenntartó diák nem valószínű, hogy mindennap be tud járni az iskolába, ezért szüksége lehet egyéni tanulási útra, vagy éppen egy nagyon mély depressziót megéllő fiatal szintén nem fogja tudni teljesíteni azokat az elvárásokat, amelyeket az iskolai követelmények támasztanak vele szemben. Ezekről az állapotokról az adott diák segítője

⁵ A professzionalizálódás időszakáról lásd bővebben: TANÍTÓ 2019: 25–32.

egyeztetett az osztályfőnökkel vagy szaktanárral. Éva visszaemlékezései szerint volt olyan pedagógus, aki ezt megértette, de volt olyan is, akinek az a helyzet, hogy a diák nincs mindennap jelen, vagy nincs minden órán bent, nem volt elfogadható. Ezek a helyzetek interjúalanyom meglátása szerint azt születték, hogy a segítőknek „*folyamatosan magyarázniuk kellett a bizonyítványukat, nagyon sokszor kellett konfrontálódni ezekben az ügyekben, tükröt kellett, hogy tartsunk az iskolának, hogy helló, mi eredetileg nem így akarunk működni*”.

Mindemellett a segítők sok esetben azt élték meg, hogy a pedagógusok irreális elvárásokat támasztanak feléjük. Gyors, megmentő típusú segítséget vártak tőlük, azt, hogy az egyes diákok problémái kvázi azáltal, hogy kapnak egy személyes segítőt maguk mellé, varázsütésre megoldódnak. Ez a fajta elvárás többek között azért alakulhatott ki, mert a segítők és a pedagógusok nem láttak bele egymás munkájába, munkafolyamataiba. A pedagógusok nem voltak tisztában azzal, hogy vajon mit is csinál egy segítőt. Az, hogy sokat beszélget egy adott diákkal, megfoghatatlan volt számukra, ráadásul az iskola protokollja és eredeti víziója alapján a segítőt beszélgetés még ennek az időszaknak a nagy részében is prioritást élvezett a tanórával szemben. Így a pedagógusoknak volt egy olyan megélésük is, hogy a tevékenységük csak másodlagos elismerésben részesül. Ugyanakkor a segítők sem láttak bele a pedagógusok mindennapi működésébe, az egyes tanórák, az egyes diákokkal végzett munkafolyamatok minőségébe (TANÍTÓ 2019: 30).

A két szakma ugyanabban az intézményben más sikerkritériumok alapján működött egymás mellett. Amíg egy pedagógus számára az jelentette a sikert, hogy a diák le tudott vizsgázni egy adott tantárgyból, addig egy segítőt sikerkritériumai nem voltak ennyire egyértelműek. Egy segítőt számára sikernek számított már az is, hogy egy diák nem hetente, hanem csak havonta keveredett konfliktusba, hogy nem késve, hanem pontosan érkezett az előre egyeztetett segítőt beszélgetésekre, vagy hogy egy idő után nem tanúsított teljes ellenállást egy esetleges rehabilitáción való részvétellel szemben. Mivel ezek a sikerek csak nagyon ritkán voltak kiemelten látványosak, a segítőknek az intézményen belül folyamatosan meg kellett küzdeniük munkájuk legitimációjáért. Vagyis az intézményen belül visszatértek ugyanazok a prioritással kapcsolatos dilemmák, amelyek már az iskola első évében is jelen voltak. Mindehhez hozzájárult az is, hogy a segítők szenzitív információkkal dolgoztak, sokszor nagyon kevés információt oszthattak meg az adott diák osztályfőnökével, szaktanárával (TANÍTÓ 2019: 31–32). Idővel pedig meglátásom szerint az az

alapelv is kezdett átíródni, hogy a segítő beszélgetésnek a tanórákkal szemben prioritása van, az iskola egyre inkább „klasszikus” iskolaként kezdett el működni, amely rendelkezik egy plusz, szociálisnak nevezett szolgáltatással, de elsődlegesen mégiscsak egy olyan intézmény, ahol oktatási-nevelési munka folyik, ahova diákok meghatározott időkeretben, meghatározott tantárgyakat, szakmákat jönnek tanulni.

Az intézményen belüli legitimációs küzdelem mellett azonban a segítői teamen belül is voltak nehézségek, szakmai dilemmák. A csoport szakemberei számára nagy kihívást jelentett például az, hogy nem klasszikus segítői felállásban kellett az iskola terében működniük.

Ez a fajta működés nagyon más volt ahhoz képest, hogy valaki eltölt egy intézményben egy-két órát, és akkor a kolléga bediktálja neki, hogy mi a probléma, amivel majd egy megadott időpontban foglalkozik. Ezt szerintem kevesen tudták értelmezni, és aki nem tudott beleállni, az nagyon hamar ki is pörgött a csapatunkból. Nyilván közben megértem, hiszen nem ezt tanultuk az egyetemen, nem ezek a bevett szakmai protokolljaink.

A segítőkkal szemben – meglátásom és korábbi elemzéseim szerint – Éva részéről (is) szakmai elvárásként fogalmazódott meg, hogy proaktívan legyenek jelen az iskolai térben. Vagyis nem azt élte meg, hogy van egy kliens, aki egyszer csak megérkezik oda, hogy segítséget kérjen, tehát önszántából keresi fel őket, mert érzelmei valamilyen elakadást az életében, valamit szeretne változtatni a saját működésén. Sokkal inkább informális csatornákon (egy csoportfoglalkozás, egy pingpongmeccs, egy elkapott folyosói beszélgetés, vagy egy konfliktus alkalmával) próbáltak meg kapcsolatokat, kapcsolódásokat kialakítani a diákokkal, amelyből később a támogatói munka elindulhatott. Ezek a helyzetek nem mindenki számára voltak jól kezelhetők, szakmai szempontból elfogadhatók.

Az is sok kollégánál frusztrációhoz vezetett, hogy ha megkérdezed, hatékony-e a munkája, és ha igen, akkor hogyan hatékony, és ha nem, akkor vajon miért nem. Amikor így bontogattuk az eseteket, abban mindig nagyon sok rossz érzés volt. A legtöbb embert nagyon komolyan bántotta vagy sértette szerintem. Pedig én azt gondolom, hogy amikor más munkát csinálsz, akkor is megnézed utána, hogy ez hatásos-e, vagy hatékony voltál-e.

Így nemcsak a pedagógusok részéről jöttek folyamatosan a kérdések arra vonatkozóan, hogy tulajdonképpen mit is csinál egy segítő, mikor tekinthetjük a munkáját

sikeresnek, hanem a teamen belül is folyamatos dilemmát okozott, hogy vajon hol vannak a támogatás határai, mitől lehet tényleg sikeresen kísérni egy diákot? A sikertelenség, a nem hatékony működés érzése annak is lehetett a következménye, hogy *„nagyon sok kudarcélménnyel kellett szembenéznünk, sokéves munkát fektetünk egy-egy esetben, és aztán mégis azt tapasztaltuk, hogy pillanatok alatt tudunk visszakerülni a kiinduló problémához”*. Ráadásul, bár a csoport munkakultúrájának része volt az állandó reflexió, önreflexió, a szupervízió, empirikus és utánkövetéses vizsgálatok nem történtek, így a szakmai visszajelzéseken túl mindig csak egyes esetek kudarca vagy sikere tudott visszaigazolást jelenteni a szakembereknek.

A támogató szolgálat munkatársai munkájuk során tehát azt élhették meg, hogy a sikerélmények ritkaságszámba mennek, még a saját kritériumuk alapján is, ráadásul, Éva visszaemlékezései szerint a segítők azt is tapasztalták, hogy a vezetőség egyes tagjai és a pedagógusok részéről olyan elvárás van velük szemben, hogy mivel valamilyen egészen különleges tudás birtokában vannak, *„meg kéne tudniuk menteni a gyereket”*. Mindezen dilemmák feloldása érdekében, valamint azért, hogy a pedagógiai és a szociális szempontok könnyebben találkozassanak egymással, és hogy a segítők az eredeti szándék szerint a lehető legtöbb diákhoz érhessenek el, a támogató szolgálat megpróbálta újradefiniálni önmagát.

„AZ ERODÁLÓDÁS ÉVEI”

A 2016/2017-es tanévtől van szerintem egy nagyon kemény erodálódás, sok emberem elmegy, ez tartott gyakorlatilag mostanáig, az utolsó három év időszaka ez. Ennek okai szerintem a szervezeti gubancok, a szervezeti megoldatlanságok, amik legyűrűztek mindenhova.

Az újradefiniálás eredményeként létrejött egy egészen sajátos koncepció, az *iskolai szociális munka osztálysegítői modellje*, melynek lényege, hogy a *Segít7ek* csapat minden osztály, osztályfőnök mellé megpróbált egy segítő szakembert delegálni a teljes lefedettség, a pedagógusokkal és az iskolai munkával való szorosabb együttműködés érdekében. Ez a modell a 2014/2015-ös tanévvel indult útjára, ám a 2017/2018-as tanév elejére a *Segít7ek* csoport mint komplex, integrált támogató szolgálat csak két osztály mellett maradt fenn.

Az osztálysegítői modell lehetőséget biztosított arra, hogy a segítők és pedagógusok jobban megismerjék egymás munkáját, és szorosabb együttműködést alakítsanak ki a diákok érdekében, ami nagyobb elfogadást és megértést eredményezett a kétféle szereplő között, ám ettől még a két munkakör célkitűzései, sikerkritériumai nem feltétlenül váltak összeegyeztethetővé. Bár nem mindegyik osztályfőnök és osztálysegítő esetében, de ez a modell számos konfliktust, nehézséget szült a „párok” között a gyerekek ellátására vonatkozóan. Volt, ahol emberileg nem ment az együttműködés, és volt olyan is, ahol tulajdonképpen a segítő osztályfőnöki szerepet vett fel, amivel a diákok bizalma csökkent irányába. Hierarchikus kapcsolatok alakultak ki, ami egy segítői helyzetben erősen kontraindikált lehet. Ráadásul ekkor már olyan tanulói létszámbővülés ment végbe az iskolában, hogy a segítő team nem tudott minden osztály mellé osztálysegítőt delegálni, tehát az a folyamatos célkitűzés, hogy a *Segít7ek* teljes lefedettséget érjen el az iskolában, ezzel az új koncepcióval sem tudott megvalósulni (TANÍTÓ 2019: 33–34).

Frusztráló volt ez a helyzet is, illetve a hirtelen történt létszámbővülés, hogy egyszer csak ötven-hatvan felnőtt kolléga is lett, és mondjuk 300 gyerek. A kis családi légkörből, ahol mindenki ismert mindenkit [...] egyszer csak átmentünk egy nagy szervezeti működésbe, amit meg kellett volna lépniünk. Ezek az évek az ezzel való küzdelemről szóltak.

A *Segít7ek* csoport megszűnéséhez nyilván több párhuzamos tényező vezetett. Az első, és talán legfontosabb probléma az volt, hogy a diákok létszámbővülését nem tudta követni a támogató szolgálat. A segítőknek az osztályaik mellett számos nehéz, azonnali beavatkozást igénylő esetekkel is dolgozniuk kellett, így nem volt tartható az az elvárás, hogy egy szakember esetszolgálatába maximum húsz diák tartozhat a minőségi munka érdekében. Az iskola ebben az időszakban ráadásul súlyos finansziális nehézségeket is megélt, és a szervezeti átalakulásból, bővülésből adódó vezetői súrlódások, konfliktusok is „begyűrűztek a mindennapi működésbe”. Mindemellett talán az is nehezíthette a csoport fennmaradását, hogy az iskolába való ilyen szintű betagozódásnál – bármennyire is nyitott, alternatív, befogadó, szociális szempontokat figyelembe vevő az adott intézmény – a személyes segítség szempontjai óhatatlanul is alárendelődhetnek az oktatói-nevelői szempontoknak.

Az osztálysegítői rendszer, és így a *Segít7ek* csoport végül szervezeti összetettsége révén fenntarthatatlannak bizonyult. A fentebb említett problémák megoldására

az alapvetően állami normatívából fenntartott intézmény, bármennyire is szeretett volna, nem tudott megfelelő erőforrásokat mozgósítani. A növekedés eredményeképp így újra felmerült az alapításkor megfogalmazott dilemma: ha segíteni akarunk a már létező struktúrákból kiszorult fiatalokon, akkor iskolát vagy iskolákon kívüli, ám komplex támogatói rendszert kell kialakítani? A kocka azonban már el volt vetve. Az immár három különböző intézménybe beiratkozott fiatalok más intézményekben nemigen érvényesülhettek volna a magyarországi oktatási rendszerben. Így a fenntartók – pedagógusok, szociális munkások és egyéb szakemberek – ismét az ellátás megreformálására kényszerültek. Ez a folyamat jelenleg is tart, így elemzésére még nem vállalkozhatunk. Egy azonban biztos: a Tanext Akadémiából kinövő ellátási modellek minőségileg új formákat hívtak életre. Visszatekintve arra, hogy mi az, ami számára örömet, sikert jelentett az elmúlt kilenc évben, Éva két dolgot említ meg:

Eleve kilenc év az már valami, egy államilag nem finanszírozott dolgot sikerült még ha különböző intenzitással is, de fenntartani, ez önmagában szerintem nagyon jó. Nekem megadatott az a helyzet, hogy egy olyan iskolafenntartói közegben lehettem, ahol ennyi ideig megmaradt ennek a munkának a létjogosultsága. Kellott ehhez az iskolaigazgatók elköteleződése amellett az elv mellett, hogy ennek a gyerekkörnek szüksége van plusz szolgáltatásokra. Szerintem nélkülem is fennmaradt volna ez a rendszer, nyilván erős kampányolója, hitelesítője voltam. Jó érzés amúgy, mégiscsak volt egy hetven–száz embernyi közeg, amiben ez a modell fenn tudott maradni, működni tudott, még akkor is, ha néha nagy amplitúdóval, de a létjogosultságát soha nem vitatta el senki. Egy-két nagy hibát elkövettem emberi szinten, de mégis a legbüszkébb azokra vagyok, akik a csapatban dolgoztak. Összességében nagyon pozitív érzésem van, ha rájuk gondolok, arra, hogy hogyan tudtak a munkához, egymáshoz kapcsolódni, ez a legjobb érzés.

A diák, aki életében először kísérővel vagy kísérő nélkül belép ebbe az intézménybe, nem sejtheti tehát, hogy a látszólagos káosz mögött az a meglehetősen bonyolult és folyamatosan változó rendszerré kidolgozott szándék húzódik meg, hogy az iskolai keretek, „akár egy amőba”, képesek legyenek alkalmazkodni a diákok egyedi karakteréhez, igényeihez. Szerencsére azt sem tudja, hogy mennyi nehézség, munka és átalakulás van ennek az alapelvnek a kidolgozásában és fenntartásában.

Az előző oldalak során megpróbáltuk felvonultatni a fentebb említett „amőba” legfontosabb alakváltozásait, és az ezekhez a „kitüremkedésekhez” vezető belső fe-

szültségek folyamatát az intézményt (intézményeket) talán leginkább meghatározó és a változás folyamatát elejétől végigkísérő szakember szempontjából. Ahogy a tanulmány elején jeleztem, ez nem feltétlenül objektív elemzése a történeteknek – csupán egy olyan átfogónak szánt narratíva, amely az elért eredmények fényében mindenképpen további elemzésre szorul.

IRODALOM

- GERGÁL Tímea – MÁTÉ Zsolt (2009): Az iskolai szociális munka története. In: Máté Zsolt – Szemelyácz János: *Az iskolai szociális munka kézikönyve*. INDIT, Pécs. 13–42.
- MÁTÉ Zsolt – SZEMELYÁ CZ János (2009): *Az iskolai szociális munka kézikönyve*. INDIT, Pécs.
- MÁTÉ Zsolt (2018): Iskolai szociális munka. *Párbeszéd* 5/3. http://parbeszed.lib.unideb.hu/file/2/5bbcb42d0bc16/szerzo/02_Mate_Zsolt_Iskolai_szocialis_munka.pdf (Utolsó megtekintés: 2020. február 24.)
- TANÍTÓ Zsófia (2019): *Segíthetek? Alternatív iskolai szociális munka-modellek egy befogadó középiskolában*. Rubeus Egyesület, Budapest. http://rubeus.hu/wpcontent/uploads/2019/12/Tanito_Zsofia_Segithetek_konyv_2019.pdf (Utolsó megtekintés: 2020. február 24.)

BOROS JULIANNA

LEHETŐSÉGEK VAGY KÖTELEZETTSÉGEK?

A köznevelési intézményekben dolgozó szociális munkások továbbképzése

„Óvodai és iskolai szociális segítő vagyok, nem iskolai szociális munkás...”

SZOCIÁLIS MUNKA AZ ISKOLÁBAN

Az iskolai szociális munka története Magyarországon több évtizedre tekint vissza. Az első segítő szociális szakemberek, iskolai szociális munkások elsősorban olyan intézményekben dolgoztak, ahol hátrányos helyzetű tanulók és családjaik számára támogató feladatokat láttak el, ezáltal elősegítve a gyermekek iskolai sikerességét, hátrányaik csökkentését. Az 1990-es években még a szociális munka mint szakterület képzése is a kezdeti lépéseket tette, de már ekkor nyilvánvalóvá vált, hogy az oktatási-nevelési intézményekben az oktató-nevelő munkát végző pedagógusokon kívül szükség van olyan segítő szakemberekre, akik az iskolában megjelenő problémákat képesek helyben, közvetlenül azonosítani, ezt követően pedig professzionális segítő beavatkozási módszereket alkalmazni.

A szociális szakember feladata nehéz az iskolában, hiszen egy olyan intézményben, közösségben szükséges integrálódnia, ahol a szemlélet és a gondolkodásmód is eltérő. Mindez alapvetően a tudományterületek különbözőségének és az ellátott funk-

cióknak köszönhető. A pedagógusok a neveléstudomány területén képzik magukat, az elméletek és szakterület szempontjából legfontosabb ismereteket, tudásokat szerzik meg, melyek a mindennapi munkavégzésükhöz, az oktató-nevelő munkához szükségesek, ezzel ellentétben a szociális munkások a társadalomtudomány területén kapnak képzést, a pedagógusokhoz hasonlóan a tevékenységükhöz legfontosabb tudások, kompetenciák, attitűdök elsajátítására törekednek. Mindkét tudományterület képzési rendszerében találhatunk olyan elemeket, tantárgyakat, melyek mutatják, hogy a pedagógusképzés számára is fontos, hogy a szakemberek megismerjék azokat a társadalmi problémákat, melyekkel a tanulók és családjaik küzdenek, továbbá a szociálismunkás-hallgatók is tanulnak pedagógiát. (BOROS 2019.)

Mindezek ellenére tény, hogy a szociális munkások jelenléte a köznevelési intézményekben 2018. szeptember 1-ig kevésbé volt ismert, kizárólag azokban a térségekben és településeken találkoztak segítő szakemberrel az iskolában, ahol korábban valamilyen modellprogram vagy pályázati forrás segítségével finanszírozni tudták a segítő szakembert, de a program lezárása után csak nagyon kevés esetben történt meg a szakemberek továbbfoglalkoztatása, és ezekben az esetekben sem mindig szociális munkás feladatkörben. 2018. szeptember 1. fordulópontot jelent az iskolában végzett szociális segítő tevékenység kapcsán, az Emberi Erőforrások Minisztériuma a 15/1998. (IV. 30.) NM rendeletével kötelezően ellátandó feladatként az óvodai és iskolai szociális segítői feladatot a Család- és Gyermekjóléti Központ speciális feladatellátásához sorolta. A jogszabály egyrészt nagy előrelépést jelent, hiszen normatív finanszírozást biztosít az oktatási-nevelési intézményekben dolgozó szociális segítőik számára, szakmai felelősként és foglalkoztatóként a Gyermekjóléti Központot nevezi meg, ami azt jelenti, hogy a köznevelési intézményektől szakmailag független szakember lesz a szociális segítő, viszont feladata ellátásához integrálódnia szükséges az adott oktatási intézmény struktúrájába, közösségébe, ami nem kis feladat, ha a korábban leírtakat figyelembe vesszük. Továbbá nehézséget okoz, hogy a jogszabály értelmében egy szociális segítő szakember nyújt szolgáltatást 1000 gyermek számára, tehát a gyakorlatban lehetséges még városi szinten is, hogy a szociális segítő területéhez jó esetben 1-2 vagy kisebb intézmények esetén 4-5 köznevelési intézmény (pl. óvoda, iskola) tartozik.

E magas létszám a korábbi tapasztalatok ötvözése mellett szükségessé teszi olyan szakemberek foglalkoztatását, akik a szociális szolgáltatásokat jól ismerik és képesek bizonyos esetekben beavatkozni, közvetíteni, vagyis olyan inter- és multidiszciplináris tevékenységet végeznek, mellyel képesek az egyének, családok, közösségek és intézmények problémáinak újszerű megoldására, innovatív szolgáltatások bevezetésére, az iskolai célkitűzések támogatására. Mindezen feladatok ellátásához szükséges, hogy a szociális munkás képes legyen önállóan dolgozni, tevékenységében a reflektivitás meghatározó elemként internalizálódjon, együttműködésre és kooperációra törekedjen az iskola szereplőivel (tanulók, pedagógusok, szülők). A szociális segítő nem kizárólag egyénekkel (pl. tanulók), hanem egy közösséggel, a közösség tagjaival (pedagógusokkal, szülőkkel), családokkal dolgozik együtt a felmerülő probléma megoldásán. A módszerek tekintetében nem elégséges az egyéni esetkezelést ismerni, hanem a szükségletekre reflektálva a csoportmunka, a közösségekkel végzett szociális munka technikáit is érdemes alkalmaznia a segítőnek. Továbbá a korrekció helyett a prevenció tevékenységek előtérbe helyezése is indokolt (jogsabályi előírás és kötelezettség) a köznevelési intézményekben dolgozó szociális munkások számára.

AZ ÓVODAI ÉS ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTŐ BEMUTATKOZÁSA A KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYBEN

Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység ellátása, a szolgáltatás nyújtása új szakmai kérdéseket, dilemmákat vet fel. A szolgáltatás bevezetése óta eltelt közel másfél évben leginkább a segítő szakember kompetenciáival kapcsolatos kérdések kerültek a középpontba az iskolai szociális munka kapcsán. A szociális munkások ezen új szakmai feladatainak ellátása során a köznevelési intézményekben történő integrációjuk egyik meghatározó pillanata a személyes kapcsolatfelvétel (jó esetben sikeres és gördülékeny együttműködési megállapodás előzte meg), bemutatkozás az intézményben. Az első találkozás a vezetővel, a pedagógusokkal, a tanulókkal és a szülőkkel. A szolgáltatás újszerűsége miatt a pedagógusok és minden más szereplő részéről érdeklődés és kíváncsiság van arra vonatkozóan, hogy ki és mit fog csinálni az intézményben.

Nagy szükség van már az első pillanattól kezdve tisztázni, hogy az óvodai és iskolai szociális segítő munkakört betöltő kolléga milyen feladatokat lát el az intézményben, s a feladata elvégzéséhez milyen szakmai kompetenciákkal rendelkezik. Nem túlzás azt állítani, hogy a formális bemutatkozás után a pedagógusok második kérdése, hogy milyen végzettséggel rendelkezik az óvodai és iskolai szociális segítő. Bár az iskolai szociális munkás elnevezés helyett óvodai és iskolai szociális segítő státusz került meghatározásra a jogszabályokban, feltételezhetően a „munkás” kifejezéshez kötődő negatív diskurzus miatt, a helyzet nem lett könnyebb vagy egyszerűbb. A köznevelési intézményekben a „segítő” kifejezést leginkább a nevelő- és oktatómunkát közvetlenül segítő alkalmazottak körére értelmezik (pl. iskolatitkár, óvodatitkár, dajka, gondozónő, pedagógiai asszisztens, úszómester, laboráns, rendszergazda stb.), ezért – az óvodai és iskolai szociális segítő szakember megjelenése során – a munkakör megnevezése a pedagógusok részéről előfeltételezéseket indukálhat. Másrészt az intézményben új kolléga(?) jelenik meg, aki nem a köznevelési intézmény alkalmazottja, mégis fizikailag és szakmailag is szervesen kapcsolódik (kapcsolódna) az iskola, óvoda világához.

Visszatérve a kiindulópontoz, az első találkozás alkalmával a szociális segítő egyik első feladata a státuszához kapcsolódó sztereotípiák tisztázása, egyrészt, hogy a feladatához felsőfokú végzettség szükséges, másrészt a szociális tevékenységhez kapcsolódó szakmai kompetenciák leírása, rövid bemutatása. Egyik feladat sem egyszerű, hiszen az óvodai és iskolai szociális segítők ideális esetben szociális felsőfokú szakvégzettséggel rendelkeznek, esetleg van már korábbi munkatapasztalatuk szociális szolgáltatások nyújtásában, közvetítésében. A felsőfokú szociális szakképzettségek körébe tartozik: általános szociális munkás, szociális munkás, okleveles szociális munkás, okleveles egészségügyi szociális munkás, szociális szervező, szociálpolitikus, okleveles szociálpolitikus, okleveles szociálpedagógus, szociálpedagógus. Felsőfokú szakirányú képzettség az iskolai szociális munkás, továbbá az óvodai és iskolai szociális segítő munkakör betöltéséhez elfogadható család- és gyermekvédő tanár, család- és gyermekvédő pedagógus, család- és gyermekvédelem szakos pedagógus; fentiek hiányában: gyermek- és ifjúságvédelmi tanácsadó oklevéllel rendelkező nevelőtanár, pedagógus, pedagógiai előadó, pszichopedagógus, okleveles emberi erőforrás tanácsadó, mentálhigiénés szakképzettség, óvodapedagógus, tanító, gyógypedagógus. (15/1998. (IV. 30.) NM rendelet.)

Mindezen végzettségekből is jól látható, hogy a bemutatkozás után változó visszajelzéseket kaphatnak a szakemberek. A pedagógus szakvégzettséggel rendelkező szociális segítők ambivalens helyzetbe kerülnek, egyrészt előnyük, hogy pedagógusok, szinte azonnal kollégaként, partnerként tekintenek rá, mint azonos tudományterületről érkező szakemberre, másrészt hátrány is, hiszen a kollegiális kezdeti viszonyban tisztázni szükséges, hogy jelen helyzetben és munkakörben segítő szerepet, feladatokat lát el. A kompetencia határai is a szociális munkához kapcsolódnak. Alapvetően a pedagógus szakvégzettséggel rendelkező szociális segítő szakember első döntési helyzete azért jöhet létre – ellentétben a szociális munkás végzettségű kollégával –, mert a végzettsége és a munkaköre között (sajnos) választ, hogy melyiket helyezi fókuszba, és ez meghatározza azt, hogy hogyan folytatódik a közös munka. Eldönti, hogy pedagógus kollégaként (pedagógus szerepkörben) folytatja tovább a bemutatkozást vagy egyértelművé teszi, hogy adott helyzetben nem pedagógusként van jelen az intézményben, hanem segítőként. Innentől kezdődik a közös kommunikáció a segítő feladatairól és kompetenciáiról.

Természetesen az első találkozás, a kompetenciaterületek tisztázása nem könnyű, hiszen egy új szolgáltatás elindítása új intézményes környezetben, a segítő szakember integrációja egy munkaközösségbe, ahol a feladatai, kompetenciái és még a munkáltatója is eltér, nagy kihívások elé állítja a szociális segítő. Az első munkanap mindenki életében meghatározó, de egy új szolgáltatás bevezetése során a kezdetben kialakított kapcsolatok, módszerek, eszközök, ellátott feladatok akár hosszú távra is meghatározhatják az adott státuszban dolgozó segítő szakember munkavégzését. Tehát hasznosnak tűnik, ha már a kezdetekben tisztázza feladatát, funkcióját, szerepét és kompetenciáit. Mindeközben fontos, hogy ne kizárólag a személyét, szakmai kvalitásait „fogadják el, fogadják be” az intézmény közösségébe, hanem a szociális segítő szolgáltatás bevezetése is sikerrel járjon az adott intézményben, melynek feltétele a kliensekkel (tanulók, pedagógusok, szülők, szakemberek stb.) való együttműködés. Kapcsolatok kialakítása és információk nélkül az óvodai és iskolai szociális segítő nehéz helyzetben van, mindezek hiányában nem tudja ellátni feladatát, vagy csak formálisan. Ezért is nagyon meghatározóak az első találkozások, amikor a segítő szakemberek visszajelzéseikkel, kommunikációjukkal hosszú távon döntést hoznak a közös munka folytatásáról. Nem biztos, hogy az első pillanatban a pedagógusi diploma miatti kollegiális viszony segíti a későbbi szociális szolgáltatásokhoz kapcsolódó szakmai feladatokat.

További nehézséget okozhat, hogy a pedagógus szakképzettséggel rendelkező kollégák a szociális munkával kapcsolatban kevesebb elméleti és módszertani ismerettel rendelkeznek, hiszen képzésükben egy-két kurzus kivételével nem tanultak a segítő hivatás történetéről, módszereiről, eszközeiről. A gyakorlati tapasztalatok is azt mutatják, hogy szükség van az óvodai és iskolai szociális szolgáltatás bevezetése kapcsán módszertani fejlesztésre, tudás- és ismeretmegosztásra. A mindennapokban a szociális segítők számára a Gyermekjóléti Központ által működtetett szakmai megbeszélések – jobb esetben a szupervízió – is nyújtanak lehetőséget a közös gondolkodásra, tapasztalatok megosztására. Kevés olyan továbbképzési lehetőségük van, ahol a munkájukhoz kapcsolódóan közvetlen módszertani segítséget kapnának, pedig egy új szolgáltatás bevezetése kapcsán érdemes végiggondolni egy-egy módszer hatékonyságát, működését, tapasztalatot cserélni a különböző intézményekben, településeken dolgozó kollégákkal. Korábban már voltak sikeres nemzetközi és hazai szakmai és módszertani modellek az iskolai szociális munka területén, vannak szakemberek (nem sokan), akik évtizedes tapasztalatokkal rendelkeznek az iskolában végzett szociális munkáról. A felsőfokú oktatási intézmények az elmúlt három évtizedben is gyakorló szakemberek bevonásával oktatták és kutatták az iskolai szociális munka területét, felsőfokú képzéseket akkreditáltak. Tehát a korábbi tapasztalatok, tudások, ismeretek integrálása, fejlesztése felgyorsíthatja és megkönnyítheti a köznevelési intézményekben dolgozó szociális segítők munkavégzését.

A köznevelési intézményekben kötelező óvodai és iskolai szociális segítő feladat és tevékenység ellátásához szükséges továbbképzés nélkülözhetetlen voltát mutatja, hogy az ország különböző pontjain az elmúlt másfél évben nem sikerült minden óvodai és iskolai szociális segítő állást betölteni, a szociális szakemberekből hiány van. A szociálismunkás-képzés során a felsőoktatásban BA, MA szinteken lehet diplomát, szakképzettséget szerezni, másrészt az iskolai szociális munkához kapcsolódóan, az elmúlt évtizedben indították és sikerrel működtetik az iskolai szociális munkás szakirányú továbbképzést az ország számos felsőfokú intézményében.

Napjainkban az új munkaköri státuszban az iskolában dolgozó szociális munkásnak a megnevezése: „óvodai és iskolai szociális segítő”; mégis fontos megjegyezni, hogy a Bányai Emőke által definiált iskolai szociális munka a leginkább használatos és ismert meghatározás napjainkig (BÁNYAI 2000: 3):

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

A 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet módosításában – 2/2018. (I. 18.) EMMI – az NM rendelet 25. §-a szerint az óvodai és iskolai szociális segítő szolgáltatás a gyermek veszélyeztettségének megelőzése érdekében a szociális segítő munka eszközeivel támogatást nyújt a köznevelési intézménybe járó gyermeknek, a gyermek családjának és a köznevelési intézmény pedagógusainak. Továbbá az óvodai és iskolai szociális segítő különböző módszertani eszközök alkalmazásával egyéni, csoportos és közösségi szociális munkát végez, valamint gyermek- és ifjúságvédelmi feladatokat lát el. Ennek keretében segíti a gyermeket a korának megfelelő nevelésbe és oktatásba való beilleszkedéséhez, valamint tanulmányi kötelezettségei teljesítéséhez szükséges kompetenciái fejlesztésében, a gyermeket a tanulmányi előmeneteléhez, későbbi munkavállalásához kapcsolódó lehetőségei kibontakozásában, a gyermek tanulmányi kötelezettségeinek teljesítését akadályozó tényezők észlelését és feltárását, a gyermek családját a gyermek óvodai és iskolai életét érintő kérdésekben, valamint nevelési problémák esetén a gyermeket és a családot a közöttük lévő konfliktus feloldásában, prevenciós eszközök alkalmazásával a gyermek veszélyeztettségének kiszűrését és a jelzőrendszer működését. Ha a köznevelési intézmény foglalkoztat gyermek- és ifjúságvédelmi felelőst, az intézményt érintő gyermekvédelmi feladatokat az óvodai és iskolai szociális segítő a gyermek- és ifjúságvédelmi felelőssel együttműködésben látja el. (15/1998. [IV. 30.] NM rendelet 25. §)

Ha a jogszabály alapján meghatározott szolgáltatást és a szolgáltatás nyújtása során az óvodai és iskolai szociális segítő feladatait tekintjük át, jól láthatjuk, hogy alapvetően az elmúlt évtizedekben megfogalmazódott szakmai és gyakorlati tapasztalatok alapján került definiálásra. 2010-ben az első iskolai szociális munka szakirányú képzés elindítása során hasonló leírás készült a szociális munkás iskolában végzendő feladatait és a továbbképzés céljait illetően. Az óvodai és iskolai szociális segítő szolgáltatás normatív bevezetését (2018. szeptember 1.) a köznevelési intézményekben évtizedeken át tartó modellkísérletek megvalósítása és a foglalkoztatásra vonatkozó

próbálkozások előzték meg. A 2010-es évek elején már voltak szakmai egyeztetések az iskolai szociális munkához kapcsolódó szakmai modellek fenntartói, gyakorló szakemberei, szociális munkások és az aktuális felelős minisztériumok között. Ezen szakmai anyagok tartalmukat és céljukat tekintve majdnem egy évtizeddel később (2018) kerültek felhasználásra.

Az óvodai és iskolai szociális segítő szolgáltatás bevezetését megelőzte egy európai uniós finanszírozású projekt, melynek célja a szolgáltatás bevezetésére való felkészülés, a szakmai és formai keretek kipróbálása, az óvodai és iskolai szociális tevékenység fejlesztése volt. Mindezek hozzájárultak ahhoz, hogy a napjainkban a köznevelési intézményekben működő szociális szolgáltatás létrejöhessen és működhessen. A szolgáltatás a Család és Gyermekjóléti Központ kötelező feladata lett. A szolgáltatás bevezetése óta eltelt közel másfél évben folyamatosan felmerülő infrastrukturális, szervezeti, működési és szakmai kérdések, dilemmák kerülnek felszínre. Tény, hogy akik jelenleg az óvodai és iskolai szociális segítő munkakörben nyújtják a szolgáltatást – még korábbi szociális munkában szerzett tapasztalataik ellenére is – új feladatokkal, helyzetekkel, kihívásokkal szembesülnek, melyhez új problémamegoldási gyakorlatokat, eljárásokat kell kidolgozniuk. A szolgáltatást igénybe vevő kliensek számát illetően a jogszabályi rendelkezés szerint 1000 tanulónként egy szociális segítő kerül foglalkoztatásra, az ellátásra jogosult kliensek magas száma tovább nehezíti a szakmai megvalósítást.

Továbbá a munkavégzés helye(i) sem könnyítik meg a mindennapi gyakorlatot, hiszen az óvodai és iskolai szociális segítő munkáltatója a Gyermekjóléti Központ vezetője, mégis a munkavégzés helyszínei főként a köznevelési intézmények (ahova az új szolgáltatást szükséges integrálni), másrészt munkavállalóként a Gyermekjóléti Központ a segítő munkahelye. A szolgáltatások közvetítője az óvodai és iskolai szociális segítő, s ennek értelmében ún. „kétlakiság” jellemzi a megvalósítást. A munkavégzés megvalósításához a szociális szakmai felkészültség mellett nagymértékű szervezési képesség, logisztikai ismeretek is szükségesek, továbbá a feladatok sokszínűsége miatt a megoldásokhoz reflektív, problémamegoldó szemlélet elsajátítása. Mindezek mellett pedig a szakmai szempontok érvényesüléséhez, a hatékony és eredményes szolgáltatás nyújtásához elengedhetetlen a szakmai együttműködés különböző szolgáltatások szereplőivel és a szakmaközi partneri viszony.

ÓVODAI ÉS ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTŐ VS. ISKOLAI SZOCIÁLIS MUNKÁS

Mielőtt rátérek az óvodai és iskolai szociális segítők számára meghirdetett továbbképzésekre, fontosnak tartom tisztázni az írásom címében szereplő kettősséget, mely kérdésként úgy fogalmazható meg, hogy mi a különbség az óvodai és iskolai szociális segítők és az iskolai szociális munkások között? Ha nagyon leegyszerűsítjük a választ, akkor azt mondhatjuk, hogy az óvodai és iskolai szociális segítők egy munkakör, státusz, melyhez nem szükséges felsőfokú szociális szakvégzettség, hiszen más típusú felsőfokú végzettséggel is betölthető. Egyértelműen szociális feladatokat lát el, segítők tevékenységet végez a státuszt betöltő személy. Napjainkban még mindig nem kötelező felsőfokú szociális képzettséggel rendelkeznie annak, aki e státuszt betölti. Igaz, továbbképzésre kötelezett az óvodai és iskolai szociális segítők, de választhat, hogy óvodai és iskolai szociális segítők képzésen (120 óra) vesz részt vagy az iskolai szociális munka felsőfokú szakirányú képzésen. Az iskolai szociális munkások kifejezés kettősségre utal. Egyrészt felsőfokú szociális szakirányú képzettséget jelent, másrészt egy szakterületet képvisel a szociális munkán belül, elnevezése nem magyar nemzeti sajátosság, az USA-ból származik (HERCZOG 1994), ahol az 1900-as évek elejétől létezik az iskolai szociális munka és elnevezése hivatalosan „school social worker” = iskolai szociális munkások. Magyarországon a „munkások” elnevezés sajátos konnotációja miatt a szociális munkások elnevezés talán nem a legmegfelelőbb, de a nemzetközi térben még mindig iskolai szociális munkásoknak nevezünk azon szakembert, aki az oktatási intézményekben preventív jellegű szociális szolgáltatást nyújt és felsőfokú végzettséggel rendelkezik.

TOVÁBBKÉPZÉSEK AZ ÓVODAI ÉS ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTŐK SZÁMÁRA

Az 1990-es évek második felében nyilvánvalóvá vált, hogy a társadalmi változások hazai és nemzetközi szinten is jelentős hatással voltak a szociális képzésekre. „Növekedtek a tanteremben és a terepen folyó képzések közötti távolságok, zártabbá váltak a képzések, csökkent a képzőintézmények együttműködése, viták folytak a szakmai identitás és a szakemberkép körül. [...] teljes-körüen nem si-

került a szociális munkás identitását, szakmai személyiségét középpontba állítani a képzést alkotó tudományterületek diszciplináris megközelítéseivel szemben.” (BUDAI 2010.) 1999-ben a Bolognai Nyilatkozat strukturálisan és szakmai szempontból is változást hozott a felsőfokú szociális képzésekben. Az alapképzés (BA) 3,5 éves képzési időt foglal magában, melyből az utolsó félév terepen történik, míg a mesterképzés (MA) 2 éves. A 2011. évi nemzeti felsőoktatásról szóló CCIV. törvény 2012-től újabb változást hozott, az államilag finanszírozott helyek száma 50 százalékkal csökkent, így a hallgatók létszáma is fokozatos csökkenésnek indult. (BALOGH–BUDAI–GOLDMANN–PULI–SZÖLLŐSI 2015: 10.)

A Szociális Munka Etikai kódexe sem erősít meg abban, hogy a szociális munkás az kizárólag szociális felsőfokú szakképzettséggel / szakirányú végzettséggel rendelkező segítő szakember. „Szociális munkás: szakirányú egyetemi, főiskolai, illetve alapképzésben vagy mesterképzésben szerzett oklevéllel rendelkező munkatárs, aki szociális munkát végez.” (Szociális Munka Etikai Kódexe 2016.) Jelen tanulmány keretei nem adják meg a lehetőséget arra, hogy részleteiben kitérjek az *Etikai Kódex*ben foglalt mondat történeti elemzésére. Mégis fontos megjegyezni, hogy az 1990-es években a társadalmi változások (magas munkanélküliség, oktatási expanzió, pályamódosítások stb.) következtében a szociális problémákra reflektálva növekvő számban jelentek meg a munkavállalók a szociális területen, intézményekben, szolgáltatásokban. A segítő, szociális státuszokat és munkaköröket differenciált végzettséggel, tudással, ismerettel, munkatapasztalattal rendelkező munkavállalók töltötték be. Tehát a szociális munkához kapcsolódó státuszokban (pl. családgondozó) dolgozó kollégák nem feltétlenül rendelkeztek / rendelkeznek szociális felsőfokú szakvégzettséggel. BALOGH és munkatársai (2015) megállapítása szerint Magyarországon a hazai szociális és gyermekjóléti szolgáltatások esetében a szabályozás először lehetővé tette ugyanazon szakmai munkakörök sokféle szakképesítéssel történő betöltését, ami nehezítette a szakmák közötti különbségtételt, különösen pedig a szociális munkának önálló szakmaként történő megjelenését.

S még ennél is bonyolultabb a helyzet, hiszen vannak munkakörök (pl. szociális gondozó), melyek szociális területhez köthetőek és középfokú végzettséget igényelnek. Megállapítható, hogy a szociális szakemberek csoportja státuszát,

képzettségét illetően nagyon differenciált. S mindezen sokszínűséget tovább gyarapítja, hogy az elmúlt évtizedekben az iskolai szociális munkások státusz megfogalmazásával ellentétben 2018 szeptemberétől az állami normatívához kötött munkakör megnevezése óvodai és iskolai szociális segítő lett, miközben az ellátandó feladat egyértelműen szociális munka. Ha még ennél is tovább akarnánk lépni, akkor a segítő és a professzionális szociális segítő elnevezések közötti különbségeket is elemezhetnénk. Egyértelmű, hogy az utóbbi a szociális szakmai kompetenciák birtokában lévő szakemberre utal, aki az egyén képessé tételének, erővel való felruházásának folyamatában közreműködik, míg a segítő egy általános fogalmat jelöl.

Magyarországon 2010 óta működik az iskolai szociális munka felsőfokú szakirányú továbbképzés, de alapvetően az 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet deklarálta olyan szakképesítésként, mely az óvodai és iskolai szociális segítő státusz betöltéséhez szükséges. Az iskolai szociális munka felsőfokú szakirányú szakképesítés hiányában a munkakört betöltő személynek kötelező részt vennie a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság által szervezett óvodai és iskolai szociális segítő képzésen (későbbiekben: SZGYF képzés) a 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet szerint:

(6) Az óvodai és iskolai szociális segítőnek a foglalkoztatás kezdő időpontjától számított két éven belül el kell végeznie az óvodai és iskolai szociális segítő képzést. Nem kell elvégezni az óvodai és iskolai szociális segítő képzést azon személyeknek, akik részt vettek az EFOP-3.8.2-16 „Szociális humán erőforrás fejlesztés” elnevezésű, európai uniós finanszírozású projekt keretében szervezett képzésben, vagy akik iskolai szociális munka szakirányú végzettséggel rendelkeznek.

4/2019. (II. 27.) EMMI rendelet 27. § által módosult a 81/2004. (IX. 18.) ESZCSM rendelet, mely az egyes szociális szolgáltatásokat végzők továbbképzéséről és vizsgakövetelményeiről szóló módosításokat tartalmazza. Továbbá a fentiekben jelzett rendelet szabályozza az óvodai és iskolai szociális segítő státuszban dolgozók képzésének feltételeit és a képzéshez kapcsolódó oktatási programot (melléklet):

17/A. § (1) Az óvodai és iskolai szociális segítő képzés felkészíti a képzésen részt vevő személyt a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet 25. és 26. §-ában foglalt óvodai és iskolai szociális segítéshez kapcsolódó szakmai feladatok elvégzésére. (2) A képzés kötelező óraszám 90 óra, ebből a) 27 óra elméleti oktatás b) 63 óra gyakorlati oktatás. (3) Felsőfokú szociális szakképzettséggel nem rendelkező személyeknek a (2) bekezdés szerinti óraszámot túl 30 óra kiegészítő képzésben kell részt venniük, amelyből 15 óra elméleti oktatás, 15 óra gyakorlati oktatás.

Az iskolai szociális munka felsőfokú szakirányú képzésen napjainkban tíz felsőoktatási intézményben lehet iskolai szociális munkás felsőfokú szakirányú továbbképzésen végzettséget szerezni. A felvételi feltételi (bemeneti) követelményei körébe tartozik, hogy a jelentkező rendelkezzen legalább alapképzésben (korábban főiskolai szintű képzésben) szerzett oklevéllel bölcsészettudomány, pedagógusképzés vagy társadalomtudomány képzési területen. Az iskolai szociális munkás szakirányú képzés célja (PTE BTK iskolai szociális munka szakirányú továbbképzés akkreditáció 2018):

olyan multidiszciplináris és interprofesszionális szakemberek képzése, akik társszakmákkal (pedagógus, gyógypedagógus, védőnő, pszichológus, rendőr, stb.) együttműködve végzik tevékenységüket annak érdekében, hogy feltárják és hatékonyan kezeljék a családi és iskolai krízisekből (pl. a családon belüli, kapcsolati és az iskolai erőszakból fakadó) problémákat, enyhítsék a kulturális feszültségeket, a gyermekszegénységből eredő hátrányokat, megelőzzék az iskolai, közösségi kirekesztődést a közösségi kapcsolatok erősítésével. A közvetetten az iskolai szociális munka eszközeivel csökkentsék az iskolai kudarcok kialakulásának az iskolakerülésnek, valamint az iskolai lemorzsolódásnak a kockázatát.

Az elmúlt évben előkészítésre került az Emberi Erőforrások Minisztériuma, a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság és kilenc felsőoktatási intézmény közreműködésével egy új típusú, ún. hatósági képzési program. A képzési program azzal a céllal készült, hogy az eltérő ismeretekkel, tudásokkal, készségekkel,

kompetenciákkal, tapasztalatokkal rendelkező, óvodai és iskolai szociális segítő státuszban dolgozók számára felkészítést adjon jogszabályban rögzített szakmai feladataik elvégzéséhez. A képzés fejlesztése abból a célmeghatározásból indult ki, hogy

A Család- és Gyermekjóléti Központok kötelező feladataként jelenik meg 2018. szeptembertől az óvodai, és iskolai szociális segítő szolgáltatás a köznevelési intézményekben. Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenysége során nyújtott szolgáltatásokkal a szociális munka módszereinek és eszközeinek felhasználásával segíti a pedagógusokat, gyermekeket és a szülőket a problémák mérséklésében, megoldásában, így a szociális segítő szakember szakmai kompetenciája alapján a nevelő-oktató munka kiegészítője. A szociális szakember célja az óvodás és iskoláskorú gyermekek, fiatalok szociális fejlesztése, sikeres iskolai előmenetelük támogatása, illetve veszélyeztetettségük megelőzése. Ezen komplex tevékenység ellátásához a szociális segítőnek egy gyakorlatorientált, módszertani alapot adó képzésre van szüksége. [...] a képzésen részt vevő személy megfelelő felkészítést kapjon a NMr. 25-26. §-ában meghatározott óvodai és iskolai szociális segítéshez kapcsolódó szakmai feladatok elvégzésére. (Óvodai- és iskolai szociális segítő képzés Oktatási Programja 2019: 9.)

Az óvodai és iskolai szociális segítő képzés 2020. március hónapban pilot képzés (első alkalommal kerül megszervezésre, megvalósításra, kipróbálásra) indult a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság vezetésével felsőoktatási intézménynek együttműködésében. A pilot képzés során alapvetően a képzés oktatási programjának kipróbálására törekszik. Összesen 270 fő óvodai és iskolai szociális segítő részvételével tervezik a képzés megvalósítását az ország 9 felsőoktatási intézményének közreműködésével.

A következőkben arra vállalkozom, hogy a két képzéshez (SZGYF óvodai és iskolai szociális segítő pilot képzés, iskolai szociális munka felsőfokú szakirányú továbbképzés) kapcsolódó, jelenleg meglévő információkat megpróbálom összefoglalni (1. táblázat).

1. táblázat: Az óvodai és iskolai szociális segítő (pilot) képzés és az iskolai szociális munka felsőfokú szakirányú továbbképzés

	Továbbképzések óvodai és iskolai szociális segítőik számára	
Szempontok	Iskolai szociális munka felsőfokú szakirányú továbbképzés (felsőoktatási intézmények)	Óvodai és iskolai szociális segítő képzés Pilot program (ún. hatósági képzés) Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság (+ együttműködő felsőoktatási intézmények)
Képzést szervező	felsőoktatási intézmények	Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság
Képzés oktatását szervező, megvalósító (oktatók bevonása)	felsőoktatási intézmények	felsőoktatási intézmények
Végzettség megnevezése	iskolai szociális munkás (school social worker) oklevél	óvodai és iskolai szociális segítő képzést elvégezte
Felvétel feltételei	alapképzésben (korábban főiskolai szintű képzésben) szerzett oklevél bölcsészettudomány, pedagógusképzés vagy társadalomtudomány képzési területen	– óvodai és iskolai szociális segítő munkakör betöltése – felsőfokú végzettség (a munkakör betöltéséhez szükséges)
Működés	2010 óta létezik Magyarországon a képzés	2019. 12. 02 EMMI által elfogadott oktatási program szerint pilot képzés indult 2020. márciusban
Képzési időtartam	140 óra	120 óra

	Továbbképzések óvodai és iskolai szociális segítők számára	
Képzési idő	10 hónap (2 félév)	4–5 hónap alatt (12–16 nap a képzést szervező felsőfokú intézmény órarendjétől függően)
A teljesítés feltétele	<ul style="list-style-type: none"> – kötelező órai részvétel levelező munkarendben – hiányzások megengedett mértéke Tanulmányi és vizsgaszabályzat szerint (kb. 10–20%) – a kurzusokhoz kapcsolódó feladatok teljesítése – szakdolgozat elkészítése (min. 30 000 karakter, kb. 15 oldal) 	<ul style="list-style-type: none"> – kötelező órai részvétel levelező munkarendben – hiányzások megengedett mértéke az elméleti órák 20%-a, a gyakorlati órákról nem lehet hiányozni – záródolgozat elkészítése (min. 10–12 oldal)
Végzettség	felsőfokú szakirányú diploma	képzési tanúsítvány
A végzettséget kiállító intézmény	felsőfokú oktatási intézmény	Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság
Költségek	180 000–310 000 forint / képzés	nincs még összeg meghatározva
Jogviszony	felsőfokú intézmény hallgatói jogviszonya, levelező munkarend	képzés résztvevője
A képzésbe vonható résztvevők száma	5–30 fő (felsőoktatási intézményenként eltérő)	30 fő / képzés / felsőoktatási intézmény (tervezett)

Forrás: saját szerkesztés, 2020

A két képzés célját és célcsoportját illetően nagy mértékben megegyezik, a képzés során bevont oktatók köre is azonos, hiszen mindkét képzés a felsőoktatási intézmények együttműködésével kerül megvalósításra. A felvételi követelményeket illetően mindkét képzésbe jelentkezés útján lehet bekerülni, a jelentkezés feltételei pedig nyilvánosak a képzést szervező intézmények hivatalos online felületén. Az SZGYF pilot képzés során 2019. december 18-tól lehetett jelentkezni, a képzés pedig 2020 márciusában indult. A szakirányú továbbképzéseket a felsőoktatási intézmények hirdetik meg évenként vagy félévenként adott intézménytől függően, felvételi eljárásba kerülnek be a hallgatók a képzésre, mely alapvetően a jelentkezési lap mellett különböző szakmai dokumentációk beküldését jelenti. Az intézmények eljárásrendje változhat, kapcsolódhat hozzá szóbeli felvételi eljárás. A felvételi követelményeket illetően az SZGYF pilot képzés keretében fontos, hogy aktív státuszban dolgozó óvodai és iskolai szociális segítők, felsőfokú végzettséggel jelentkezettek, melyhez munkáltatói igazolás is szükséges volt. A szakirányú továbbképzések esetében az egységes felsőoktatási képzési akkreditációs követelmények alapján a jelentkezőnek (mivel továbbképzésre adja be jelentkezését) felsőfokú végzettséggel kell rendelkeznie, meghatározott tudományterületeken (bölcészettudomány, társadalomtudomány, pedagógia) szerzett alapidplomával. Az SZGYF pilot képzésében részt vevők számára vonatkozóan maximum 30 fő / felsőoktatási intézmény vehet részt. A szakirányú továbbképzés esetén intézményenként eltérő, hogy hány fő jelentkező esetén indítják a képzést, a résztvevők száma 5–30 között lehetséges.

Eltérnek a képzés időtartamában, vagyis az óraszámában, míg az egyik 120/90, a másik 140 órában adja át az ismereteket. Az elméleti és gyakorlati órák aránya is hasonló: az iskolai szociális munka továbbképzés során 140 órából 60 óra elmélet, 80 óra gyakorlat van, míg az óvodai és iskolai szociális segítő képzés 120 órája 42 óra elméletből és 78 óra gyakorlati órából áll. A képzés hosszúsága a végzettség megszerzésével arányosan eltérő, vagyis a felsőfokú szakirányú végzettséget nyújtó képzés 2 féléves, vagyis egy felsőoktatási tanévet jelent, míg a másik képzés kb. 4–5 hónap alatt, képző intézményektől függően 12–16 nap részvétellel teljesíthető.

A képzés teljesítésével kapcsolatosan több az azonosság, mint az eltérés, a kötelező órai részvétel mindkét képzés esetén elvárás, a hiányzás mértékét az adott képzési dokumentum szabályzatai tartalmazzák, általában 10–20 százalék a hiányzás

megengedett mértéke. Eltérés abban van, hogy az SZGYF pilot képzés esetén kizárólag az elméleti órákról történő hiányzás elfogadható. A másik feltétele a teljesítésnek záródolgozat vs. szakdolgozat benyújtása, mindkét esetben kb. azonos formai követelmények alapján kell készülnie a dolgozatnak: az SZGYF pilot képzésen 10–12 oldal kötelező, míg a felsőfokú szakirányú képzés esetén 30 000 leütésszám, ami kb. 15 oldalnak felel meg. A tartalmi követelményeket illetően kevés eltérést tapasztalunk a tájékoztatók alapján, a felsőfokú szakirányú továbbképzés esetén a szakdolgozat követelményeit az adott intézmény határozza meg, tudományos írásmű, mely adott formai és tartalmi követelmények alapján készül, adott intézmény szakdolgozati tájékoztatója alapján. Az SZGYF pilot képzésben a záródolgozathoz kapcsolódó formai és szakmai kritériumok egységesek, minden felsőoktatási intézményben ugyanazon elvárások és kritériumrendszer alkalmazása történik. A záródolgozat elbírálásánál figyelembe vett szempontokat az oktatási program és melléklete részletesen tartalmazza, az alapvető elvárások hasonlóak a szakdolgozathoz: a szakirodalmi források alkalmazása, hivatkozási formák betartása, önálló munka, a résztvevő saját véleménye, állásfoglalása, annak indoklása megjelenjen a dolgozatban, szerkezete logikus legyen, egységes egészet alkosson stb. Az értékelés eredménye viszont eltérő a képzéseknél, az SZGYF pilot képzés záróvizsga-eredményét a záródolgozat alapján kapja a résztvevő, melynek értékelési kategóriái: kiválóan megfelelt, jól megfelelt, megfelelt, nem felelt meg. A felsőfokú szakirányú továbbképzés által megszerezhető iskolai szociális munkás végzettség feltételei: a záróvizsgára bocsátás feltétele az abszolutórium (kurzusok teljesítése során szerzett érdemjegyek) megszerzése és a szakdolgozat benyújtása. A záróvizsga eredménye a szakdolgozat konzulensi és opponensi értékelése, a szakdolgozat védeése, valamint a szóbeli vizsga érdemjegyének átlaga. Mindezek megléte szükséges a felsőfokú szakirányú végzettség megszerzéséhez.

A két képzés kapcsán felmerülő költségekről nehéz bármit is mondani, hiszen az SZGYF által szervezett képzés jelenleg kipróbálás fázisában, pilot programként működik, európai uniós pályázat finanszírozza a résztvevők képzési díját, tehát képzési díjat nem tudunk. A felsőfokú szakirányú képzésnél pedig a felsőoktatási intézmények döntenek el saját hatáskörükben, hogy milyen képzési díjat állapítanak meg, ezért országosan eltérő képzési költségekkel találkozhatunk, melyek pontos összegét az adott felsőoktatási intézmény nyilvánossá teszi a jelentkezési információk között.

Mindkét képzést a felsőoktatási intézmények valósítják meg, tehát az órarendet, a bevont oktatókat a felsőoktatási intézmények választják ki, de az óvodai és iskolai szociális segítő képzés esetében az SZGYF a képzés felelőse, szervezője, ezért a képzés teljesítése során a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság állít ki tanúsítványt a résztvevők számára a képzésen való részvételük igazolásaként. Az iskolai szociális munka felsőfokú szakirányú továbbképzést sikeresen abszolváló hallgatók egyetemi oklevelet szereznek, felsőfokú szakirányú végzettséget, melyet az adott felsőoktatási intézmény állít ki.

KONKLÚZIÓ

A tanulmány azzal a céllal készült, hogy a köznevelési (oktatási) intézményekben dolgozó, szociális munkát végző munkatársak és kiemelten az óvodai és iskolai szociális segítő státuszban dolgozó szakemberek számára képzési lehetőségekről és kötelezettségekről közvetítsen információkat. A képzések szervezése és megvalósítása aktív résztvevőjeként úgy gondolom, hogy szükség van az óvodai és iskolai szociális segítő szakmai támogatására, fejlesztésére, az elméleti és gyakorlati módszerekkel, jó gyakorlatokkal és eszközökkel kapcsolatos tudások megosztására, a szakemberek tudományos térben zajló tapasztalatcseréjére és készségeinek fejlesztésére. Mindkét képzés, mely a tanulmányban elemzésre került, jó lehetőséget biztosít arra, hogy megvalósulásukkal a praxis és a képzés közötti távolság csökkenjen. Egyrészt az oktatási intézményekben dolgozó szociális szakemberek számára meghirdetett képzések az elmúlt évtizedekben változásokon mentek keresztül, gyakorlatorientáltak lettek, a tudományos ismeretek mellett a készségek fejlesztését, a gyakorló szakemberek kompetenciáinak növelését szolgálják, segítik. Másrészt a képzések jó lehetőséget teremtenek arra, hogy a gyakorló szakemberek meglévő tudásaikat, tapasztalataikat rendszerezék, elsajátítsák a reflektív szemléletet, új ismeretekkel (elméleti és gyakorlati módszerek és eszközök) gazdagodjanak. S mindemellett a képzések esélyt adnak az oktatási intézményekben dolgozó szakemberek csoportidentitásának, network hálózatának erősítésére, a különböző típusú köznevelési intézményekből és földrajzi területekről érkező kollégák tapasztalatcseréjére tudományos térben.

Emellett fontos megemlíteni, hogy az óvodai és iskolai szociális segítők továbbképzésével kapcsolatosan jelenleg egyszerre van jelen két képzés (1. tanúsítvánnyal végződő és 2. felsőfokú végzettséget biztosító). A továbbképzések ilyen módon történő fragmentációja egyenlőtlen helyzetet teremthet a képzéshez való hozzáférés tekintetében. Például a továbbképzési díjak tekintetében a tandíj-kötelezettség kérdése és a képzési díj térítésmentessége a pilot képzési programban, másrészt a képzések eredménye diploma versus tanúsítvány megszerzése. Mind-ezen kérdések és dilemmák jelenleg megoldásra várnak. Nyilván nehéz egységes eljárásrend, ügyrend kialakítása, hiszen a szociális munka területén minden eset egyedi, de egységes szakmai módszertan, eszközök, alkalmazott gyakorlati modellek, jó gyakorlatok és új technikák (pl. konfliktuskezelési, resztoratív stb.) megismerése segíthetnek a mindennapokban. A szakmai ajánlások mellett szükség van az elmélet és a gyakorlat szintetizálására, a tudás megosztására, a disputákra és vitákra, az együttgondolkodásra, a közös megoldáskeresésre. Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység, mint (jogszámban deklarált) szolgáltatás, lehetőséget teremt a szociális munka egy szakmaterületének a fejlődésére, bizonyos szinten a megújulására, s egyben kihívást jelent a mindennapokban, a korábban ismeretlen helyzetek megismerésében, a különböző érdekek ütközésében való eligazodásban, az együttműködések kialakításában.

Az óvodai és iskolai szociális segítő a köznevelési intézményekben a szociális munkát mint professzionális segítő tevékenységet képviseli (etikai értékeit, módszereit, eszközeit), általuk válhat ismertebbé a társadalom tagjai számára. A szociális szakma fejlődéséhez szükség van a praxis és a képzés közötti kooperációra, nem véletlen, hogy 2014-es definíciója a következő mondattal kezdődik: „*A szociális munka olyan gyakorlat alapú szakma és tudományág, amely elősegíti a társadalmi változást és fejlődést, a társadalmi összetartozást.*” Felelősség, de egyben lehetőség is a köznevelési intézményekben végzett segítő tevékenység a szakma megújulására, fejlődésére.

Zárásként egy idézet, mely a múltat és egyben a jövőt is mutathatja. Torgyik Judit 2008-ban a *Háló* folyóiratban megjelent írásában olvasható, s visszatekintve az elmúlt 10 évre elmondhatjuk igaza volt és van (TORGYIK 2008: 8):

A jövő iskoláját úgy kell elképzelnünk, hogy a mainál kevesebb pedagógus mellett, egyre több segítő foglalkozást megtestesítő szakma képviselője, például fejlesztő pedagógus, pszichológus, szabadidőszeervező és iskolai szociális munkás lesz jelen az oktatási intézményekben – hazánkban is.

IRODALOM

- BALOGH Erzsébet – BUDAI István – GOLDMANN Róbert – PULI Edit – SZÖLLŐSI Gábor (2015): Felsőfokú szociális képzések Magyarországon. *Párbeszéd: Szociális munka folyóirat* (1) Különszám. [http://parbeszed.lib.unideb.hu/file/2/5628d4c086821/szerkeszto/\(1\)2015_kulonszam_korrekturazott.pdf](http://parbeszed.lib.unideb.hu/file/2/5628d4c086821/szerkeszto/(1)2015_kulonszam_korrekturazott.pdf) (Utolsó megtekintés: 2020. március 2.)
- BÁNYAI Emőke (2000): Az iskolai szociális munka és lehetőségei az ezredfordulón Magyarországon. *Háló* 6/ VIII. (augusztus)
- BOROS Julianna (2019): Az iskolai szociális munka és az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység. In: Boros J. (szerk.): *Az iskolai szociális munka alapjai. Oktatási segédanyag iskolai szociális munkások, óvodai és iskolai szociális segítők, pedagógus és szociális képzésekben résztvevők és dolgozó szakemberek számára.* Digitális tankönyv. Pécsi Tudományegyetem BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék, Pécs. 5–9.
- BUDAI István (2019): *Szolgáltatás a szolgáltatásban. „...felkészíteni a méltóságot biztosító ellátásokra...”* Széchenyi István Egyetem, Győr.
- BUDAI István (2010): 20 év után... önkritikusan, avagy mit tesz a szociálismunkás-képzés a szakmai identitás alakításában. *Esély* 4. 51–82.
- HERCZOG Mária (1994): Az amerikai iskolai szociális munkáról. *Család, Gyermekek, Ifjúság* 3/5. 19–22.
- A szociális munka definíciója (2014): Fordította: Fehér Boróka. *Esély* 6. 96–100. http://www.esely.org/kiadvanyok/2014_6/2014-6_3-1_szocialis-munka_globalis_definicioja.pdf (Utolsó megtekintés: 2020. március 16.)
- Óvodai- és iskolai szociális segítő képzés Oktatási Programja (2019): https://szgyf.gov.hu/phocadownload/kepzesek/ovodai_iskolai_kepzes/oktatasi_program.pdf (Utolsó megtekintés: 2020. március 16.)
- PTE BTK iskolai szociális munka szakirányú továbbképzés akkreditáció (2018): <https://btk.pte.hu/hu/kepzesaink/iskolai-szocialis-munka-szakiranyu-tovabbkepzesi-szak> (Utolsó megtekintés: 2020. március 16.)

Szociális Munka Etikai Kódexe <http://3sz.hu/sites/default/files/Etikai.pdf> (Utolsó megtekintés: 2020. március 16.)

TORGYIK Judit (2008): Iskolai szociális munka. *Háló XIV/III.* (március) http://halo.3sz.hu/sites/default/files/uploaded/2008_marcus.pdf (Utolsó megtekintés: 2020. március 12.)

Jogszabályok

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

81/2004. (IX. 18.) ESZCSM rendelet 1. számú melléklete az Óvodai és iskolai szociális segítő
képzés Oktatási Programja

81/2004. (IX.18.) ESZCSM rendelet az egyes szociális szolgáltatásokat végzők képzéséről és
vizsgakövetelményeiről

4/2019. (II. 27.) EMMI rendelet

15/1998. (IV. 30.) NM rendelet

BOZÓ-KUTYIFA ESZTER

„VENDÉG A HÁZNÁL”

Az óvodai és iskolai szociális segítő szerepe és dilemmái

AZ ÓVODAI ÉS ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTŐ – RÉGI FELADAT ÚJ KÖNTÖSBEN?

Nem kizárólag a köznevelési, -oktatási intézmények számára ismeretlen munkakör az óvodai és iskolai szociális segítőé, hanem más, szociális ágazatban dolgozók is gyakran „persona non grata”-ként definiálják őket. Az első találkozásokkor, bemutatkozásokkor szinte követeli a beszélgetőpartner a segítő kompetenciahatárainak megismertetését, a feladatok pontos meghatározását, valamint a szolgáltatás igénybevételének feltételeit.

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma 2018-ban elkészítette a *Szakmai ajánlás az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez* című kiadványát, melyben szerepelnek e segítő feladatai, a bevezetés módja, személyi és tárgyi feltételei, valamint a dokumentáció és eljárásrend is helyet kapott benne. A szakember elnevezése új, a cél azonban nem változott. Továbbra is a gyermek kerül előtérbe, a veszélyeztetettség megelőzése, megszüntetése élvez prioritást, de ugyanolyan fontos az egyéb területen végzett prevenció, az észlelő- és jelzőrendszer működésének segítése, valamint a szociális szolgáltatások elérésben való segítségnyújtás (*Szakmai ajánlás* 2018). Ennek feltétele, hogy „*az iskolai szociális munkásnak megfelelő ismeretei vannak a jogi és társadalmi kontextusokról, ugyanakkor tanácsadói (konzultációs munka, segítő beszélgetés) tevékenységre is képes, amellyel [...] a problémákat is kezelni tudja.*” (MÁTÉ 2015: 81.)

Minden új feladatban, így az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységben is meg vannak a lehetőségek, de számtalan veszély is fennáll, hiszen intézkedéseinek következményei, javaslatai, tanácsai egy folyamat részét képezik. Megvannak e szakterület erősségei és gyengeségei egyaránt, melyeket érdemes alkalmazni, felismerni és

fejleszteni. A szociális segítő legfőbb erőssége a személyisége kell, hogy legyen, ezen felül a szakmai tudása, ismeretei, melyek hozzásegítik, hogy adott problémát szociális szempontból szakmailag relevánsan közelítsen meg, máshogyan, mint azok, akik eddig próbálkoztak a megoldást megtalálni. (*Szociális munka etikai kódexe* 2016.)

Az, hogy nemcsak az iskolában, hanem már az óvodai szinten is megjelenik a szociális segítő, nagy előnyt jelenthet, hiszen minél előbb ismerkedik meg a gyermek a segítő tevékenységgel, annál előbb internalizálódik a környezetében a segítő jelenléte. Ha a segítő közreműködésével történik az óvodai szocializáció, a gyermekekre ez hatással van, így maga a segítő – konkrét személytől függetlenül – is a szocializációs folyamat szerves részévé válik. Ehhez azonban arra van szükség, hogy az együttműködő felek egy nyelvet beszéljenek, vagy legalábbis törekedjenek arra, hogy a beérkező üzeneteket a lehető leghamarabb és a lehető legjobb módon dekódolni tudják. (BERNSTEIN 1974.) A felek egyaránt jelentik a pedagógusokat, szülőket, gyermekeket, egyéb szakembereket. Mivel más a közoktatási intézmények struktúrája, mint a szociális szolgáltatóé, a pedagógiai és a szociális szektor más nyelvet is beszél. Ez lehet gyengeség, de erősség is. Gyengeség, hiszen ha nem közös a nyelv, nehéz a kommunikáció, erősség, mert a különböző nyelvezetből különböző szemlélet következik, ami pedig a segítő tevékenységet elősegítheti, hiszen komplexebb képet kaphatunk egy-egy problémáról és annak megoldásáról, de természetesen törekedni kell a közös nyelv kialakítására. Szintén konfliktusokhoz vezethet, hogy a szociális segítő nem egy intézményben tölti munkaidejét, hanem több közoktatási intézményben is el kell látnia feladatait. Sokszor jogos a közoktatási intézményekben felmerülő kérdés: *„Hogyan fog tudni segíteni a szociális munkás, ha csak heti egy órát van nálunk?”* Ezért elengedhetetlen feltétele az óvodai és iskolai szociális segítőnek a rugalmasság, azonban mindenképpen gyengeségként könyvelendő, hiszen mindkét félnek nagyon fontos kérdés, hogy az intézményekben fellépő akut problémára hogyan, de legfőképpen mikor tud érdemben reflektálni.

A gyermek- és ifjúságvédelmi felelős mint önálló státusz megszűnt a köznevelési intézményekben, így a segítők – mint köznevelési intézményen kívüli szolgáltató – lehetőséget kaptak, hogy „profitáljanak” a helyzetből. Az intézmények igénye a segítő szakember felé továbbra is fennáll, a kezdeti – néhol még most is tapasztalható – ellenállás abból ered, hogy nem a közoktatási intézmény foglalkoztatja továbbiakban a

gyermekvédelmi szakembert. Természetesen ez némi veszélyt rejt magában. A segítők joggal tartanak attól, hogy az intézmények lezárnak, és nem fognak információt kiadni, ellehetetlenítve így a munkát, az intézmények pedig attól, hogy olyan információ szivárog ki, amely az intézmény hírére csorbítja. Ez a felmerülő probléma azonban megfelelő kommunikációval megelőzhető, korrigálható. A kompetenciahatárok megismerése, a segítő konkrét feladatainak meghatározása hozzájárul az új szolgáltatás elfogadásához. A legfontosabb, hogy minden szereplő számára egy a cél, mindenkinek szem előtt kell tartani, hogy *„az iskolai szociális munka szolgáltatás a közoktatási intézményben biztosított, preventív jellegű segítő tevékenység, amely az iskoláskorú gyermekek és fiatalok képességeinek és lehetőségeinek legoptimálisabb kibontakoztatását támogatja szociális kapcsolataik, társadalmi integrációjuk javításával”* (BÁNYAI 2000: 3). A szociális munkás akkor tudja jól végezni a segítő tevékenységet, ha tisztában van önmagával, a képességeivel, erősségeivel, gyengeségeivel, és belátja, hogy melyek azok a területek, amelyek fejlesztésre szorulnak, ennek érdekében pedig tenni is hajlandó. Elengedhetetlen időközönként az önreflexió, amely elősegíti a segítő fejlődését.

A KUTATÁS

Témája és célja

Kutatásom középpontjában maga az óvodai és iskolai szociális segítő áll. Célom, hogy feltárjam és bemutassam az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenysége során felmerülő nehézségeket, dilemmáikat, melyekkel az új státusz indulásakor találkoztak.

Kutatói kérdések

Vizsgálatom során az alábbi kutatói kérdésekre kerestem a választ:

1. Milyen személyi és tárgyi feltételek állnak rendelkezésre a segítő tevékenység során? Az új feladat új próbatétel elé állította a Család- és Gyermekjóléti Központokat.
2. Milyen korábbi ismeretekkel rendelkeznek, milyen készségek, képességek birtokában vannak a segítők?

3. Milyen belső motivációjuk van a segítő szakembereknek a szakmai fejlődésre, milyen kihívásokkal találkoznak, milyen jellegű közoktatási intézményekben „vendégeskednek”? Hogyan lehetne hatékonyabbá tenni a segítő tevékenységet?

Módszerei

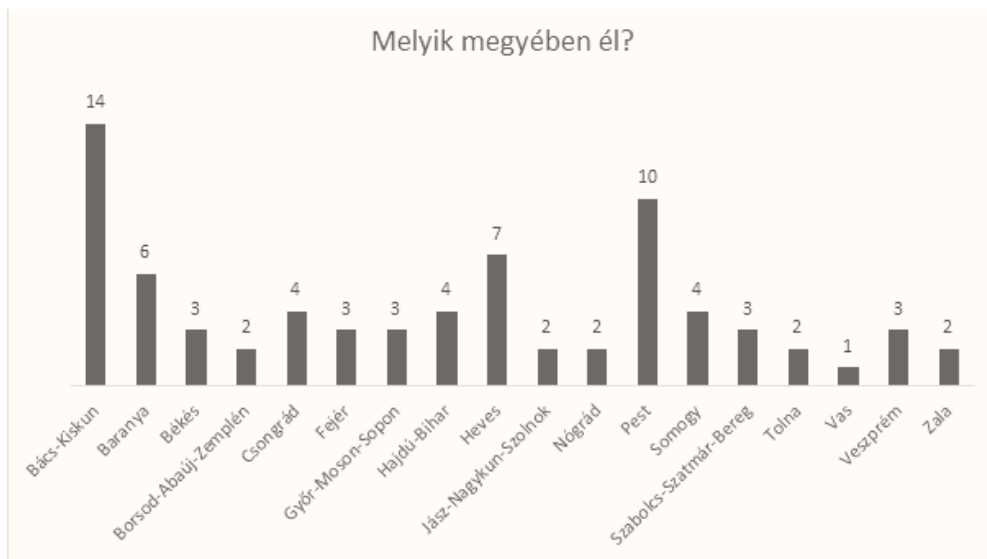
Kutatásom során kvantitatív módszert, kérdőívet alkalmaztam. Az új státusz (óvodai és iskolai szociális segítő) elindulását követően – a mai trendeknek megfelelően – néhány hónapon belül létrejött az „Óvodai és iskolai szociális segítők” elnevezésű privát csoport a legnépszerűbb közösségi portálon (facebook.com), melynek 2019. október 19-én már 565 tagja volt. Ez egy interaktív felület, melyen a segítőként dolgozó kollégák, érdeklődők megoszthatják egymással tapasztalataikat, információt cserélhetnek, valamint véleményt nyilváníthatnak. Mivel a csoport tagjai igen aktívnak bizonyulnak, az elkészített kérdőívet mindamellelt, hogy a saját Facebook-oldalamon is rendszeresen – naponta többször – megosztottam, a zárt csoportba is feltöltöttem. Több száz óvodai és iskolai szociális segítő megkérdezését terveztem országszerte, azonban az első feltöltéstől számított 12 napon belül 75 kolléga döntött úgy, hogy vállalja a válaszadást, közülük 32 fő jelezte, hogy érdekelnék a kutatási eredményeim, melyeket elektronikus formában fogok továbbítani nekik. A felmérés nem reprezentatív, az eredmények nem általánosíthatók, azok csak a válaszadókra jellemzőek.

EREDMÉNYEK

Nem-, kor- és földrajzi helyzet szerinti megoszlás

A szociális ellátás legtöbb területén a női foglalkoztatottak nagyobb arányban vannak jelen (KONCZ 2011), ahogyan ezt a kutatás is megerősíti. A kérdőívet kitöltők 89,3%-a nő, 10,7%-a férfi. Vélelmezhetően az óvodai és iskolai szociális segítőként dolgozók egészére is kivetíthető ez az arány – bár a válaszadók csekély száma miatt ez csak feltételezés. A tapasztalat azt mutatja, hogy sokkal több női kollégával találkozni az oktatás és szociális ellátás területén, mint férfivel. Ha a válaszadók korcsoport szerinti

megoszlását nézzük, elmondható, hogy a segítők inkább középkorúak. Mindösszesen 4% az 55 év feletti, a 18–25 év közöttiek aránya 10,7%, a 25–35 év közötti korosztályt 25,3% képviseli, a legmagasabb arányszámot – 40% – a 35–45 közötti korosztály prezentálta.



1. ábra: A válaszadók földrajzi elhelyezkedése (%) (N=75)

Forrás: saját szerkesztés

Az 1. ábráról leolvasható, hogy a válaszadók többsége Bács-Kiskun, Pest és Heves megyében él, de az ország szinte minden megyéjéből érkeztek válaszok. Érdekes, hogy Pest megyéből majdnem mindenki a fővárosban él, a többi kitöltő egyéb városokból, megyeszékhelyekről jelentkezett, de községekből, falukból is reagáltak a megkeresésre.

Iskolai végzettség, szakirányú képzettség

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma – a 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről 2. számú

mellékletének II. Rész Képesítési előírások a gyermekjóléti és gyermekvédelmi személyes gondoskodás egyes formáiban dolgozók részére – rendelkezik az óvodai és iskolai szociális segítő szükséges végzettségéről,¹ valamint a 25.§ (6) bekezdésében arról, hogy a segítő tevékenység megkezdésétől számított két éven belül el kell végezni az óvodai és iskolai szociális segítő képzést.



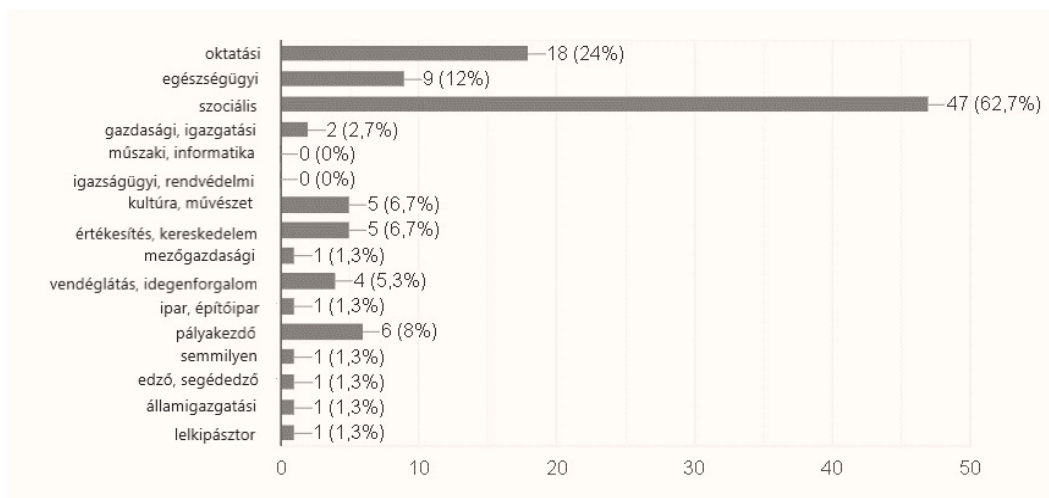
2. ábra: Legmagasabb iskolai végzettség (fő) (N=75)

Forrás: saját szerkesztés

A megkérdezett óvodai és iskolai szociális segítők közül legalább 49 fő rendelkezik egyetemi diplomával, de olyanok is vannak, akik középfokú végzettség, valamint érettségi bizonyítvány birtokában kezdték meg a segítő tevékenységet (2. ábra). A főiskolai és egyetemi végzettségek többsége valamilyen szociális területen szerzett – szociális munkás, szociálpedagógus, szociálpolitikus, iskolai szociális munka felsőfokú szakirányú továbbképzés – oklevél. 16 százalék azok aránya, akik nem rendelkeznek szakirányú végzettséggel. A válaszadók többsége a legmagasabb iskolai végzettségét szociális területen szerezte, de megjelent a vegyipar, az állami és közsféra, művészet és kultúra, menedzsment, jog, és a munkaerő-fejlesztés is. Ez azt mutatja, hogy vélhetően többen kezdték meg a segítő tevékenységet úgy, hogy már valamilyen szakmai tudás birtokában vannak.

¹ Így: felsőfokú szociális szakképzettség, iskolai szociális munkás, család- és gyermekvédő tanár, család- és gyermekvédő pedagógus, család- és gyermekvédelem szakos pedagógus, ennek hiányában gyermek- és ifjúságvédelmi tanácsadó oklevéllel rendelkező: nevelőtanár, pedagógus, pedagógiai előadó, pszichopedagógus, okleveles emberi erőforrás tanácsadó, mentálhigiénés szakképzettség, óvodapedagógus, tanító, gyógypedagógus.

Az, hogy milyen területekről jelentkeztek óvodai és iskolai szociális segítőknek, legjobban a 3. ábráról olvasható le. Az elméleti tudás intézményi szinten bővíthető, de a személyes szakmai tapasztalat előnyt jelent a mindennapokban. Már a pályázati kiírást követően szakmai berkekben megindultak a feltételezések, hogy amint kötelező feladatellátásként jelenik meg az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység, bizonyosan sok „szolgálatos” és más, szociális szférában dolgozó fog felállni és munkakört váltani. A kutatási eredmények is ezt támasztják alá. A legtöbben szociális területről érkeztek (62%) – családsegítő, esetmenedzser, szakmai vezető, esetfelelős, gyermekfelügyelő, mentálhigiénés szakasszisztens, szakellátásban intézményvezető, közösségi gondozó, szociális gondozó –, azonban számomra is meglepő, hogy viszonylag sokan vannak, akik az oktatásból (24%) – óvodapedagógus, tanár, fejlesztő pedagógus –, hiszen az életpályamodel, pedagógus-bértábla, szabadságok kiosztása máshogyan alakul segítőként. Igen színes a paletta. A korábbi státuszok között ugyanúgy megtalálható az eladó, a lelkész, a pályázati referens, az edző, a keramikus segéd, a konyhafőnök, az irodai adminisztrátor, a marketing asszisztens, mint a védőnő, a vállalkozó, vagy éppen a vegyész.



3. ábra: Milyen területen dolgozott, mielőtt óvodai és iskolai szociális segítőknek jelentkezett?
(fő) (%) (N=75)

Forrás: saját szerkesztés

A válaszadók közül a legtöbben belső indíttatásból lettek pályaelhagyók, de az okok között szerepelt a szakmai vezető felkérése, a kiégés elkerülése, valamint a gyermekekkel való foglalkozás öröme. A kapott válaszokból arra következtettem, a válaszadók hosszú távra terveznek ezen a pályán, de ez csak szerzői feltételezés.

1. táblázat: Mióta dolgozik óvodai és iskolai szociális segítő státuszban/munkakörben? (fő)
(N=75)

Időtartam	0–3 hónapja	3–6 hónapja	6–12 hónapja	12 hónapnál régebben
Fő	4	11	31	29

Forrás: saját szerkesztés

A válaszadók többsége 6–12 hónapja dolgozik ebben a státuszban, valamivel kevesebben 12 hónapnál régebben (1. táblázat), ezek azt bizonyítják, a kollégák ki-tartók, hiszen a többségük több mint fél éve dolgozik segítőként, annak ellenére, hogy csak a 9%-uk vett részt az EFOP-3.2.9-Óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység fejlesztése elnevezésű pályázatban,² a többség (91%) nem.

Kompetenciák és készségek, módszerek

Mivel a válaszadók többsége korábban is szociális területen dolgozott a válaszaik szerint, a segítőik tisztában vannak a kompetenciahatáraikat illetően. Mindössze 21,3%-a nyilatkozta, hogy teljes mértékben tisztában van a kompetenciahatárait illetően, 33%-uk nem teljesen biztos az ismereteiben, 18% közepesre értékelte a tudását, 8% szinte egyáltalán nincs vele tisztában, 2,7% pedig felvállalta, hogy

² A pilot-program finanszírozása nagy lehetőségeket tartogatott a segítőiknek, a pályázati források nélkül indulóknak véleményem szerint nehezebb volt az új feladat népszerűsítésére, időt-pénzt-energiát fordítani, ezáltal nagyobb elzántságot is követelt a segítőik részéről.

egyáltalán nem ismeri. Mindenkinek saját felelőssége, hogy a szükséges információkat beszerezze (szakmai ajánlás, gyermekvédelmi törvény, rendeletek), és tisztában legyen önmaga szaktudásával. Ezért hasznos és szükséges az időnkénti önreflexió, szupervízió, a saját képességeink vizsgálata, szükség esetén fejlesztése. Véleményem szerint komoly dilemma a munkáltató és munkavállaló részéről egyaránt, ha a szociális segítő úgy kezdi meg a tevékenységét, hogy nem világos számára, milyen kompetenciahatárok között dolgozhat, nem ismeri teljesen biztosan a szociális terület egészét, hogyan fog tudni hiteles választ adni az intézményekben felmerült problémára, hogyan fogja képviselni megfelelően a hozzá forduló szülők-gyermekek-pedagógusok érdekeit? Jogosan érezhetik azt a köznevelési, oktatási intézmények, hogy „kapnak” időnként „vendéget”, az a „vendég” pedig nem rendelkezik a szükséges tudással. Amennyiben a segítő nem dolgozik azon, hogy ismeretét bővítse, hitelességét veszti, és marad számára a nem szívesen látott vendég szerepe.

A válaszadók többsége saját magáról mindenképpen pozitívan nyilatkozik, hiszen a legtöbben megjelölték a jó kommunikációs készséget, az empátiás készséget, melyek a szociális segítő elengedhetetlen tulajdonságai. A 2. táblázatban látható, hányan vallják, hogy valamilyen képesség birtokában vannak, valamint, hogy ezeket hányan gondolják fejlesztendőnek. A válaszok alapján azok, akik segítő tevékenységet folytatnak – és a kérdőíves megkeresésre reagáltak –, tisztában vannak gyengeségeikkel is, felismerték, hogy azokat fejleszteni szükséges.

A segítő szakmában az önismeret mellett elengedhetetlen más kultúrák és vallások ismerete, amely a szociális munka komplexitásának fontos eleme. Természetesen nem várható el a szociális munkástól, hogy minden képesség a birtokában legyen, azonban arra kell törekednie, hogy azok fejlesztésére való igényét kialakítsa saját magában, így tudja maximálisan segíteni a hozzá fordulókat.

2. táblázat: Meglévő és fejlesztendő készségek, képességek (fő) (N=75)

Készség, képesség megnevezése	Meglévő készség / képesség	Fejlesztendő készség / képesség
jó kommunikáció	64	15
konfliktuskezelés	48	36
empátia	70	4
asszertivitás	26	29
motiválás	38	24
szervezés	32	31
tolerancia	56	6
nyitottság	67	5
jó időbeosztás	24	40
alkalmazkodás	60	14
pontosság	30	32
türelem	57	18
kitartás	45	12
problémamegoldás	55	16
felelősségvállalás	42	9
következetesség	38	17
szabálykövetés	27	11
rugalmasság	57	6
más kultúrák ismerete	19	33
vallások ismerete	14	23
munka iránti alázat	36	3
együttműködés	64	5

Forrás: saját szerkesztés

A kérdőívben lehetőséget kaptak a válaszadók, hogy kiegészítsék a képességek sorát. Csak néhány „egyéb” válasz érkezett, azok között pedig túlnyomó többségben szerepelt a kreativitás, kezűgyesség, játékoság, de a humor is említésre került.

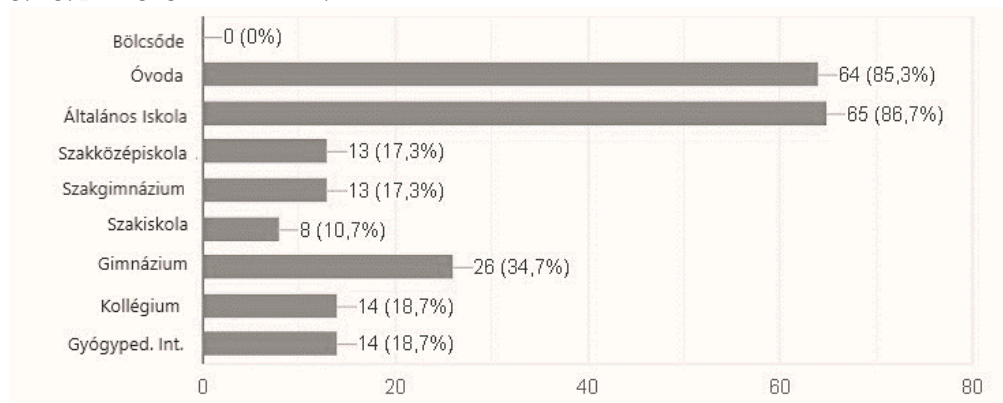
A *Szakmai ajánlás* egyértelműen leírja, hogy „Az óvodai és iskolai szociális segítő egyéni, csoportos és közösségi szociális munkát végez” (*Szakmai ajánlás* 2018: 3). A válaszadók is azt erősítették meg, hogy 58,7%-ban egyéni, 28%-ban csoportos, 5,3%-

ban pedig közösségi tevékenységet végeznek. A kompetencia kérdéshez hasonlóan nem mindenki számára egyértelmű az adminisztrációs tevékenység kérdése (mikor, milyen dokumentumot, hogyan vezetünk), nem véletlen, hogy 4% fontosnak tartotta megemlíteni, mint legjellemzőbb tevékenységet. Ezenkívül a válaszokból megállapítható, hogy a segítők tevékenységét nem lehet általánosítani, intézményi, valamint területi sajátosságként lehet csak értelmezni.

Annak ellenére, hogy országos szinten nem indult zökkenőmentesen az új munkakör bevezetése, az intézmények fontosnak tartották a kollégáik, gyermekek, szülei tájékoztatását, így a kitöltők majdnem 80%-a arról nyilatkozott, hogy volt lehetőségük tantestületi / nevelőtestületi (76%) / szülői értekezleteken, valamint diákönkormányzati üléseken (77,3%), osztályfőnöki órákon (62,7%) bemutatkozni. Ennek ellenére többen érezték szükségét annak is, hogy személyesen ismerkedjenek meg a diákokkal, szülőkkel, pedagógusokkal.

Nehézségek és dilemmák az óvodai és iskolai szociális segítségben

A kitöltők közül a legtöbben óvodákban és általános iskolákban végzik a segítő tevékenységet, dupla annyian dolgoznak gimnáziumokban, mint szakközépiskolákban, szakgimnáziumokban. A szakiskolákban is viszonylag kevesen látnak el feladatokat, kollégiumokban azonban ugyanannyian vannak jelen, mint valamilyen gyógypedagógiai intézményben. (Lásd 4. ábra.)



4. ábra: Milyen típusú intézményben dolgozik óvodai és iskolai szociális segítőként? (fő)

Forrás: saját szerkesztés (N=75)

Legtöbben 3-4 órát töltenek hetente egy-egy intézményben, a válaszadók közül 1 fő, aki heti 40 órában egy intézményt lát el, egy speciális fejlesztésre szakosodott gyógypedagógiai intézményben végez segítő tevékenységet. A legtöbben a legkevesebb időt az óvodákban töltik (1-2 órát), a legtöbbet pedig az általános iskolákban, ebben az intézménytípusban hetente leginkább 8 óra az eltöltött idő. Valószínűsíthető, hogy az óvoda jellegéből adódóan vagy éppen a logisztikai lehetőségek miatt viszonylag kevés érdemi időt tudnak eltölteni a kollégák, a legtöbb feladat pedig ezek szerint az általános iskolákban van. A gimnáziumokban átlagban heti 7-8 órát vannak jelen az intézményben. Az óvodák mellett a kollégiumok jelentenek sokszor kritikus pontot az új feladatellátásban, a válaszadók sem bizonyították, hogy a kollégiumokban nagy igény lenne a segítőre, hiszen a legtöbben, akikhez kollégium is tartozik, heti 1-2 órát töltenek ott (3. táblázat).³

3. táblázat: Hány intézményben végez óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységet? (fő/db) (N=75)

Intézmények száma	1	1-3	4-6	7-9	10-12	12-nél több
Fő	1	11	24	27	9	3

Forrás: saját szerkesztés

Annak előnyét, hogy nem az intézmények vezetése a munkáltató, legtöbben azzal indokolták, hogy ezáltal nagyobb szakmai autonómia biztosított számukra, ennek okán nem érzik magukat kiszolgáltatott helyzetben, nagyobb bizalmat éreznek, külső szakemberként más megvilágításba tudnak helyezni egy problémát, nem vádolhatják elfogultsággal, és ami talán a legfontosabb, az intézményvezetővel mellérendelt viszonyban érzik magukat, mivel nincs függőségi viszony. Azok, akik úgy érzik, inkább hátrány, ennek okaként a nehezebb beilleszkedést, érdekek ütközését, a bizalmi viszony nehezebb kialakulását jelölték meg. A 3. táblázatban jól látható, hogy egy segítőnek több intézményben is el kell látnia a feladatát (1000 gyermek / segítő), így nagy dilemma volt már a kezdeteknél, hogy melyik intézményben mennyi időt töltsön a segítő, hiszen van olyan intézmény, ahol a 30-at sem éri el a gyereklétszám. Ebből az következik, hogy a

³ Az okokra is érdemes lenne fényt deríteni, jelen dolgozat terjedelme azonban nem ad rá lehetőséget.

segítők túlterheltek, idejük nagy részét utazással töltik, így az érdemi munkára viszonylag kevés időt tudnak fordítani, a sok intézmény miatt elaprózódnak a feladatok, az ad hoc jelleggel felmerült problémára nem tudnak azonnali választ adni, amely rontja a hitelességet, és megnehezíti a segítő hatékony működését.

Annak ellenére, hogy a válaszadók többsége szociális területről érkezett, mégis többen érzik szükségét a szakmai továbbképzésnek (92%). Arra a kérdésre, milyen képzésen vennének részt szívesen, szinte kivétel nélkül olyan igények kerültek megjelölésre, amelyek a szakmai identitás megerősítésére szolgálnak. Erőteljesen megjelent az igény a gyakorlatorientált képzések iránt, a tematikus csoportos tevékenységgel kapcsolatos információszerzésre való törekvés. Többen érzik szükségét az érzékenyítő csoportfoglalkozásokról való tudásbővítést, szervezési és kommunikációs tréningekre is a válaszadók 72%-a tartana igényt, de egyértelmű volt a válaszokból a szupervízióra való igény megjelenése is (90,7%).

ÖSSZEGZÉS

A kérdőív válaszai alapján megállapítható, ha nem is teljes létszámban, de minden megyében vannak jelen óvodai és iskolai szociális segítők. A legtöbben rendelkeznek szociális alapismeretekkel annak ellenére, hogy a segítő státusz betöltése előtt más területeken dolgoztak. Az adott válaszok alapján arra lehet következtetni, hogy egyelőre nem jellemző az erős fluktuáció, hiszen a többség hat hónapnál régebben tevékenykedik óvodai és iskolai szociális segítőként. Az viszont általánosan jellemző, hogy a köznevelési intézmények területi elhelyezkedése, az intézmények területi tagoltsága, az alacsony gyermeklétszámokból adódó egyszerre több intézmény ellátása, problémát jelentenek a feladatellátásban. Az intézmények közötti utazások lerövidítik a gyermekekkel, szülőkkel, pedagógusokkal érdemben eltölthető idő tartamát. Fejlesztések tekintetében a szakképzés fontossága, a kimódolt módszertan, szakmai protokoll kialakulásának szükségessége vált egyértelművé. Megállapítható, hogy a közreműködő segítők készek a fejlődésre, igénylik azt, felismerik a gyengeségeiket, és azok erősítésére törekednek. Teszik ezt úgy, hogy közben az intézmények felől igen nagy nyomás nehezedik rájuk. Annyi azonban bizonyos, hogy a válaszok megerősí-

tik a feltételezést, hogy az óvodai és iskolai szociális segítők azon dolgoznak, hogy a lehető leghatékonyabb feladatellátás keretében minőségi tevékenységet folytassanak.

A 2018. szeptember 1-től kötelezően meghatározott óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység sok nehézséggel és dilemmával (kompetenciahatárok, lojalitás) néz szembe. A szakmai identitás megerősítése, a szakmai presztízs növelése egyértelműen meghatározott cél az elkövetkezendő időszakban. Amíg ezekkel, valamint a kompetenciahatárokkal nincs tisztában maga a segítő, addig a társszakmák képviselői méltán érezhetnek ellenszenvet az új státusz iránt, marad a „vendég szerep” az intézményekben. Ez pedig nagy veszélyt jelenthet a segítő szakma tekintetében, hiszen a szociális munka alapvetően nem sikerszakmaként kerül definiálásra, a korai kiégés, az alacsony presztízs mind okai a magas fluktuációnak szociális területen. Azonban a kutatás során kapott válaszok is azt bizonyítják, hogy más – főként az oktatás – területen szintén magas a pályaelhagyók száma, ők pedig lehetőséget látva az új munkakör megjelenésében, betöltik az üres státuszokat.

A rengeteg kérdőjel, ami a feladatellátás során megjelenik, évek múltán válhat csak felkiáltójellé. Az elkötelezett szociális segítő kész a szakmai fejlődésre, kiemeli az erősségeit, fejleszti hiányosságait. Ehhez a felsőoktatási intézmények széles palettát kínálnak, amelyekből a segítők válogathatnak, élve az innováció lehetőségével. Eközben együttműködik a közoktatási / köznevelési intézmények munkatársaival, gyermekeivel, azok szüleivel, saját gyakorlatot kialakítva a hatékony működés tekintetében. Véleményem szerint minden segítő kolléga célja az, hogy beintegrálódjon a köznevelési, -oktatási intézményekbe, megerősítse a pozícióját, eszköztárát pedig a lehetőségekhez képest úgy alakítsa ki, hogy vendéglátói szeretettel várják, és vendégből kollégává válhasson.

IRODALOM

- BÁNYAI Emőke (2000): Az iskolai szociális munka és lehetőségei az ezredfordulón, Magyarországon. *Háló* 6/8. 3–5.
- BERNSTEIN, Basil (1974): A critique of the concept of compensatory education. In CCC1. 190–202. Magyarul: A kiegyenlítő oktatás fogalmának bírálata. In: Ferge Zsuzsa – Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 175–188.

- KONCZ Katalin (2011): A munkaerőpiac nemek szerinti szegregációjának jellemzői, mechanizmusa és következményei. *Közgazdasági Szemle* LVIII. (január) 74–94. Elérhető: http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/436/1/Kszemle_CIKK_1219.pdf (Utolsó megtekintés: 2019. október 19.)
- MÁTRÉ Zsolt (2015): Iskolai szociális munka 2015. *Esély* 4. 81. Elérhető: http://www.esely.org/kiadvanyok/2015_4/2015-4_1-6_Mate_Iskolai_szocialis.pdf (Utolsó megtekintés: 2019. szeptember 27.)
- Szakmai ajánlás* (2018): *Szakmai ajánlás óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez*. Emberi Erőforrások Minisztériuma. Elérhető: http://szocialisportal.hu/documents/10181/175866/SZAKMAI+AJANLAS_ovodai_iskolai_szocialis_segites.pdf/91263d6b-4048-7676-cb20-371fcb6d3d8f (Utolsó megtekintés: 2019. október 2.)
- Szociális munka etikai kódexe* (2016): A Szociális Szakmai Szövetség Etikai Kollégiuma által 2015-16-ban átdolgozott: *Szociális munka etikai kódexe*. Elérhető: <http://3sz.hu/sites/default/files/Etikai.pdf> (Utolsó megtekintés: 2019. október 23.)

Jogszabályok

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, 40/A. § (2) ag). Elérhető: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.TV> (Utolsó megtekintés: 2019. október 10.)
- 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről. Elérhető: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800015.NM> (Utolsó megtekintés: 2019. október 10.)

CSOBÁN MARIANNA

ROMA GYEREKEK INTEGRÁCIÓJA A B-I ÁLTALÁNOS ISKOLÁKBAN

BEVEZETÉS

Dolgozatom témája a roma tanulók iskolai helyzetének vizsgálata az általános iskolákban, valamint az esélyegyenlőségük és integrációjuk megvalósításának feltérképezése városomban, B városban. Jelenleg a B-i Közös Önkormányzati Hivatalban dolgozom szociális ügyintézőként, így nemcsak külső szemlélőként, hanem munkámból adódóan is érdekelt vagyok a kérdésben, mivel nap mint nap rendszeres gyermekvédelmi kedvezmények és a képviselő-testület által elfogadott helyi rendeletben szabályozott települési támogatások megállapítását végzem. Fontos része volt továbbá munkámnak, hogy részt vehettem a Helyi Esélyegyenlőségi Program elkészítésében is, amelyben a roma gyerekek oktatási nehézségei, integrációjuk egy igazán fontos témaként jelenik meg.

Kollégáimmal a város lakosságát körzetek szerint látjuk el. Az én körzetembe tartozik városunk három szegregációs övezetéből kettő, így mindennapos kapcsolatot ápolok a helyi roma lakosság jelentős részével. A hétköznapi során egyre inkább azt tapasztalom, hogy a többségi társadalom meglehetősen előítéletes a romákkal. Már régóta foglalkoztat az a kérdés, hogy mi alapján és hogyan alakult ki ez a mára már megszokássá vált ellenszenv.

Munkám során érzékelem, hogy a többség már a roma gyermekekre is úgy tekint, mintha egy „külön társadalmi réteg” lenne. A szülők féltik a gyermekeiket roma osztálytársaiktól, nem akarják, hogy barátkozzanak velük, hiszen tartanak attól, hogy ha a gyermeküknek „ilyen” barátai vannak, akkor nem fognak megfelelően tanulni, magatartásuk negatív irányba változik. Saját tapasztalatim azt mutatják, hogy ez a fajta előítélet generációról generációra száll át a romákkal szemben. A rendszeres gyermekvédelmi kedvezmények megállapítása során sok olyan roma szülővel találkozom, akiknek gyermeke a B-i Általános Iskola valamelyik tagintézményében folytatja tanulmányait. Sok esetben tapasztaltam azt, hogy hiába törekednek, szinte esélyük sincs kitörni jelenlegi élethelyzetükből, a nyomorból. Ezek a gyermekek és esélyegyenlőségük megvalósítása mindig is közel álltak a szívemhez, így esett a választásom a szakdolgozatom témájára.

Úgy gondolom, hogy ebben a témakörben – folyamatos aktualitása miatt – elegendő szakirodalom áll rendelkezésemre, amely segítségével egy még komplexebb és átfogóbb kép tárul elém a témával kapcsolatban.

Az első részben a szakirodalmak elemzésével foglalkozom, melyben a romák oktatása és iskolai hátrányaik kiemelt szerepet kapnak, a második részben pedig egyéni kutatásom jelenik meg, melyben a helyi általános iskolákban vizsgáltam a roma diákok helyzetét, esélyegyenlőségük és integrációjuk megvalósulását.

Kutatómunkám során a roma tanulók helyzetét térképeztem fel a B-i Általános Iskolában. Mivel a közoktatási intézménnyel állandó kapcsolatban vagyok, így lehetőségem nyílt összehasonlító kutatást végezni, amely során kvantitatív és kvalitatív módszert egyaránt alkalmaztam. Célom az volt, hogy megvizsgáljam, milyen módon és szinteken jelenik meg a roma tanulók esélyegyenlőségének és integrációjának megvalósulása egyes tagintézményekben.

A következő kérdésekre kerestem választ:

1. Ténylegesen megjelenik-e az iskolán belül a roma tanulókkal szembeni előítéletesség?
2. Milyen mértékű különbségek vannak a roma gyerekek helyzetét tekintve az egyes tagintézmények között?
3. Milyen feltételek mellett történik meg a roma gyerekek integrációja egyes tagintézményekben?

Lényeges volt számomra, hogy többet tudjak meg az újonnan bevezetésre kerülő iskolai szociális munka feladatairól, álláspontjáról. Kiemelt szerepe van dolgozatomban a kvalitatív módszereknek, hiszen a helyi viszonyokat talán ezáltal ismerhetem meg a leginkább, és ez a fajta módszer a jelenségek mélységi megismerésére irányul. A célcsoporthoz tartozó személyekkel tehát mélyinterjúkat készítettem. A megfelelő kutatási eredmények elérése érdekében tagintézményenként 2 pedagógussal, 2 roma szülővel és 2 iskolai szociális segítővel végeztem el ezt. Mindezekon felül fontosnak tartottam a roma gyermekek helyzetének vizsgálatát is, így minden tagintézmény 6. osztályából egy 10 fős csoportban kutattam, melynek tagjai roma és nem roma gyermekek is voltak. Célom a csoporton belüli kapcsolatok elemzése volt, illetve az, hogy megvizsgáljam a többségi társadalomhoz tartozó gyermekek hozzáállását a roma osztálytársaikhoz.

Ahhoz, hogy egy átfogó kép táruljon az olvasó elé a B-i Általános Iskola tagintézményeibe járó roma tanulók helyzetéről, fontosnak tartom B városának bemutatását, beleértve a demográfiai jellemzőket, a szociális helyzetet, valamint a szegregációs övezetek jellemzését, feltérképezését is. Mindezek mellett bemutatásra kerül a helyi általános iskola 3 tagintézménye rövid ismertetésben, illetve a roma tanulók helyzete ezekben az iskolákban.

A TELEPÜLÉS JELLEGE, ADOTTSÁGAI

A B Város Önkormányzatának Helyi Esélyegyenlőségi Programjában (a továbbiakban: *Helyi Esélyegyenlőségi Program* 2018) olvasottak és a saját tapasztalataim alapján elmondható, hogy B az Alföld tipikus mezővárosa. A városomban döntő szerepe a mezőgazdaságnak van. A folyamatos fejlesztések és az erre való törekvések ellenére a városban viszonylag kevés a munkalehetőség, a helyi lakosok jellemzően a környékbeli településekre járnak át dolgozni. A város vezetése folyamatosan törekszik a munkahelyteremtésre, a szolgáltatások bővítésére, a lakóhely minőségének javítására.

B Város Önkormányzata együttműködési megállapodás keretein belül biztosítja a nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény¹ értelmében helyi nemzetiségi önkormányzatok működését, így többek között B Város Roma Nemzetiségi Önkormányzatának a működését.

¹ A jogszabály teljes szövege a <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100189.tv> linken olvasható. (Utolsó megtekintés: 2019. szeptember 12.)

Demográfia

A Helyi Esélyegyenlőségi Program demográfiai statisztikái szerint megállapítható, hogy a település 2013-tól kezdve elöregedő. A számadatok azt mutatják, hogy az öregségi index – ez azt jelzi, hogy 100 fő 14 év alatti kiskorúra hány fő 65 éven felüli idős személy jut – folyamatosan 100% feletti értéket mutat. A fentebb említett írásban olvashatjuk, hogy ennek okai között szerepel az elvándorlások számának emelkedése, a születések számának csökkenése, valamint a halálozások számának növekedése. Úgy vélem, hogy városunkban a vezetőség igyekszik olyan fejlesztésekkel, kezdeményezésekkel motiválni a helyi fiatalokat, amelyekkel egy olyan városkép alakul ki, ahol az ifjabb lakosság is el tudja képzelni a jövőjét. Ennek érdekében B Város Önkormányzat Képviselőtestülete a települési támogatás megállapításának, kifizetésének, folyósításának, valamint felhasználása ellenőrzésének szabályairól szóló módosított 4/2017. (II. 15.) számú rendelete alapján támogatja azokat a fiatalokat, akik helyben vásárolnak ingatlant települési támogatás keretein belül.²

A cigány lakosság belső migrációs lehetőségei rosszabbak, szinte esélyük sincs olyan területekre vándorolni, ahol több a munkalehetőség, belső vándorlásuk leginkább a szegregációs övezetek felé irányul, ami a B-i roma lakosságra is jellemző. A Helyi Esélyegyenlőségi Program alapján arányuk jelentősen magas – 10%-on felüli – városunk össznépeességében. A helyi roma lakosság nagy része a három szegregációs övezetben él, amelyeket lentebb részletesen is bemutatok.

Szociális helyzet, foglalkoztatottság

A fentebb említett írás alapján a helyi roma lakosság szociális hátterére jellemző a rossz vagyoni és jövedelmi helyzet, a mélyszegénységben élők száma magas. Ennek okaként említi a társadalomban betöltött szerepüket, rossz szociális helyzetüket, alacsony foglalkoztatottságukat, eltérő szocializációjukat, valamint a családok összetételét is, illetve jövedelmi viszonyaikat. A mélyszegénységben élők jövedelmét leginkább pénzügyi juttatások teszik ki. Foglalkoztatottság tekintetében a Helyi Esélyegyenlőségi Programban megfogalmazottak azt mutatják, hogy a roma lakosság körében népszerű

² A jogszabály teljes szövege a https://njt.hu/njtonkorm.php?njtcp=eh7eg8ed7dr2eo9dt4ee3em8cj-7by4cd3cf8ca5cd4ca3o&fbclid=IwAR3Ebx8BiI7X-CcnNUdSrquPtZ6xu-YHG5kLTc1qvDo5ogX7n5xs_LEceW0 linken olvasható. (Utolsó megtekintés: 2019. szeptember 10.)

a mezőgazdasági idénymunka egyszerűsített foglalkoztatás keretein belül vagy feketén. Azonban ezek a munkák nagyban függenek az időjárási viszonyoktól, így ezek gyakran időszakosak és nem biztosítanak a család számára rendszeres, kiszámítható jövedelemforrást. A mezőgazdasági idénymunka mellett meghatározó még a közfoglalkoztatás is. Saját tapasztalatom az, hogy az aktív korú foglalkoztatott roma lakosság zöme ebben a két foglalkoztatási formában tud elhelyezkedni.

B város szegregációs övezetei

Szegregátumnak nevezzük azokat a területeket, ahol az aktív korú népességben belül a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők és rendszeres munkajövedelemmel nem rendelkezők aránya mindkét mutató tekintetében magasabb, mint 50%. (Helyi Esélyegyenlőségi Program 2018: 36.)

B Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája alapján a településen a 2011-es népszámlálási adatok alapján három szegregációs övezet azonosítható.³

A 2018-as évre vonatkozóan övezetenként nem áll rendelkezésemre releváns adat a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő gyermekek számáról. A helyi önkormányzat szociális osztályának együttes megállapítása az, hogy az 1. és 2. szegregátumban évről évre jelentősen csökken a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülők száma. Ennek oka, hogy az aktív korú lakosság körében egyre elterjedtebb, hogy bejelentett munkahellyel rendelkeznek, emiatt nem felelnek meg a jogszabályban előírt jogosultsági feltételeknek. A 3. szegregációs övezet továbbra is igencsak visszamaradott, sokan élnek a nyomor szélén, mélyszegénységben.

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA TAGINTÉZMÉNYEI

A B Városi Általános Iskola tagintézményei 2011-ig önálló intézményként működtek, azonban ekkor összevonták őket, és egy egyesített intézmény jött létre. A három tagintézmény: székhelyintézmény, 1. számú tagintézmény, 2. számú tagintézmény. Fenntartója a K. Tankerületi Központ. A székhelyintézmény fő profilja az emelt

³ B. Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája. Konzorcium. 2015: 118.

óraszámú rajz- és ének-, valamint az idegen nyelvi oktatás. A városban egyedülként működik itt első osztálytól kezdve német–magyar kéttanítási-nyelvű oktatás, emellett az angol nyelvet is emelt szinten tanítják az intézményben. A céljuk az, hogy a 8. osztály végére valamennyien legalább egy alapfokú nyelvvizsgát szerezzenek valamelyik nyelvből. A tanórákon kívül a tanulók futballedzéseken, illetve szövő- és rajzszakörökön vehetnek részt. A gyermek- és ifjúságvédelmi felelős által szolgáltatott adatok alapján ide a 2018/2019-es tanévben összesen 271 fő tanuló járt, melyből az év eleji nyilatkozatok alapján 80 fő etnikailag a kisebbséghez tartozik. A hátrányos helyzetű gyermekek száma 21, míg a halmozottan hátrányos helyzetűeké 53 fő.

A 1. számú tagintézmény hosszú évek óta ismert sportsikereiről, a kézilabda sportban elért eredményeik országosan elismertek. Az iskolában ezért folyamatosak a délutáni kézilabdaedzések. Emellett kiemelten fontosnak tartják a matematikai ismeretek minél pontosabb átadását is. Az iskola nagylétszámú, igencsak komoly eredményekkel büszkélkedő kórust működtet, amelyet nagyon szeretnek a tanulók. A gyermek- és ifjúságvédelmi felelős statisztikái szerint az intézménybe összesen 338 tanuló járt a 2018/2019-es tanévben, melyből 92 fő vallotta magát az etnikumhoz tartozónak. A diákok közül 36 fő hátrányos, 60 fő pedig halmozottan hátrányos helyzetű.

A 2. számú tagintézmény kiemelt fontosságúnak tartja az angol nyelv emelt szintű oktatását, emellett különös hangsúlyt fektet a tánc- és drámapedagógiára. Az intézmény számtalan tanulója ért el nívós helyezést városi, megyei, illetve országos vers- és prózamondó versenyeken. A gyermek- és ifjúságvédelmi felelős által szolgáltatott adatok alapján az iskola tanulóinak száma 235 fő, ebből 107 fő tekintette úgy magát, hogy az etnika tagja a 2018/2019-es tanévben. A hátrányos helyzetű tanulók száma 30 fő, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóké pedig 52 fő. A 2. számú tagintézményben működik egy szegregált gyógypedagógiai csoport, ahová sajátos nevelési igényű gyerekek járnak, illetve enyhe értelmi fogyatékkal élők. Őket a tantervtől eltérő tanmenet szerint tanítják, hiszen számukra teljesíthetetlen lenne az, mivel az értelmi képességük átlagon aluli. A csoportba 16 fő tanuló jár, alsó és felső tagozatra bontva. A cél a mindennapi életbe való integrálás, illetve a szellemi képességük fejlesztése az egyéni szintjükön. A csoport 16 tagja közül 11 fő roma nemzetiségű. Összességében elmondható, hogy a 2. számú tagintézménybe jár a legtöbb roma tanuló, arányuk a fent említett tanévben 45%-on felüli. Ennek okaként mindhárom szegregációs övezet

közelségét emelném ki, valamint a későbbiekben ismertetésre kerülő interjúk során egyértelművé vált számomra, hogy a roma szülőknek ez a legszimpatikusabb iskola gyermekeik számára.

A MÉLYINTERJÚK

A város feltérképezését követően kutatási kérdéseim megválaszolásához mélyinterjúkat készítettem a három tagintézményben dolgozó iskolai szociális segítőkkel, pedagógusokkal, valamint a tagintézményekbe járó roma gyerekek szüleivel. A megfelelő eredmények elérése érdekében a célcsoportjaimból több interjúalanyt is kiválasztottam. Interjúim során irányított kérdéseket tettem fel, hogy a témában érintett területekre tereljem a beszélgetést. Az interjúk szövegét diktafonnal rögzítettem, emellett jegyzeteltem is. A következőkben a mélyinterjúk kutatásom eredményeit célcsoportonként ismertetem. Az interjúk teljes szövegét személyiségi és adatvédelmi okok miatt nem áll módomban ismertetni.

Iskolai szociális segítőkkel készített interjúk

Dolgozatomhoz 2 iskolai szociális segítővel készítettem interjút, amelyben véleményükre voltam kíváncsi a roma gyerekek helyzetéről azokban az általános iskolákban, ahol munkájukat végzik. Megjegyzem, hogy interjúalanyaim a szakirodalmi elemzésben említett jogszabály bevezetése óta – 2018. november 1-től kezdve – dolgoznak iskolai szociális segítőként. A szolgáltatás minőségét rontja azonban a képzés hiányossága, és hogy nincsenek kialakított szakmai protokollok.

1. számú interjúalanyom 24 éves, a székhelyintézményben dolgozik iskolai szociális segítőként

2. számú interjúalanyom 26 éves, az 1. és a 2. számú tagintézményben dolgozik iskolai szociális segítőként.

Az interjúkat személyesen folytattam, külön-külön a két iskolai szociális segítővel. Helyszíne ezeknek az iskola egy külön osztályterme volt, mivel interjúalanyaim nem rendelkeznek külön irodával. Az iskolai szociális segítők nagyon segítőkészek voltak

velem, amikor megkerestem őket, azonban egyfajta aggályt éreztem rajtuk tapasztalatlanságuk miatt. A 2. számú interjúalanyom ezt ki is fejezte; megkeresésem alkalmával tapasztalatlannak nevezte magát szociális segítőként a maga 10 hónapos munkaviszonyával. Az interjúk során nyitott kérdéseket alkalmaztam.

Első kérdéseim az interjúalanyaim munkahelyére, valamint az ottani etnikai viszonyokra vonatkoztak. Mindkét beszélgetés során az vált nyilvánvalóvá, hogy az iskolákról, illetve a roma tanulók számáról pontos adatokkal nem rendelkeznek, és ez kellemetlen volt mindkét beszélgetőpartnerem számára. Releváns statisztikai adatokkal nem is tudtak szolgálni, inkább saját benyomásaik alapján ítélték meg a roma tanulók számát az iskolákban, mint például:

Igazából ezalatt a rövid idő alatt nem tudom pontosan megmondani a roma tanulók arányát, az biztos, hogy a 2. számúba többen járnak. Nagy különbséget igazából nem látok az intézmények között. (2. számú interjúalany)

Válaszaik igencsak megleptek engem, hiszen a – korábban már ismertetett – gyermek- és ifjúságvédelmi felelős által közölt roma tanulók számára vonatkozó adatsoroktól meglehetősen különböznek a szociális segítő által közölt arányok. Beszélgetésünk során burkoltan elmondták, hogy a szolgáltatás új volta miatt nagy utat jártak be az intézményekben, mire elfogadták őket a pedagógusok és bizalmi viszonyt sikerült kiépíteniük. Mára már egy-egy problémás esetet bátrabban jelentenek számukra, hogy közösen megoldják azt, azonban szükség lenne olyan szakmai útmutatásra, képzésre, amellyel gördülékenyebben menne a szakemberek beilleszkedése.

Következő kérdésemben a roma tanulóknál megjelenő különbözőségekről kérdeztem őket. Mindkét interjúalanyom a tanulásban való elmaradottságukat emelte ki. Ennek okaként a rossz családi háttért említették. Ahogy a szakirodalmi elemzésben is említésre került a család és az iskola által közvetített értékek nem egyeznek az etnikumhoz tartozó tanulóknál, így a gyermekek szerepkonfliktusba kerülnek. Az iskola akármennyire is igyekszik motiválni a gyermeket, ha a család visszahúzza ebben, nincs esély iskolai sikerekre. Egységesen úgy vélték, hogy a roma gyermekek tanulási motivációját nagyban befolyásolja a családi háttérük:

Találkoztam egy olyan esettel, amikor a tanár arról kérdezett egy alsó osztályos roma kislányt, hogy mi szeretne lenni, ha nagy lesz. Ő azt felelte, hogy sok gyerek anyukája. Hiszen ezt látja otthon. (1. számú interjúalany)

Ez a gyermek 6 testvérével és szüleivel él egy szobában, minden percüket együtt töltik. Esélye sincs intim, privát környezetben elkészíteni a házi feladatát, felkészülni a másnapi órákra. Nem lát más perspektívát, a család által közvetített értékeket tartja normálisnak és követendőnek. Különbözőségiéretté merült fel még ezenkívül a roma gyermekek rossz higiéniai körülménye, amely a korábban ismertetett nem megfelelő szociális helyzetükből eredeztethető, melyről így fogalmazott egyikőjük:

A roma gyermekeket sok esetben csak 2-3 naponta fürdetik. Emiatt nyilván koszosak, bűdösek. Ez már előítéletességet vált ki a többségi társadalomból. Azonban úgy gondolom, hogy ez egyértelműen szülői hiba. Én mindig azt mondom, hogy a szegénység nem ok arra, hogy koszosak legyünk, ezt el is mondom a problémás szülőknek. Egy szappan már 100 pár forint, mindkét telepen van kút, ahonnan tudnak hozni vizet. (2. számú interjúalany)

Az 1. számú tagintézményben dolgozó 2. számú interjúalany mindezek mellett még megemlítette a roma tanulók nyelvhasználatát is. Ahogy a szakirodalomban is olvasni lehet, a roma tanulók iskolai sikertelenségének okai közé tartozik a nyelvi hátrány. Ezt alátámasztotta kutatásom is. Az iskolai szociális segítő véleménye szerint a romák által beszélt magyar nyelv eltérő a többségi társadalométól, gyakran használnak olyan kifejezéseket, amelyeket ő „tipikus cigány szavaknak” nevezett. Ez nehezíti iskolai tanulmányaikat, hiszen a tankönyvek a többségi társadalom nyelvén íródnak.

A pedagógusok roma tanulókkal szembeni előítéletességéről egységesen nyilatkoztak. Az interjúk során mindketten elmondták, hogy tapasztalataik alapján a tanárok körében közvetlenül csak a tanári szobában jelennek meg ezek. A székhelyintézményben dolgozó interjúalanyom az osztálytermekben is találkozik előítéletekkel, de leginkább csak közvetve. Így fogalmazott erről:

Vannak tanárok, akik általánosítanak a roma tanulókkal kapcsolatban. Megbízhatatlannak tartják őket, nem viszik őket versenyekre. Találkoztam már olyan osztályfőnökkel, aki az egyik roma tanulójáról azért fogta rá, hogy rossz és megbízhatatlan, mert a felsőbb évfolyamos testvérével problémák voltak. Emiatt nem szerepelhetett az egyik osztályuk által előadott darabban. Persze, hogy az év végére ezzel a gyermekkel egyre több probléma lett. (1. számú interjúalany)

Diáktársak tekintetében az 1. számú interjúalanyom meglátása az, hogy az előítélet leginkább a felsőbb évfolyamokban jelenik meg. A többségi társadalomhoz tartozó gyerekek szülei nemritkán táplálják gyermekeikbe a romákkal szembeni előítéleteiket. Az 1. számú tagintézményben dolgozó 2. számú interjúalanyom így fogalmazott erről:

A gyerekek tudnak gonoszak lenni. Sok esetben hallottam, hogy „le büdös cigányozzák” roma osztálytársaikat, például azért, mert büdösek vagy koszosak. Pedig ez nem az ő hibájuk. (2. számú interjúalany)

Interjúalanyaim – mint szociális segítők – az érzékenyítés módszerével segítenék elő a roma gyerekek integrációját az általános iskolákban, de eltérő eljárással. Sajnos idáig egyiküknek sem volt lehetősége ilyen jellegű tevékenységre, azonban vannak elképzeléseik erre vonatkozóan. A székhelyintézmény iskolai szociális segítője szerint jó megoldás lenne, ha csoportos foglalkozások keretében egyfajta bizalmi viszonyt igyekeznének kiépíteni a roma és a nem roma gyerekek között. Úgy gondolja, fontos lenne a roma szülők bevonása is ebbe, hogy lássák, hogy mennyire fontos szerepe van az iskolának a gyermekük életében. A kérdés, hogy a szülők mennyire lennének fogékonyak erre. A 2. számú interjúalany, aki az 1. számú tagintézmény iskolai szociális segítője, egy preventív jellegű módszert választana. Véleménye szerint elengedhetetlen lenne, hogy a többségi társadalom érzékenyüljön a romákkal kapcsolatban, ezért ennek érdekében egy többalkalmas előadást képzelne el, ahol megismerhetik a romák történetét, kultúrájukat, szokásaikat. Ez a roma gyerekeknek is meghatározó lenne identitástudatuk kialakulásában, hiszen sokszor ők sincsenek tisztában eredetükkel.

Kutatási eredményeim azt mutatják, hogy az ott dolgozó szociális munkások tudnának megfelelő eszközökhöz nyúlni, hogy a preventív segítő jellegű tevékenységet biztosítsák, azonban a szolgáltatás bevezetése óta nem történt meg az a várt „áttörés”, amellyel a pedagógusok igénybe is vennék ezeket. Az osztályfőnöki órákat sem „áldozzák be” ilyenfajta segítő tevékenységre, sok esetben a szőnyeg alá söprik az etnikumhoz tartozó és az etnikummal kapcsolatos társadalmi problémákat. A szakemberek pedig a képzés hiányossága miatt nincsenek felkészülve arra, hogyan „épüljenek be” az iskola életébe és hogyan ugorják át a kezdeti nehézségeket.

A roma tanulók kitorési lehetőségeiről eltérő vélemények születettek. Az 1. számú interjúalany szerint ehhez olyan pedagógusok kellenének, akik motiválnák és támogat-

nák a gyerekeket. Úgy véli, ha a pedagógusok több versenyre és megmérettetésre vinnék a gyerekeket, akkor eredményesebbek lennének az iskolában. A 2. számú interjúalanyomnak más meglátása volt erről, így nyilatkozott:

Én mindig azt mondom, hogy a szülőkkel kellene kezdeni. Képpé tenni őket. Egy mindenre képtelen szülő nem tud egy olyan gyermeket felnevelni, aki valamire is képes lesz. Tehet akármit az iskola, óvoda, ha otthon nem azt kapja vissza a gyermek, akkor nincs túl nagy esély a kitörésre. Nyilván akkor is van esély, de 100-ból 1. (2. számú interjúalany)

Már említést tettem arról, hogy az iskolai szociális munka a roma gyermekek integrációját szolgálná. Kutatási eredményeim alátámasztják ezt az állítást, valamint azt, hogy milyen eredményeket tudnának elérni ezek a szakemberek az esélyegyenlőség kialakításában, az előítéletesség enyhítésében vagy akár megszüntetésében is. Az interjúalanyaim által választott módszerek, melyekkel a roma tanulók integrációját segítenék elő jó gyakorlatként szolgálhatnának más szakemberek számára is. Azonban azt is érzékeltem, hogy Magyarországon sok évnek kell még eltelnie ahhoz, hogy megfelelően kiépüljön az iskolai szociális munkások helye, merjenek hozzájuk fordulni tanárok, diákok és családok.

Pedagógusokkal készített interjúk

A megfelelő kutatási eredmények elérése érdekében intézményenként két pedagógussal készítettem interjút. Az interjúk előtt megkerestem a pedagógusokat, legtöbbször munkám során kapcsolatot tartok, de bizalmi viszonyban egyikőjükkel sem állok. Az interjúk egyeztetése nehéz feladat volt, mindannyiukkal az iskolakezdés előtt készítettem el az interjút, így sokszor úgy éreztem, hogy nehezen fér bele ez idejükbe. Az interjúalanyok kiválasztásánál – a megfelelő tapasztalat miatt – törekedtem arra, hogy olyan személyeket válasszak, akik már legalább tíz éve ezen a pályán dolgoznak.

Interjúalanyaim:

1. 33 éves, 10 éve dolgozik a székhelyintézményben
2. 55 éves, 32 éve dolgozik a székhelyintézményben

3. 40 éves, 14 éve dolgozik a 1. számú tagintézményben
4. 48 éves, 22 éve dolgozik a 1. számú tagintézményben
5. 45 éves, 22 éve dolgozik a 2. számú tagintézményben
6. 49 éves, 26 éve dolgozik a 2. számú tagintézményben

Az interjúk mindegyikét az osztályterekben végeztem el a pedagógusokkal. Gyermekek ekkor még nem voltak az iskolákban, nyári szünet lévén, így sikerült nyugodt, csendes miliót kialakítani. Első kérdésem a munkáltató intézmény bemutatására irányult, ezt a tagintézmények bemutatásánál korábban ismertettem. Bevezető kérdéssel igyekeztem oldani a hangulatot, hogy az igen érzékeny téma nehézségeit könnyebben sikerüljön áthidalni a pedagógusoknak. Mindannyian ismertették annak a tagintézménynek az orientációját, ahol dolgoznak, illetve többen kitértek az összetartó kollektíva fontosságára a gyermekek nevelése, tanítása során. Ehhez hasonló nyilatkozatok születtek erről:

Fontos kiemelnem, hogy mind az alsó tagozatos, mind a felső tagozatos munkaközösség egyetértésben dolgozik együtt és külön-külön is a gyerekek iskolai életét szem előtt tartva. A gyerekek érdeklődési körének megfelelően törekszünk minél több tanulási időn kívül tartott programra, szakkörre. (3. számú interjúalany)

Szerintem a mai oktatáspolitikában nagyon fontos, hogy mi tanárok támogassuk egymást. (1. számú interjúalany)

Az etnikai viszonyokat kérdezve pontos statisztikai adatokkal csak a 2. számú tagintézmény pedagógusai rendelkeztek. Ők elmondták, hogy iskolájukban a roma tanulók aránya 45% volt a 2018/2019-es tanévben. A többiek leginkább saját tapasztalataikat osztották meg velem, pontos számbeli adatokat nem tudtak ismertetni. Azonban nyilatkozataik egységesek voltak abban, hogy a roma tanulók száma évről évre növekszik.

Lényegesen növekszik az első osztályba beiratkozó roma tanulók száma. Pár évvel ezelőtt maximum 2-3 tanuló, ma már egy 25 fős osztálynak legalább a harmada roma. (4. számú interjúalany)

A székhelyintézményben pályafutásom kezdete óta magas a roma tanulók aránya. A cigánytelep közelsége nagyban hozzájárul ehhez. (2. számú interjúalany)

Emiatt azonban a helyi általános iskolában is felszínre kerül a szakirodalmi elemzésben már említett probléma, miszerint a roma tanulók növekedésével az oktatásukra fel nem készült tanárok csökkentik az elvárásokat az oda járó tanulókkal szemben.

A roma és a nem roma diákok közötti különbségeket mindegyik tagintézmény pedagógusai másképpen fogalmazták meg. A székhelyintézmény pedagógusai leginkább családi és szociális háttérükben látják a különbségeket a roma tanulóknál. Mindkét pedagógus kiemelte, hogy a roma családok zöme rossz anyagi körülmények között él, a szülők aluliskolázottak. A gyerekek felszerelései hiányosak, ruháik piszkosak, sokszor előfordul a fejtetvesség. Mindketten elmondták, hogy az iskola bármilyen igyekezete ellenére a szülők sok esetben érdektelenek a témával kapcsolatban. Emellett az iskolai sikertelenség okainál problémaként merült fel – a szakirodalmi elemzésben már említett – rossz viszony a család és az iskola között. A pedagógusok úgy vélik, hogy a családok sok esetben nem ismerik fel a tanulás fontosságát, csak azért járatják iskolába gyermekeiket, mert muszáj. 16 éves korukig általános iskolába járnak, majd amikor letelek a tankötelezettség, a korábban már említésére került kicsinyített felnőttkorba lépnek ezek a tanulók és családot alapítanak. Interjúalanyaim így fogalmazták meg ezt:

Az iskolánkba járó roma gyerekek zöme a rosszabb szegregációs mutatókkal rendelkező cigánytelepről kerül ki. Egyes családokban nincs víz bevezetve a házba, fürdőszoba sincs. A szülők nem várják el a gyerekeiktől, hogy kitörjenek innen. A gyerekek felsőbb évfolyamban sokat lógnak, gyakori a lemorzsolódás. Ha a szülőknek jelzünk, nem törődnek vele. A jogaikkal mindig tisztában vannak, a kötelezettségeikkel nem. (1. számú interjúalany)

A szülők nem szolgálnak példával a gyerekek előtt sok esetben. Én a pályafutásom alatt azt tapasztalom, hogy a lányokat leginkább gyermeknevelésre tanítják, a fiúkat pedig a kétkezi munkára. (2. számú interjúalany)

Mindketten kiemelték a viselkedési problémákat is. Elmondásuk alapján sokszor keverednek verekedésbe a roma tanulók, érdekeiket leginkább így próbálják érvényesíteni. Saját meglátásom a székhelyintézmény pedagógusainak nyilatkozata alapján az, hogy itt nehezen birkóznak meg a pedagógusok a roma tanulókkal. A 1.

számú tagintézményben dolgozó tanárok szintén tapasztalnak különbözőségeket a roma és a nem roma tanulók között, azonban nem emeltek ki olyan éles eltéréseket, mint a székhelyintézményben dolgozó kollégáik. Mindketten fontosnak tartották megjegyezni, hogy nem mindegyik roma gyerekre érvényesek egyöntetűen ezek az eltérések:

Nem mondható az, hogy ők egy külön, homogén csoport. Minden gyerekre – romára és nem romára – igaz az, hogy a szülői házból hozott magatartási formákat, a feladatokhoz való hozzáállást leképezik az iskolai életben. Azok a gyerekek, akiknek nincs meg a szüleiktől megtanulva a biztos érzelmi hátterük, nagy odafigyelést igényelnek. (3. számú interjúalany)

A tagintézményben dolgozó pedagógusok az osztálytermekben megjelenő különbözőségeket – amelyek hol pozitívak, hol negatívak – az eltérő szokásrendszerből, kultúrából eredeztetik:

Az évek során viszont megfigyelhető volt, hogy a roma gyerekek egy része „háziásabb” nem roma társainál. Sokat segítenek a ház körüli teendőkben, a kistestvérek körül; vásárolnak a kisboltokban, ezekből kifolyólag hamarabb veszik észre, ha segíteni kell: kinyitják az ajtót; technikaóra, manuális foglalkozások után többször szó nélkül pakolnak. (3. számú interjúalany)

Szerintem a magyarországi etnikummal az a baj, hogy nincs meg a megfelelő identitástudatuk. Nem tudják, mi is az ő igazi feladatuk, ezért könnyelműek. Például a spanyoloknál az etnika feladata a ruhapiacozás, és abban nagyon jók. Itthon viszont a romák nem tudják, kik is ők valójában, így semmi nem számít. Így van ez a tanulással is. Vannak jó képességű szorgalmas roma gyerekek, de ha otthon nincs meg a húzóerő, ez hamar alábbhagy. (4. számú interjúalany)

A 2. számú tagintézmény pedagógusai hasonlóan látják az eltéréseket, mint a 1. számú tagintézményben dolgozók. Kiemelték a tanulást támogató környezet hiányát, az értékrendjükben megjelenő különbségeket. A 6. számú interjúalany ezek mellett szintén említette az identitástudatuk hiányát, a gyökértelenséget. A roma tanulók felzárkóztatásáról azonos vélemények születtek minden tagintézményben. A B-i Általános Iskola tagintézményeinek pedagógusai egységesen úgy vélik, hogy nincsenek

külön csak romák felzárkóztatására irányuló programjaik. Minden nehézséggel küzdő gyermeknek igyekeznek segítséget nyújtani egyéni igényeiknek megfelelően tanórákon, illetve tanórákon kívüli felzárkóztató órákon is. Az etnikum körében leginkább a szociális helyzetükből fakadó ingerszegény otthoni környezetet próbálják minél színesebb módon tágítani. Esélyegyenlőségüket leginkább úgy igyekeznek megvalósítani, hogy csoportfoglalkozásokon belül együtt dolgoznak a többségi társadalomhoz tartozó gyerekekkel, illetve minden iskolai és osztályszintű programba bevonják őket. A pedagógusok közül többen kiemelték, hogy a kultúrájukból származó előnyeiket kell kihasználni és ebben támogatják őket, például:

A roma gyerekek nagyon muzikálisak. Szeretnek énekelni, táncolni. Ezért támogatjuk őket, hogy szerepeljenek az iskolai kórusban, melyet nagyon szeretnek. Talán ez az egyetlen szakör, ahol szívvel-lélekkel, hiányzás nélkül részt vesznek. (2. számú interjúalany)

Intézményünkben sok roma diák szerepel nagyon szép eredménnyel a városi vers- és prózamonddó versenyen. Sokan tovább is jutnak megyei, sőt országos szintre. Mi pedagógusok pedig támogatjuk őket ebben. Észrevehető, hogy tanulási motivációjukra is jó hatással van ez. (5. számú interjúalany)

A roma tanulók kitörési lehetőségeikről kérdezve interjúalanyaimat egyfajta letörtséget érzekeltem rajtuk. Sokéves tapasztalataikból ugyanazt a véleményt szűrtem le mindegyik pedagógusnál. Válaszaik egyöntetűen azt sugallták, hogy a roma tanulók továbbtanulására sokkal kevesebb példa van, mint a nem roma tanulókéra. Körükben a nyolc osztály elvégzése a triviális, később a családalapításra kerül a hangsúly. Így fogalmaztak erről:

Mivel köztudottan hamarabb érnek biológiai szempontból, eddigi tapasztalataim szerint főként a lányok „hanyagolják” az iskolába járást. Egy-egy „lógási” időszak után nem, vagy csak részben pótolják iskolai feladataikat, a nyolc általános megszerzése után sokan elkezdnek egy szakmunkásképzőt, de nem fejezik be azt. (3. számú interjúalany)

Abban minden pedagógus egyetértett, hogy a roma diákok kitöréséhez az iskola kevés, stabil szülői és családi háttér szükséges, akik támogatják ezeket a gyerekeket. Emellett a társadalmi előítéletek csökkentése, megszüntetése is nagyon fontos lenne.

Következő kérdéseimben a roma tanulókkal szembeni előítéletességről kérdeztem interjúalanyaimat. A tagintézmények pedagógusai között ebben is hasonló vélemények születtek. Az együtt töltött iskolai idő alatt a csoportos munkaformáknak, a közösségi programoknak köszönhetően a romákkal szemben fennálló negatív hozzáállás, előítéletesség fokozatosan enyhül, habár folyamatos hátráltató tényezőként hat az, hogy a negatív sztereotípiák megszüntetésének nehézségei a többségi társadalom családi háttéréből erednek, mivel ezek öröklődnek. A szülők nem akarják, hogy roma gyerekek mellé üljenek gyerekeik, azt pedig végképp nem, hogy iskolán kívül barátkozzanak velük. A szülők kialakult identitásukkal a saját és gyermekeik ellenkezőjeként tekintenek a roma osztálytársakra. A pedagógusok az otthonról hozott előítéletekkel szemben tehetetlenül állnak, az egyikőjük például így nyilatkozott:

A szülők megélt vagy sok esetben meg nem élt tapasztalatok, illetve negatív sztereotípiák alapján nyilvánulnak meg ebben a témában a mindennapokban. Sokszor jönnek oda hozzám, hogy ültessem el a roma osztálytársát a gyermeke mellől, mert amióta ott ül, a gyermek felszerelése mindig megrongálódik. Én ilyenkor elmondom, hogy nekem minden gyermek egyenrangú, a problémákat pedig már igyekszünk a tanórákon elfojtani. (4. számú interjúalany)

Interjúm utolsó kérdése arra vonatkozott, hogy mit gondolnak a pedagógusok az őket érő vádakról, miszerint előítéletesek a roma diákokkal. Nagyon érdekes volt megfigyelni a pedagógusok erre adott metakommunikációs reakcióját. Mindannyian felháborodottan, emelkedett hangerővel adták meg válaszaikat:

Egy pedagógus azért lett pedagógus, mert minden gyermek egyforma neki. Ha roma, ha nem, segíti és támogatja. (1. számú interjúalany)

Én sokszor megmondanám azoknak a személyeknek, akik ezzel vádolnak minket, hogy csak egy napig próbálják ki a pedagógus szerepét. Én úgy gondolom, hogy egy szívvel-lélekkel pedagógusnak minden gyermek egyenrangú. Sokszor a roma gyerekek nagyobb szeretetet igényelnek, mivel ezt otthon nem kapják meg. Én pedig, ha egy ölelésre vágyik, akkor megadom. De ugyanúgy egy nem roma diáknak is. (5. számú interjúalany)

Úgy gondolom, kutatásommal alátámasztottam a fentebb említésére kerülő problémát, miszerint a roma tanulók iskolai kudarcaihoz nagyban hozzájárul a pedagógó-

gusok képzetlensége velük kapcsolatban. A tanárképzés során nem jelennek meg speciális igényeik, kultúrájuk, annak ellenére sem, hogy számuk folyamatosan nő az oktatási rendszerben. A pedagógusok elmondták, hogy különböző továbbképzéseken folyamatosan részt vesznek a romák oktatásával kapcsolatban, azonban kutatásom azt igazolja, hogy ez nem elégséges. Szükség lenne több felsőoktatási intézményre, ahol romológiát tanulhatnak a tanárok, emellett elengedhetetlen lenne olyan tankönyvek, munkafüzetek használata, melyek figyelembe veszik speciális igényeiket, esetleg nyelvezetükhöz igazodik. Az oktatási rendszerben kétségkívül fontos lenne, ha megjelenne kultúrájuk, hogy mind saját maguk, mind a többségi társadalom megismerje őket.

Roma szülőkkel készített interjúk

A kutatásom következő célcsoportjához azok a roma szülők tartoztak, akiknek gyermekei valamelyik általános iskolai tagintézménybe járnak. A megfelelő eredmények elérése érdekében tagintézményenként két roma szülővel készítettem interjút. Kiválasztásuk véletlenszerűen történt, leginkább személyes, munkahelyi tapasztalataim figyelembevételével.

Interjúalanyaim:

1. 27 éves, gyermeke a székhelyintézményben tanul
2. 24 éves, gyermeke a székhelyintézményben tanul
3. 32 éves, gyermeke az 1. számú tagintézményben tanul
4. 30 éves, gyermeke az 1. számú tagintézményben tanul
5. 28 éves, gyermeke a 2. számú tagintézményben tanul
6. 36 éves, gyermeke a 2. számú tagintézményben tanul

Az interjúk időpontját előzetesen egyeztettem velük, általában azt kérték, hogy ez a délutáni órákban történjen. A beszélgetéseket az otthonukban végeztem el. Mind a hat interjúalanyom valamelyik szegregációs övezetben él. Fontosnak tartottam, hogy ezeket az interjúkat a telepeken végezzem el, hogy betekintést nyerhessek a mindennapi életükbe, és a megnyilvánulásaikon ne változtasson az olyan környezet, amelytől idegenkednek vagy amely fenyegeti őket (pl.: iskolai vagy hivatali / irodai környezet).

A legrosszabb körülmények között a 2. számú interjúalanyom él, ott egy szobában hatan laknak, a víz, szennyvíz nincs bevezetve. A többiek lakáskörülményei sem a legkielégítőbbek.

Interjúalanyaim közül mindegyiknek a legmagasabb iskolai végzettsége nyolc általános, bejelentett munkaviszonnal a 2. és a 6. számú interjúalanyom rendelkezik, viszont a 2. számú interjúalanyom közfoglalkoztatás keretein belül van foglalkoztatva. Nagyon érdekes volt megtapasztalni azt, hogy megkeresésemkor a roma szülők nem voltak nyitottak felém, nem szívesen akartak részt venni az interjúmban és kutatómunkámban.

Azt éreztem, mintha félnének, bizalmatlanok lennének velem, hogy én ezt ellenük akarom felhasználni. Ennek ellenére lakásaikba könnyedén beengedtek, meleg szívvel fogadtak és a kezdeti aggályok után megnyíltak felém. Első kérdéseim a gyermekek iskolájára vonatkoztak. Úgy vélem, hogy a szakirodalmi elemzésben ismertettelt eltérő korai szocializáció minden családnál jelentkezett. Gyermekeiket nagyon féltik, főleg az alsó évfolyamokba járókat. Folyamatosan babusgatták őket az interjúk alatt is, „szerlemnek” nevezték őket.

A szülők és az iskola rossz kapcsolata hamar megnyilvánult a beszélgetések során. A 3. és 5. számú interjúalanyom ki is fejezte, hogy ők nem szeretnek szülői értekezletre elmenni, mert ott mindig a pénzről van szó, ők meg nem tehetik meg, hogy rendszeresen beadják az osztálypénzt. A szülők nem sok mindent tudtak elmondani gyermekük iskolájáról, sokan még az osztályfőnökök nevét sem tudták, ahová gyermekük jár. Az 1. és a 2. számú tagintézménybe járó gyermekek szülei nagyon pozitívan vallottak gyermekük iskolájáról, ahogy az alábbi megnyilatkozások is mutatják:

Én nagyon elégedett vagyok. Hozzánk közelebb lenne a székhelyintézmény, de én oda nem akartam vinni. Oda a putrisabb cigány gyerekek járnak, meg sokszor hallottam, hogy a tanárok kivételeznek velük. Meg a cigány gyerekek is bántják egymást. A 2. számúba nincs ilyen. Ugyanúgy megbüntetik a nem cigányokat is, ha rosszak. (5. számú interjúalany)

Nem szégyellem én, volt, hogy nem teltt úgy ruhára. Gálára készültünk, a gyerekre meg nem tudtam mit adni. De a többi szülők gyűjtöttek nekünk ruhákat. Az én fiam legjobb barátja magyar gyerek, az anyjával is jóban vagyok. (3. számú interjúalany)

A székhelyintézménybe járó gyermekek szüleinél viszont megfigyelhető, hogy elégedetlenek gyermekük iskolájával:

Hát én nem vagyok megelégedve. Kivételeznek. Ez az igazság. Azért, mert cigány. Én észreveszem, hogy a gyerekekre rászálltak. Azért, mert kicsit gyengébb matekból, meg is akarták buktatni. Most meg mennünk kell valamilyen pszichológiai vizsgálatra. (1. számú interjúalany)

A 2. számú és az 1. számú tagintézménybe járó gyermekek szülei is hallottak hasonló történeteket a székelyintézményről. A 4. számú interjúalanyom elmondta, hogy azért nem adta oda a gyerekét, mert ő oda járt általános iskolába, és az egyik tanár folyamatosan piszkálta.

A továbbiakban arról kérdeztem a szülőket, hogy volt-e már arra példa, hogy gyermeküket bántották azért, mert roma. A szülők részéről egységes válaszok születtek erre a kérdésre. Mindannyian azt mondták, hogy erre még nem volt példa, maximum a nem roma gyerekek szülei azok, akik megtiltják gyermekeiknek, hogy velük játsszanak. A szülők mindegyike azt mondja, hogy gyermekeiknek vannak a többségi társadalomhoz tartozó barátai. Azt viszont kiemelték, hogy ezek a gyerekek hozzájuk sosem mennek el játszani, és gyermekeiket sem hívják. Előítélet velük szemben leginkább csak ilyen formában jelenik meg gyerekek és szülei részéről, ahogy az alábbi két példa is mutatja:

Az én fiamnak vannak magyar barátai is. De volt, hogy az egyiknek az anyjával összevesztem, mert asszonta a fiának, hogy az én gyerekemmel ne játsszon. Na most mivel különb az én fiam? Meg, hogy tiltsam meg egy gyerekeknek, hogy ne játsszal ezzel, ha úgyis húz hozzá. A szülőknek kéne összefogni. Mert összetartás az nincs. (1. számú interjúalany)

Én fel is mentem az igazgatóhoz, mikor az egyik magyar szülő tiltotta a gyerekét az enyémtől. Az igazgató nagyon rendes asszony, de azt mondta, hogy nekünk kell alkalmazkodni. Na de miért én húzzak, vannak nálam fiatalabbak, nekik kéne. (2. számú interjúalany)

A magyarországi romák – 15. századi megjelenésüktől kezdve – sosem tartoztak a társadalmilag elfogadott népcsoportok közé. Kutatásom alátámasztja azt a tényt, hogy ez a 21. századra sem változott. A többségi társadalom előítéletes, sztereotípiákkal tüzdelte magatartása a mai napig áthatja az ország egészét. A pedagógusok részéről a 1. és a 2. számú tagintézménybe járó gyerekek szülei nem érzékelnek előítéletet:

Sose volt olyan, hogy kivételeznének a tanárok Anitámmal. Szépen szaval, sokat viszik versenyekre. Volt, hogy már Budapestre is vitték országos versmondóra. Remélem, többre viszi, mint mi. (3. számú interjúalany)

Én úgy látom, hogy a tanárok nem bántsák a gyereket mert cigány. Ugyanúgy leszidnak minden gyermeket, amelyik szemtelen. Az enyém tud az lenni. (5. számú interjúalany)

A következő kérdéseim arra irányultak, hogy a tanárok segítséget nyújtanak-e gyermekeiknek a tanulásban. Nagyon érdekes volt az, hogy a hat interjúalanyom közül négy valamilyen tanulásbeli lemaradásról számolt be gyermekénél. Az 1. számú interjúalanyom gyermekének a matematikával vannak problémái, ezért pszichológiai vizsgálatot rendeltek el nála, a 3. és 5. számú interjúalanyom gyermekének a magyar nyelvtannal, olvasással vannak gondjai, a 4. számú interjúalanyom gyermeke pedig év végén 4 tantárgyból is bukásra állt. Mindegyik szülő azt mondta, hogy ezekről a problémákról az iskola értesíti őket, illetve behívják őket.

A problémák hátterében véleményem szerint a szakirodalmi elemzésben említett okok állnak. A rossz szociális környezet, a szülők aluliskolázottsága, az eltérő családi szocializáció együttesen alakítják ezeket. Interjúalanyaim lakáskörülménye nem ad lehetőséget arra, hogy a gyermek külön szobában, a saját íróasztalánál tudjon tanulni, ez tovább növeli iskolai sikertelenségüket. A szülők kérdésemre adott válaszaikban azt mondták, hogy gyermekeikkel a napköziben, korrepetáló órákon foglalkoznak a tanárok, de sokszor ez kevésnek bizonyul:

Nekem azt mondta az osztályfőnök, hogy foglalkozzak többet a gyerekekkel. Én szoktam vele tanulni, de az az igazság, hogy sokszor én se értem a feladatot. (4. számú interjúalany)

Van itt egy cigánylány, aki vállal korrepetálást matekból. Az a baj, hogy 2 000 Ft egy óra, nekünk meg nincs rá pénzünk. Hitelre meg nem akarom. (1. számú interjúalany)

Válaszaikból kiderült, hogy szeretnék, ha gyermekük kitörne a telepek rossz körülményei közül. Mindegyikük fontosnak tartja a gyermeke taníttatását, de középiskolai érettségig, netán felsőfokú iskolai végzettséget senki nem említett, mint lehetséges opciót a jövőre nézve:

Én mindent megteszek, hogy a gyerekemnek legalább egy szakmája legyen. Nincs sok pénzünk, még egy számítógépre se telik, de remélem, hogy viszi valamire a gyerekem. (2. számú interjúalany)

Én kötelezem a gyereket, hogy valami jó szakmája legyen. Legyen ács, kőműves, valami jó kétkezi munka. Azzal jól is lehet keresni. (5. számú interjúalany)

Kutatásom talán egyik legfontosabb része volt a roma szülőkkel készített interjú. Rengeteg szakirodalomban már korábban említett tényező visszaköszönt a velük végzett munka során. Rossz szociális helyzet, eltérő társadalmi szocializáció, nyelvi hátrányok és az előítéletek, amelyekről egy átlagembernek nincs tudomása, vagy ha van is, szőnyeg alá sepri. Interjúalanyaim kendőzetlenül, saját egyszerűségükkel mutatták meg ezt nekem.

A ROMA GYEREKEK HELYZETÉNEK VIZSGÁLATA

Kutatásomban mindenképp szerettem volna bemutatni a roma gyermekek helyzetét. Eredeti terveim szerint a gyermekekkel is interjúkat készítettem volna, azonban felszínre került a szakirodalmi részben már korábban említett eltérő családi szocializáció, melynek hatására nagyon féltik gyermekeiket. A szülők nem engedélyezték, hogy gyermeküket belevonjam kutatásomba és mélyinterjúkat készítsek velük, nyilván őket pedig nem szerettem volna megkerülni. Azonban fontosnak tartottam azt, hogy a roma tanulók helyzetét is megismerjem a tagintézményekben, így egy másik kutatási módszert választottam erre.

Minden tagintézmény 6. osztályából kiválasztásra került egy tízfős csoport, melynek tagjai roma és nem roma gyerekek voltak. Megjegyezném a gyermekekkel végzett kutatásom kapcsán, hogy releváns adatokat akkor nyerhettem volna, ha az egész osztályban tudok vizsgálódni, azonban erre a kutatási idő alatt nem volt lehetőségem. A célcsoportokkal egy osztályfőnöki óra keretein belül beszélgettem a romákról, melynek során különböző „rávezető” kérdéseket tettem fel. Céloom a célcsoporton belüli kapcsolatok feltérképezése, valamint a romák helyzetének vizsgálata volt. Kérdéseim a következők voltak:

1. Kik a romák szerintetek?

2. Milyen ismereteitek vannak a romákról?
3. Miben mások a romák, mint a többiek?

A bevezető kérdéseket követően pedig két kérdést tettem fel még, melyre a válaszokat egy papírlapra kellett felírniuk a gyermekeknek. A célom a csoporton belüli kapcsolatok elemzése volt.

1. Van két belépőjegyed a cirkuszba, kinek adnád oda a másikat a csoporton belül?
2. Kivel osztanád meg az ebéded a csoporton belül?

A gyermekeket megkértem, hogy csak az adott tíz fő közül válasszanak az utolsó két kérdésre.

Eredmények a székhelyintézményben

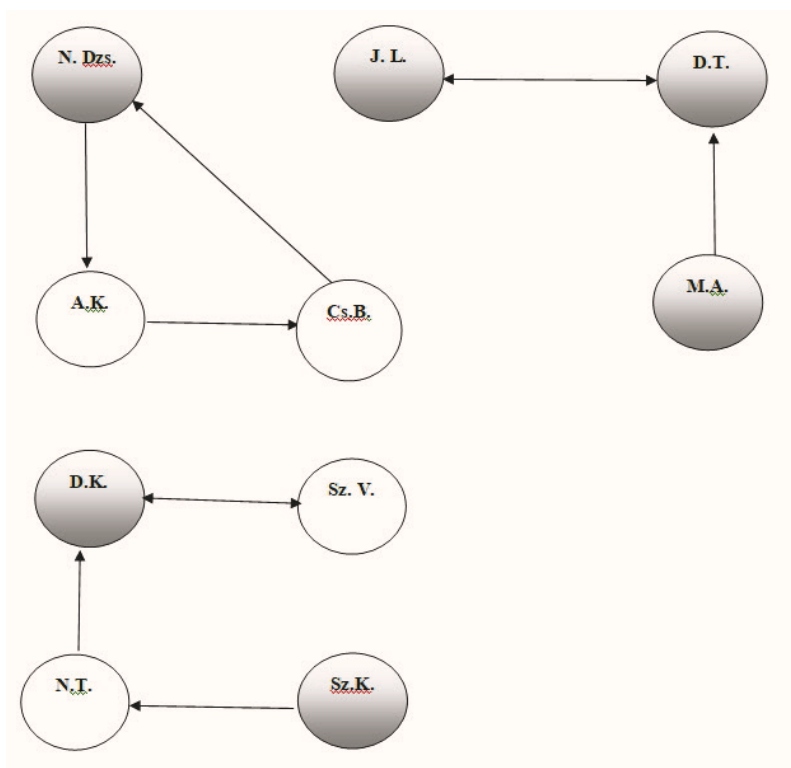
A felmérésben részt vevő gyermekek közül 6 lány és 4 fiú volt. A lányok közül 3, a fiúk közül pedig 2 fő cigány nemzetiségű volt. Mielőtt elkezdtem a felmérést, kör alakban helyeztem el a székeket, majd megkértem a gyermekeket, hogy foglaljanak helyet tetszőlegesen. Kíváncsian vártam, hogy a roma gyermekek mellé leülnek-e a nem roma gyermekek, azonban ez nem okozott problémát. Sokkal inkább megfigyelhető volt a nemek szerinti elhelyezkedés, tehát a lányok lányok mellé ültek, a fiúk pedig fiúk mellé. Miután helyet foglaltak, elmondtam, hogy most a romákról fogunk beszélgetni.

Első kérdésemre, hogy kik a romák, legtöbben a bőrszínben megjelenő különbözőségeket említették. A roma gyerekek maguk is ezt emelték ki. A romák kultúrájáról egyik gyermek sem tudott konkrét ismereteket, egyedül az egyik nem roma kislány emelte ki azt, hogy nagyon szépen táncolnak és énekelnek. Kérdésemre, hogy érzékelnek e különbözőségeket a roma és a nem roma diákok között, szintén csak a bőrszín merült fel. Ezenkívül egy többségi társadalomhoz tartozó fiú emelte ki: *„az osztályunkban a cigányok olyan másabbul beszélnek”*.

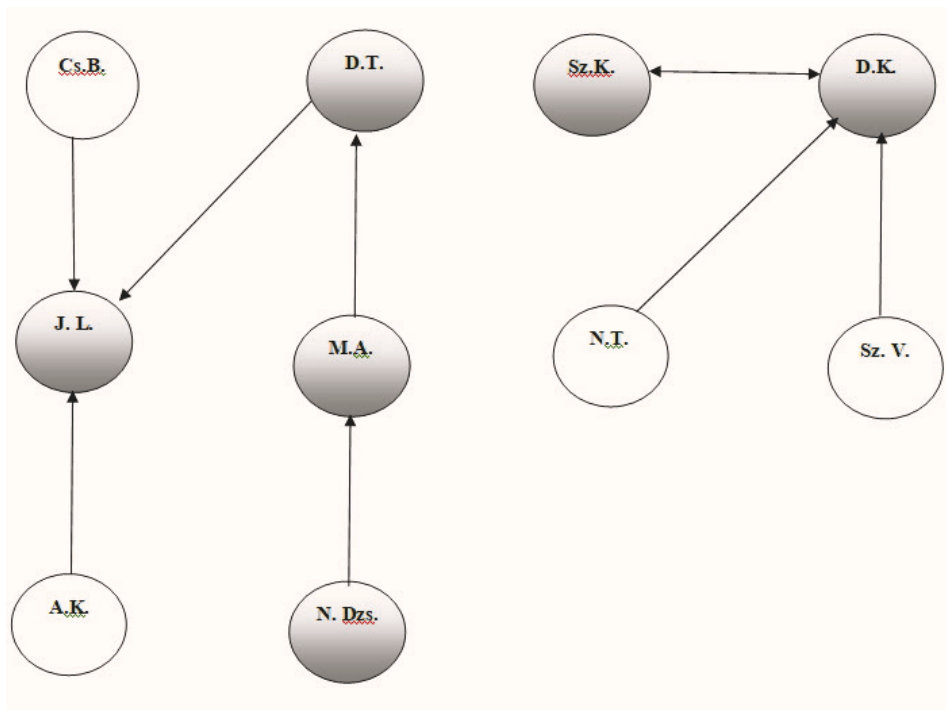
Egyébként a beszélgetések során a gyermekek könnyedén megnyíltak, többen kiemelték, hogy nekik vannak – ahogy, ők fogalmaztak – cigány barátaik, és semmi bajuk nincs velük. Úgy éreztem, hogy a csoport összetartó, nem okozott gondot számukra a témáról beszélni. A roma gyermekeken sem lehetett érezni semmilyen frusztrációt a beszélgetés alatt. A kutatásom folyamán többször visszaköszönt a szociális szakemberek és a pedagógusok által említett tény, miszerint a romák nincsenek

tisztában kultúrájukkal. Kutatásom során bebizonyosodott számomra, hogy ez a gyökértelenség sok esetben hat vissza a gyermekek iskolai eredményeire. Ahogy az osztályfőnökökkel beszélgettem az általam vizsgált csoportról, elmondta, hogy ezekkel a gyerekekkel nincs semmi baj. Inkább a szülőkkel. Nem támogatják a gyerekeket.

Kutatásom második részében a célcsoporton belüli kapcsolatokat elemeztem. Két kérdést tettem fel, hogy jobban megismerhessem a csoporton belül kialakult viszonyokat. A két kérdésre kapott válaszokat kapcsolati-háló ábrák segítségével szemléltettem. Ezen jelöltem a válaszadók nemét, valamint a sötét színnel jelzett karikák jelzik a roma tanulókat. A gyermekek monogramjait adatvédelmi okok miatt megváltoztattam.



1. ábra: 1. kérdés: Van két belépőjegy a cirkuszba, kinek adnád oda a másikat a csoporton belül?



2. ábra: 2. kérdés: Kivel osztanád meg az ebéded a csoporton belül?

A két kérdésemre adott válaszokból megállapítható, hogy a csoportban több klikk alakult ki. Az 1. és 2. ábrán is jól elkülönül a fiúk és a lányok csoportja, azonban az 1. ábrán a lányokon belül két klikket láthatunk. Mindkét kérdés rokonszenvet feltételező kérdés volt, azonban az első kérdéssel az iskolán kívüli kapcsolatokat is mértem. A gyermekekkel eltöltött idő alatt azt tapasztaltam, hogy a csoport tagjainál nem jelenik meg az előítélet közvetlen, azonban a kérdésekre adott válaszok azt mutatják, hogy közvetve jelen van, leginkább a lányoknál.

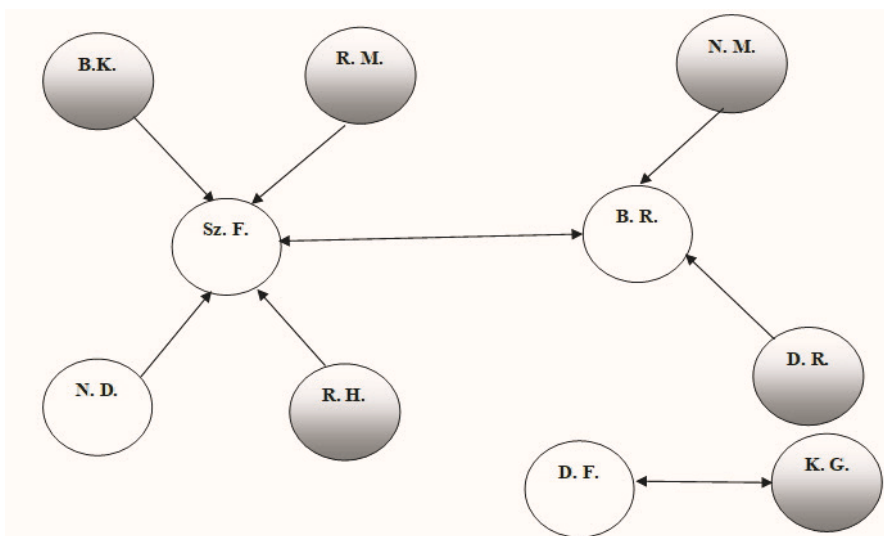
A 2. ábrán a roma lányok csak egymás közül választottak. Az ábrák azt mutatják, hogy a többségi társadalomhoz tartozó fiúk sokkal nyitottabbak a romák felé. Példának okáért a roma származású D. K. kifejezetten népszerű a fiúk között.

Eredmények a 1. számú tagintézményben

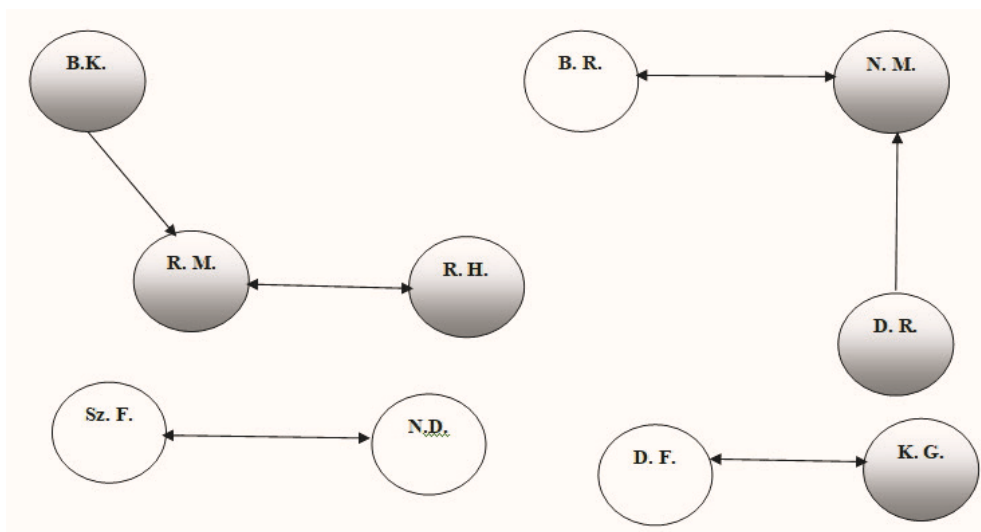
Az intézményben a korábbihoz hasonlóan végeztem el kutatásomat. A célcsoporton belül 5 fiú és 5 lány volt. A fiúk és a lányok közül is 3 fő volt roma. Hasonlóan az előbbi tagintézményhez itt is tetszőlegesen foglalhattak helyet a diákok. Tapasztalatom itt ugyanaz volt, nem okozott gondot a roma gyerekek mellé ülni a többségi társalomhoz tartozóknak, itt azonban a fiúk lányok vegyesen foglaltak helyet egymás mellett. Bevezető kérdéseimre a romákkal kapcsolatban könnyedén válaszoltak. Arra a kérdéseimre, hogy kik a romák, itt is felmerült a bőrszínben megjelenő eltérés: „Romák azok, akiknek a bőre sötétebb.” Emellett még – leginkább az etnikumhoz tartozók – azt emelték ki, hogy a romák nagyrésze a telepeken lakik.

A romákról több ismerettel rendelkeztek ezek a tanulók, kiemelték, hogy társadalomismeret órán már tanultak róluk. Elmondták, hogy a romák vándorló életet éltek, közülük sokan űztek muzsikus mesterséget. Ennek kapcsán többször is felmerült, hogy a romákat a mai fiatalság körében igencsak népszerű előadókkal azonosítják.

A kérdéseimet követően itt is hasonlóképpen kíváncsi voltam a célcsoportok közötti kapcsolati rendszerre. Ezt szociogramok segítségével ábrázolom. A jelöléseket az előző tagintézménynél bevezetett jelölésekhez hasonlóan alkalmaztam.



3. ábra: 1. kérdés: Van két belépőjegyed a cirkuszba, kinek adnád oda a másikat a csoporton belül?



4. ábra: 2. kérdés: Kivel osztanád meg az ebéded a csoporton belül?

Ahogy az ábra is mutatja, a kutatott célcsoport nem összeszokott társaság. Mindkét (3. és 4.) ábrán elkülönül a lányok és a fiúk csoportja. A 3. ábrán látható, hogy a lányok közül Sz. F. örvend a legnagyobb népszerűségnek, a fiúk közül pedig B. R. A fiúk csoportjánál látható mindkét (3. és 4.) ábrán, hogy D. F. és K. G. kiszorulnak, ők csak egymás között választottak mindkét esetben. A 2. kérdésemre, hogy kivel osztanák meg az ebédjüket, a roma lányok csak egymás között választottak, illetve a többségi társadalomhoz tartozó lányok is. A fiúk pedig két külön csoportba tömörültek. Kölcsönös választások mindkét ábrán csekély számban figyelhetők meg.

A gyerekekkel való kutatómunkám során egyébként is tapasztalható volt, hogy nem egy összeszokott, zárt társaságról van szó, keveset tudtak egymásról. Ebben a csoportban is a nem roma fiúk nyitabbak a roma társaikhoz.

Eredmények a 2. számú tagintézményben

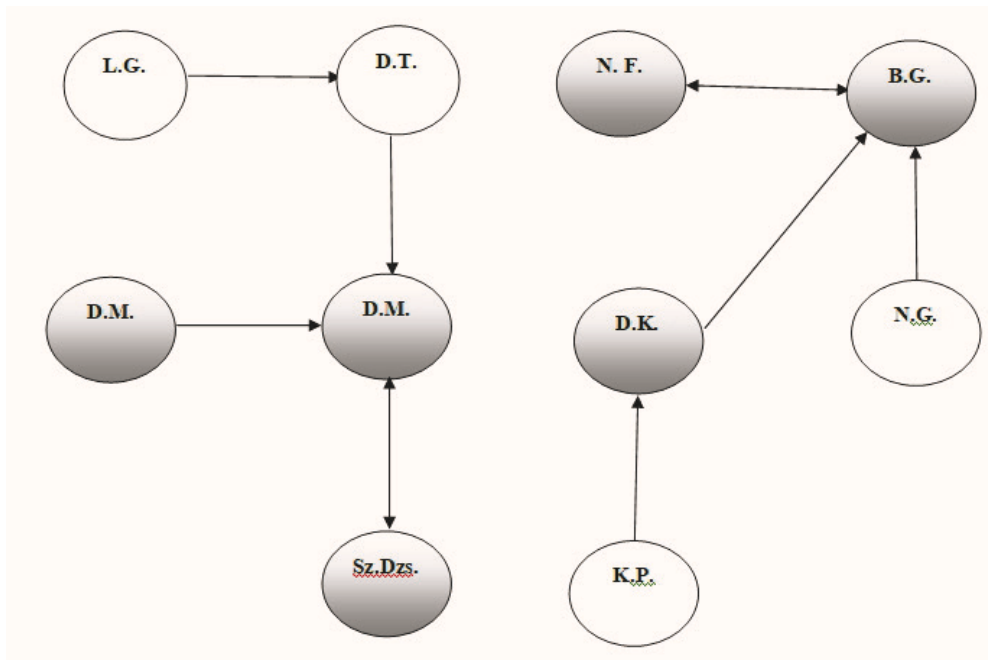
Ebben a tagintézményben is az előzőekhez hasonló módszerrel kutattam. A 10 főből 5 fő lány és 5 fő fiú volt. A romák aránya a következőképpen alakult a célcsoportban: a lányok és fiúk közül is 5 fő volt roma származású. A gyermekek természetesnek vélték, hogy a kör alakban elhelyezett székekre roma társaik mellé üljenek, vegyesen foglaltak helyet egymás mellett a fiúk és a lányok.

Bevezető kérdéseimre könnyedén válaszoltak. Első kérdésemre, hogy ki a roma, lakóhelyüket emelték ki. Elmondták, hogy a csoporton belüli romák közül mindegyik a telepen él. A legtöbbjük a korábban már ismertetett Újtelep nevű szegregációs övezetben. A többségi társadalomhoz tartozó gyermekek elmondták, hogy ők ismerik ezt, de még nem voltak ott.

Az előző intézményhez hasonlóan itt is a mai híres roma előadókkal azonosították a romákat. A különbözőségek tekintetében egy többségi társadalomhoz tartozó lány kiemelte, hogy osztályukból több roma tanuló táncol a helyi roma táncos csoportnál. Az iskolában is fel szoktak lépni. A nem roma gyermekek egyöntetűen kifejezték, hogy vannak az etnikumhoz tartozó barátaik, sőt sokan kiemelték, hogy a legjobb barátjuk is ilyen.

Kutatómunkám során azt tapasztaltam, hogy a többségi társadalom gyermekei természetesnek veszik a roma osztálytársak jelenlétét. Az osztályfőnök ki is fejezte, hogy ez náluk nem tabu téma, akár osztályfőnöki órán is beszélgetnek a cigányságról, magyar tanárként pedig igyekeznek a tanórákon cigány népmeséket is ismertetni. Fontosnak tartja, hogy az osztályközösségben egyenrangú félként legyenek kezelve arra való tekintettel is, hogy a 25 fős osztálylétszámból 13 fő roma.

A kérdéseimet követően itt is megvizsgáltam a célcsoporton belüli kapcsolatokat, mely során az előbbieken két kérdést tettem fel a tanulóknak. Válaszaikat szociogramok segítségével szemléltetem (5. ábra), melyben a jelölések a korábban ismertetett módszer szerint történtek.



5. ábra:

1. kérdés: Van két belépőjegyed a cirkuszba, kinek adnád oda a másikat a csoporton belül?
2. kérdés: Kivel osztanád meg az ebédet a csoporton belül?

Erre a kérdésre egyedülként ebben a célcsoportban teljesen megegyező válaszok születtek. Ennek okaként leginkább azt említeném, hogy már a beszélgetés alkalmával világossá vált számomra, hogy egy nagyon összeszokott társaság alakult ki az osztályban. Az osztályfőnök személye nagyban hozzájárult ehhez, számos, a közösség összekovácsolására irányuló programot szervez, ahol bizonyos esetek kivételével kötelező a részvétel már első osztályos koruktól kezdve. Ilyenek például a farsangi, halloweeni, Márton-napi „osztálybulik”. Ennek eredményként egy nagyon erős osztályközösség jött létre mind a szülők, mind a gyerekek részéről, beleértve a romákat is. Ahogy a szociogram is mutatja, az osztályon belül elkülönül a fiúk és lányok csoportja, azonban mindkét részen egy-egy roma tanuló örvend a legnagyobb népszerűségnek. Klikkek nem figyelhetőek meg, a gyerekek zárt csoportot alkotnak.

A pedagógusoknak nagy szerepük van a roma tanulók iskolán belüli integrációjában. A célcsoport osztályfőnöke elmondta, hogy a roma gyermekek szülei is részt vesznek mind az osztályszintű, mind az iskolai szintű programokon. Sikert ért el egy olyan bizalmi légkört kialakítani a roma gyermekekkel és szülőkkel is, melynek köszönhetően bátran fordulnak hozzá problémájukkal. Mindezekhez hozzátenném, hogy az osztályfőnök szociális végzettséggel is rendelkezik, így pedagógusként céljaként tűzte ki, hogy osztályában megvalósítja a roma tanulók esélyegyenlőségét. Ez akár jó gyakorlatként szolgálhatna más pedagógusok számára.

A gyerekekkel végzett kutatásom során alkalmazott módszert idáig nem volt lehetőségem alkalmazni, most már úgy vélem, hogy ez a módszer megfelelően prezentálja az osztályközösségekben kialakuló kapcsolatokat. Véleményem szerint a pedagógusoknak is kellene hasonló vizsgálatokat végezni, hiszen így feltérképezhetnék a tanulók között kialakuló kapcsolati rendszereket.

KONKLÚZIÓ

Első kérdésem arra vonatkozott, hogy a roma tanulókkal szembeni előítéletesség megjelenik-e a helyi általános iskolákban. A kutatás alatt szerzett tapasztalataim azt mutatják, hogy roma tanulókkal szembeni előítéletesség egyedül a székhelyintézményben érzékelhető. A roma szülők úgy érzik, hogy kivételeznek gyermekeikkel származásuk miatt, illetve eltérő – számukra nem megfelelő – bánásmódban részesítik őket. Ezt az ott dolgozó szociális szakember is megerősítette, de ő leginkább csak közvetett előítéletekről számolt be. Fő okai ennek véleményem és tapasztalataim szerint, a körzethatárok, hiszen az iskolában nagyobb számban jelennek meg roma tanulók, és többségük a rosszabb szociális körülmények között élő, magasabb szegregációs mutatóval rendelkező övezetből kerül ki. B városban lehetőség van ingyenesen igénybe venni az iskolabuszt, illetve a fejlett kerékpárhálózatnak köszönhetően könnyedén el lehet jutni a távolabb eső iskolába is.

Véleményem szerint a fenntartónak és az önkormányzatnak tekintettel kellene lennie ezekre a tényekre, és egyenlő módon és arányban kellene elhelyeznie az egyes tagintézményekben a roma tanulókat. A többi intézmény vizsgálata során

az előítéletességéről nem születtek eredmények, ez sem a szülők, sem az ott dolgozó iskolai szociális segítő részéről nem nyert alátámasztást. A gyermekekkel végzett kutatási eredményeim is azt mutatják, hogy a többséghez tartozó gyermekek nem előítéletesek, kirekesztőek a roma társaikkal szemben egyik tagintézményben sem.

A következő kérdésem a roma tanulók helyzetében megjelenő különbözőségekre összpontosult. A kutatás alatt szerzett tapasztalataim szerint a roma tanulók helyzete az általam vizsgált tagintézményekben hasonló. Úgy gondolom, hogy a szakirodalmi elemzésben taglalt, iskolai kudarcok okaként szolgáló tényezők minden tagintézmény roma tanulóinak egy részére jellemző volt. A pedagógusok és a szociális szakemberek legtöbbször a rossz szociális helyzetüket, eltérő higiéniai és lakáskörülményeiket emelte ki. Emellett még felszínre került egy új problémakör a romákkal kapcsolatban. Interjúalanyaim közül többen említették azt a tényt, hogy a roma gyermekek nincsenek tisztában a saját kultúrájukkal, nem ismerik saját gyökereiket. A pedagógusok és az iskolai szociális szakemberek körében végzett vizsgálatom azt mutatja számomra, hogy ez a hiányosság a roma gyerekek oktatása kapcsán jelenleg orvosolatlan probléma.

A harmadik kutatási kérdésem során a roma tanulók integrációjának megvalósulását vizsgáltam az egyes tagintézményekben. A kutatás alapján az mondható el, hogy a jelenlegi törekvések nem hoznak nagy eredményeket. A tanárok egyedül a közös csoportfeladatok közben, az osztályrendezvényeken tudnak törekedni a romák integrálására. Az iskolai szociális munkások szűk eszköztára pedig igen kevés ahhoz, hogy áttörő sikereket tudjanak elérni.

Számomra a legjelentősebb konzekvenciája a kutatásomnak az, hogy a roma tanulók iskolai helyzetét jelentősen befolyásolja a társadalomban elfoglalt helyük, a róluk kialakított sztereotípiák és a velük kapcsolatos előítéletek. A probléma megoldása nem egyszerű. A szegregációs övezetek közelében lévő általános iskolák „elcigányosodnak”, a nagyobb elitgimnáziumok pedig kiszorítják őket. A cigány tanulók estében a tehetséggondozás egyáltalán nem valósul meg. A kormány jelenlegi intézkedései sem kedveznek a roma gyerekeknek, hiszen a köznevelési törvény módosítása alapján, hatéves kortól kezdve kötelező az iskolakezdés. Ez az intézkedés továbbnöveli a hidat a roma és a többségi társadalomhoz tartozó gyerekek között. A roma gyerekek rossz szociális körülményeik, ingerszegény szociokulturális környezetük miatt hatéves korukra még nem iskolaérettek, ezért nagy esély van rá, hogy szegregált,

gyógypedagógiai osztályba kerülnek. Ha pedig mégis normál osztályba kerülnek, ott óriási hátrányokkal indulnak, melyek továbbnövelik iskolai kudarcaikat.

Kutatómunkám során mégis felmerült a kérdés: Hogyan lehetne azt megoldani, hogy a velük szemben táplált előítéletek megszűnjenek, és az integrációjuk megvalósuljon? Bennem az a válasz született, hogy közelebb kellene őket hozni hozzánk, a többségi társadalomhoz. Először is a romák identitását kellene megerősíteni, tudniuk kellene, kik is ők valójában, és ezt felvállalni. Úgy gondolom, hogy csak úgy tudnak a többségi társadalomhoz közeledni, ha megismerik saját kultúrájukat, gyökereiket. Ezt követően pedig közösségi programokon keresztül közelebb kellene őket hozni, akár iskolai családi napok, közös kirándulások alkalmával.

Nem titkolt szándékom, hogy diplomám megszerzése után minél többet és tudatosabban foglalkozzak a helybéli roma társadalommal, és célom, hogy elősegítsem integrációjuk megvalósulását. Kutatási eredményeimet igyekszem további munkám során hasznosítani, hogy egy olyan irányba tereljem a B-i Általános Iskola tagintézményeibe járó roma gyerekek helyzetét, mely során lehetőségük adódik a szegregációs övezetekből kitörve egy boldogabb kilátásokkal teli életre.

MAYOR NIKOLETT

A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDOT IGÉNYLŐ GYERMEKEK HELYZETE A KÖZOKTATÁSBAN ÉS AZ ÓVODAI-ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTŐ FELADATAI EZZEL ÖSSZEFÜGGÉSBEN

A KÖZNEVELÉSI, -OKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN FELMERÜLŐ PROBLÉMÁK

A modernizáció következtében megváltozott a családok összetétele, bizonyos társadalmi jelenségek egyre gyakoribbak és súlyosabbak, a közösségi portálok új szocializációs szintéreként jelennek meg. A többgenerációs családokat felváltotta a nukleáris, mozaik- és az egyszülős családtípus. Sok családra jellemző a szétesés és az anyagi depriváció. Kevésbé tudja kielégíteni a társadalom ezen alrendszere a védő-óvó, érték közvetítő, anyagi biztonságot nyújtó feladatkörét, ezáltal megnőtt az oktatási intézmények felelőssége is (BANAI 2015; BÁNYAI 2015; ZSOLNAI 2006; M. RIBICZEY-SZABÓ-JÁRMI 2018). A család instabilitása előrevetíti a veszélyeztetettséget, általánosságban az egyszülős családoknál több diszfunkció jelentkezik, magasabb a tanulási nehézségek aránya, a problémás szerfogyasztás lehetősége, az ilyen családokban felnövő gyermekeknek alacsonyabb az önértékelésük és akár magatartási és mentális zavarral is küzdhetnek. További problémák a közoktatásban a lemorzsolódás, különböző egyenlőtlenségek megléte, iskolai bántalmazás. Ezek a problémák egyre inkább az iskolai színtereken csapódnak le, melyre a pedagógus társadalom szociális szaktudás hiányában nem tud hatékonyan reagálni, vagy egyáltalán fel sem ismeri a probléma hátterét, ezért sokszor

egyoldalúak a beavatkozási módszerek az egészen komplex problémákra. Itt jelenik meg a szociális szakember fontossága, annak a szükségessége, hogy jelen legyen az óvodákban és iskolákban annak érdekében, hogy megelőzze, illetve beazonosítsa a problémákat kiváltó okokat és megoldásokat találjon rájuk, ezáltal segítve a tanuló szocializációját és javítva iskolai teljesítményét (BUDAI 1994).

A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDOT IGÉNYLŐ TANULÓKKAL KAPCSOLATOS FELADATOK

A 2011. évi CXC., a nemzeti köznevelésről szóló törvényben és az 1997. évi XXXI., a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló gyermekvédelmi törvényben más-más fogalom használatos a kiemelt figyelmet igénylő gyermekekre, míg a különleges bánásmódot igénylő tanulók fogalma a jelenleg érvényben lévő 2011. évi CXC. törvényben használatos, addig a gyermekvédelmi törvény a hátrányos helyzetű gyermek, tanuló fogalmat használja. A személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet 25. §. az óvodai és iskolai szociális segítő bekezdése nem rendelkezik külön a hátrányos helyzetű gyermekekkel kapcsolatos feladatokról, így csak az általános útmutató áll rendelkezésre a szakemberek számára. Ennek célja a támogatás, fejlesztés, továbbá a veszélyeztetettség megelőzése [25. § (2)], amely több ponton is hangsúlyos a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek körében is, viszont egyértelműen nehézség és dilemma jelenleg a szakma résztvevőinek a kompetenciahatárok, feladatok beazonosítása. TÓTH 2012-es kutatásában kínál egyfajta megoldást, miszerint, ha a tanulási módszer nem sikeres, akkor szakmai konzultáció és komplex diagnosztika ajánlott annak érdekében, hogy a helyzet teljes megértésben részesüljön. A diagnosztika célja a gyermek erősségeinek és gyengeségeinek feltérképezése, továbbá annak kiszűrése, hogy szervi vagy funkciós fogyatékos-ságból ered a részképeségzavar. Ebben a csapatmunkában a szakmai résztvevő elsőként az orvos és a gyógypedagógus. A pszichológus a gyermek pszichés állapotát méri fel a folyamatban, a speciális pedagógus biztosítja a speciális igényű tanuló

sajátságos képzését, nevelését. A tanár és az osztályfőnök az a személy az eljárásban, aki közvetlen kapcsolatban áll a diákkal, így a gyermek viselkedését, teljesítményét ő tudja leginkább figyelemmel kísérni.

A szociális munkás feladata az információgyűjtés a tanuló személyes és családi kórtörténetéről, működéséről, társas kapcsolatairól és az egyén más társadalmi tényezőiről (TÓTH 2012). Ezenkívül HUDRA (2008) iskolai pszichopedagógus a gyermekek magatartásának korrekcióját három fő területre csoportosította. Az első terület a családdal való kommunikáció, melynek lehetséges módszerei a környezettanulmány, célzott beszélgetés, hiszen fontos, hogy a szakember képet kapjon a családi környezetről, attitűdről, lehetőségekről. A második az osztályfőnök megfigyelése, célja a pedagógus érzékenyítése, továbbképzése. A harmadik terület a terápiás módszerek, amellyel képességek, készségek fejlődnek, lényeges az együttműködés és nem utolsósorban a konfliktus kezelésének fejlesztése. Azok a gyermekek, akik krónikusan frusztráltak iskolai teljesítményeik miatt, sokszor elviselhetetlen feszültségi állapotba kerülnek, ami egy másodlagos tünetegyüttes kialakulásához vezethet, amely negatív önértékelésből, kisebbségi érzésből fakad. A védekező reakciók során sokszor jellemző az agresszív megnyilvánulási forma, az úgynevezett „sündisznóba” állás, amely során a védekezők sokszor bántalmazóvá is válhatnak ezáltal. Ezért a szociális segítő feladata, hogy a különleges igényű gyermekek érzelmi készségét fejlessze, elősegítse, hogy minél sikeresebb és zökkenőmentesebb legyen az osztályközösségbe való beilleszkedése (TÓTH 2012).

DILEMMÁK

Különböző dilemmatípusok léteznek, amelyek lehetnek szakmai, személyes, akár közösségi vagy kulturális alapú bizonytalanságok. Az új szociális szakterületen sok dilemma és kérdés fogalmazódik meg, amelyet szakmai ajánlásokkal és gyakori kérdések elnevezésű informáló dokumentummal próbálnak orvosolni. Mégis nehézséget jelenthet a résztvevők számára többek között, hogy a jogszabály szerint a szakmai felelős és foglalkoztató a területileg illetékes család- és gyermekjóléti központ, ami által a szociális szakember független a köznevelési intézményektől, azonban szükséges az intézményhez is integrálódnia, kapcsolódnia az eredményes munka érdekében.

Ebben az esetben felmerülhet az elkötelezettség dilemmája, „ki irányában legyen elkötelezett a szociális szakember?” További nehézség, hogy a jogszabály szerint ezer gyermekre jut egy szociális segítő, amely akár több mint 4-5 intézményi területet is jelenthet (BOROS 2018). A beavatkozási dilemma azt jelzi, hogy sokszor kívülálló körülmények korlátozzák vagy éppen befolyásolják a szakember beavatkozási kompetenciáját (ANDOK-TÍMÁR 2002). Sokszor problémát jelent a szakember autonómiájának korlátozott volta, a tárgyi feltételek hiánya, a saját konzultációs helységet is beleértve, mely megnehezíti a bizalmas és produktív egyéni esetkezelést. Ezenkívül felmerülhet a tevékenység során a kontrolldilemma, hiszen nehéz megtalálni az ideális megoldást arra, hogy mennyire ellenőrizze a szakember a kliensét. Az értékelés dilemma során megfogalmazódhat a kérdés, miszerint az „egyén vagy a közösség értékesebb-e?” A gyakorlatban felmerülhet ez a dilemma a beilleszkedés-tanulási-magatartási nehézséggel küzdő tanulók osztályközösségre illeszkedésének segítése során is. A szociális szakember problémáinak megoldását megkönnyítené a társszakmák képviselőivel történő egyeztetés és a szupervízió való részvétel lehetősége is (VUCSKÓ 2002).

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

Vizsgálatom során az alábbi kutatói kérdésekre kerestem a válaszokat:

1. Az óvodai és iskolai szociális segítőnek milyen feladatai vannak a különleges bánásmódot igénylő gyermekek körében?
2. Milyen módon és mértékben érintettek a közoktatásban résztvevő, különleges bánásmódot igénylő gyermekek az iskolai bántalmazásban?
3. Milyen eszközök, módszerek állnak rendelkezésére jelenleg az iskolai szociális segítőnek, hogy orvosolja, illetve kiszűrje a problémákat, vannak-e nehézségei munkája során?

Kutatásomat kvantitatív módszerrel végeztem, tehát céloom számszerűsíthető, objektív statisztikai adatok gyűjtése, vélemények feltérképezése volt egy nagyobb létszámú csoporton belül. Számos kérdőíves technika közül az online kérdőíves felmérést választottam, hiszen az volt a céloom a kutatásom során, hogy országos szinten elérjem a kijelölt célcsoportot, az óvodai és iskolai szociális segítő szakembereket. Mintavételemlre egy internetes közösségi portálon, számos óvodai és iskolai szociális segítő szak-

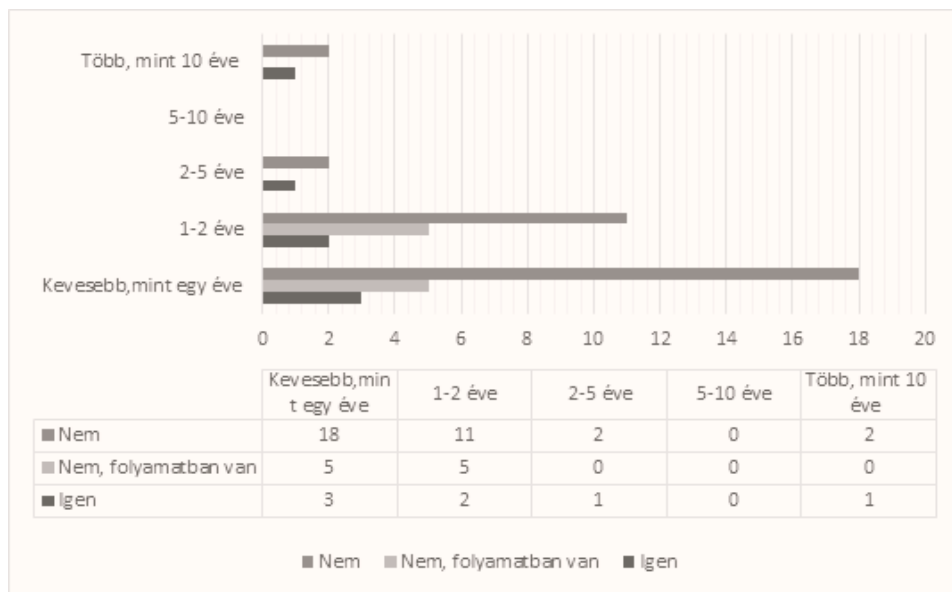
embert tömörítő csoportban került sor, ugyanis így tudtam a lehető legnagyobb mintát elérni, valamint minimalizálhatóvá vált az illetéktelen kitöltés lehetősége is. Bár pontosan nem meghatározható, hogy hány fő ténylegesen a potenciális célcsoporttag a közösségen belül, mégis ez jelentette a legnagyobb hozzáférhetőséget és megbízhatóságot. Kutatási témám összetettsége igényelné a szülők és diákok lekérdezését is annak érdekében, hogy átfogó képet kaphassak a témáról, de erre jelenleg nem volt lehetőségem, dolgozatom korlátozott terjedelme miatt. Kérdőívemet a kerdoivem.hu oldal segítségével készítettem el és a lekérdezést is ezen online felületen valósítottam meg, hiszen a weboldal könnyen kezelhető a válaszadók számára és a kiértékelést is segíti. Kérdőívem 26 több típusú kérdést tartalmazott, így elkerülve a monotonitást. Elsősorban az óvodai-iskolai szociális segítők helyzetét mértem fel, emellett a szakmában megjelenő dilemmák mértékét és milyenségét. Lényeges kérdéskör volt kutatásom során az iskolai bántalmazásra vonatkozó kérdések, ezen belül pedig a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók helyzete és szerepe.

Kérdőívem kikérte a szociális szakemberek véleményét is, a szakma eredményesebbé válása érdekében. A kérdőív néhány esetben lehetőséget adott nyitott kérdések formájában a válaszadó véleményének kifejtésére és a Likert-skála alkalmazásával tette lehetővé az adott jelenségek értékelését. A kitöltésre először kétszer egyhetes periódust szántam, de az alacsony kitöltési arány miatt változtatni kényszerültem. Így több szakmai csoportban megosztottam, illetve elküldtem e-mailben kérdőívem elérhetőségét a pécsi Esztergár Lajos Család- és Gyermekjóléti Szolgálat és Központ intézményvezetőjének. A két hét után újra megosztottam egyes csoportokban a kérdőívemhez tartozó linket, így végül 50 válaszadó töltötte ki a felületet. Ezen kutatási módszer alkalmazásának nehézsége, hogy általában alacsony a válaszadási hajlandóság, ennek fényében relatíve megfelelő mennyiségű kitöltött kérdőív generálódott, általános következtetések levonását azonban ez sem teszi lehetővé, tehát kérdőívem eredménye semmiképp nem tekinthető reprezentatívnak.

AZ EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

A kérdőívet 50 fő töltötte ki, felmértem, hogy a válaszadók milyen típusú köznevelési intézményben dolgoznak, mennyi ideje, illetve, hogy rendelkeznek-e óvodai-iskolai szociális segítő szakirányú végzettséggel. A megkérdezettek közül 20 fő általános iskolákban tevékenykedett, a második legnagyobb csoport, 17 fő az egyéb választ jelölte,

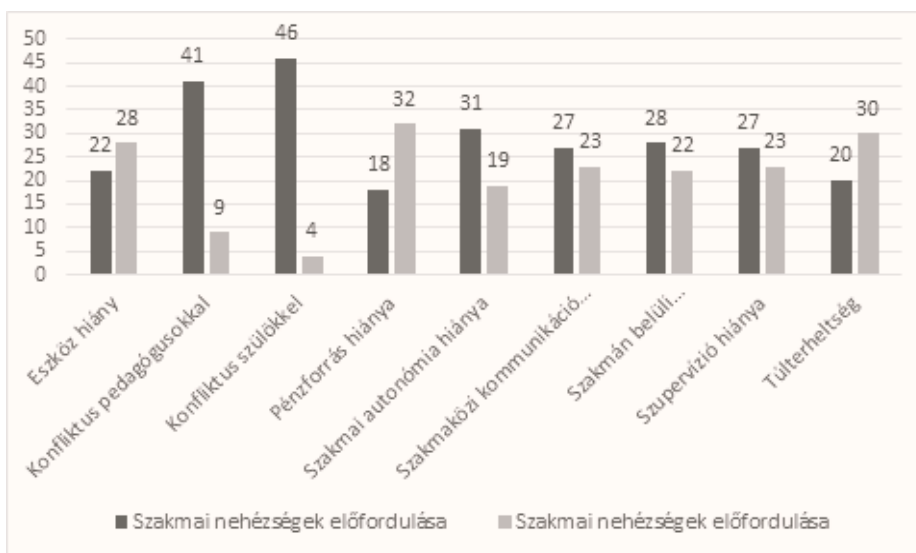
tehát egyszerre több típusú intézményben is végeznek segítő munkát, kifejezetten csak szakközépiskolában egyik válaszadó sincs jelen. A megkérdezettek közül 26 fő kevesebb mint egy éve dolgozik az új szakterületen, és mindössze 3-3 fő jelölte a 2–5 éve és több mint 10 éve választ. A válaszok jól reprezentálják, hogy a 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet módosításával növekedett meg a szociális szakemberek száma a közoktatási intézményekben, mint ahogy azt is, hogy egy szakember több iskolában kell, hogy végezze munkáját az egy segítőre jutó magas gyerekszám miatt, amelyet a jogszabály határoz meg. A válaszadók többsége, 33 fő egyáltalán nem rendelkezik óvodai és iskolai szociális segítő szakirányú végzettséggel, míg 10 fő azt vallotta, hogy képzése folyamatban van, és csupán 7 fő rendelkezik vele jelenleg. Az 1. ábra jól reprezentálja, hogy a szakemberek többségében kevesebb mint egy éve dolgoznak az adott szakterületen, jellemzően nem rendelkeznek óvodai-iskolai szociális segítő szakirányú végzettséggel több év után sem, amely a szakértelem hiányosságait eredményezheti. Erre a tényre mutatott rá BUDAI 2019-es tanulmányában, amit a szakma egyik gyengeségének tartott. Amint az 1. ábra mutatja, nincs egyenes arányosság a szakmailag releváns munkatapasztalat évei és az óvodai-iskolai szakirányú szakképzettség megléte között.



1. ábra: A válaszadók munkaévének és szakképzettségének aránya

Forrás: saját szerkesztés

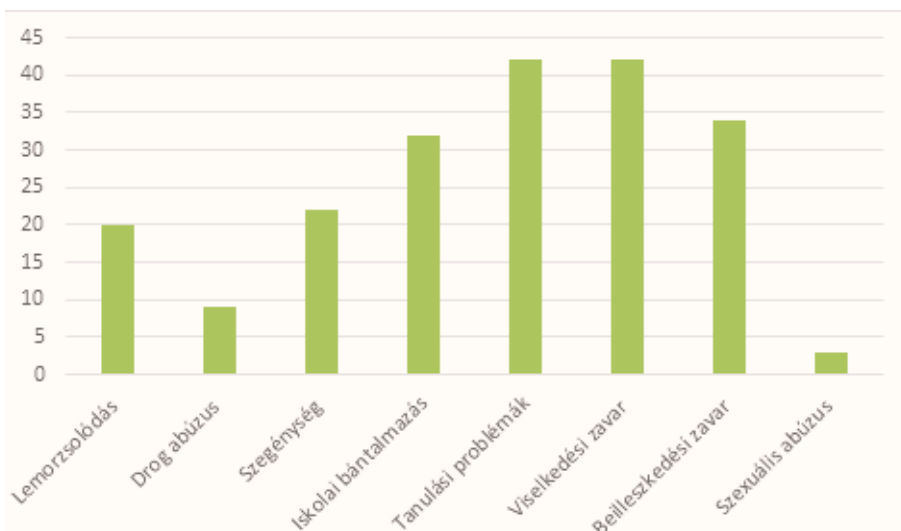
Felmértem, hogy változott-e a megkérdezettek munkaköre a 2018 szeptemberétől életbe lépett jogszabályváltozás hatására, és ha igen, mennyiben. 32 fő úgy gondolja, hogy nem, míg a kitöltők közül 18 fő válaszolt igennel. A változást érzékelők közül 11 fő szerint jelenleg nagyobb klienskörrel rendelkezik, 5 fő esetében gyakoribb a kapcsolattartás munkája során a változás eredményeként, 4 fő pedig az egyéb választ jelölte, ami a feladatok változását jelenti, azonban nem fejtették ki, miben mérhető a változás. A kérdőív egyik központi kérdése a szakmai dilemmák megléte, melyet egytől négyig terjedő skálán mértem fel, melyen az 1-es az adott probléma kismértékű megjelenését, a 4-es pedig annak jelentős előfordulását jelentette. A könnyebben értelmezhetőség érdekében az 1-2-es és a 3-4-es válaszokat összevontam. A 2. ábra ezeknek az elemzéseknek az eredményét foglalja össze, amely adatai szerint megállapítható, hogy a válaszadók többsége legnagyobb problémának (32 fő) a pénzforrás hiányát, (30 fő) a túlterheltséget és (28 fő) az eszközhiányt is nehézségként éli meg mindennapi munkája során. A kitöltők döntő többsége (46 fő) szerint a szülőkkel való konfliktus van legkevésbé jelen munkája során, továbbá (41 fő) a pedagógusokkal való konfliktus is alig jellemző probléma számukra. A többi válaszlehetőség esetében megosztó eredmények születtek, általánosságban fele-fele arányban jelölték a szakmaközi és szakmán belüli kommunikáció és szupervízió hiányát (2. ábra).



2. ábra: Szakmai nehézségek előfordulási aránya

Forrás: saját szerkesztés

Megkérdeztem, hogy mivel lehetne hatékonyabbá tenni az óvodai-iskolai szociális segítő munkáját, melyet nyitott kérdésként válaszolhattak meg a megkérdezettek. Legtöbben a jelzőrendszeri tagok és a közoktatásban dolgozók támogató, együttműködő hozzáállását, partneri viszony kialakítását említették, emellett döntő többségben a túlterheltség csökkentését és egy intézményben való tevékenykedést válaszolták, mint hatékonyságnövelő tényezőt. Emellett számottevő válaszok voltak a speciális, gyakorlatorientált képzések és szakmai fórumok szükségessége, főleg a különleges bánásmódot igénylő gyermekek helyzetéről, továbbá segítséget jelentene a szakemberek számára a módszertan, szakmai protokoll megléte és a kompetenciahatárok tisztázása. Sokan segítségnek éreznék a speciális szakemberek jelenlétét és az adminisztráció csökkentését is. Arra a kérdésre, hogy ki tehetne az óvodai-iskolai szociális segítő munkájának jobbá tétele érdekében, több válasz is jelölhető volt, így a többség, 39 fő a kormányt jelölte meg fő felelősként, 21 fő magát az óvodai-iskolai szociális segítőt, 20 fő pedig a pedagógust nevezte meg, 18 fő az óvoda-iskola intézményét és csupán 8 fő volt, aki a szülőt jelölte. Kérdőívemben felmértem, hogy a közoktatásban részt vevő gyerekekkel kapcsolatban milyen problémákat észlelnek a segítők, továbbá milyen mértékben és formában. A kitöltés során itt több opciót is jelölhettek a szakemberek, így összesen 251 válasz érkezett. Az erre a kérdésre adott válaszokat a 3. ábra összegzi, csoportos diagram formájában. A megkérdezett szociális szakemberek közül elsősorban 44 fő a családi problémát, 42 fő a tanulási problémát és a viselkedészavart tapasztalja leginkább munkája során. A beilleszkedési zavart 34 fő és az iskolai bántalmazást 32 fő véli problémának, továbbá a lemorzsolódást is majdnem a válaszadók fele, 20 fő jelölte. A legkevésbé jelölt válasz a szexuális abúzus, amit mindössze 3 fő jelölt, az egyéb kategória kifejtése során a kitöltők a cyber-bullyingot, illetve a túlterheltséget említették meg (3. ábra). A válaszadások során a drogabúzus, amit 9 fő jelzett problémának, minden alkalommal a lemorzsolódással és a viselkedési zavarral kombinálódott. A szegénység problémáját 22 fő jelölte, amivel szinte mindig együtt jelölték a beilleszkedési problémákat, a viselkedési zavart és a tanulási problémákat.

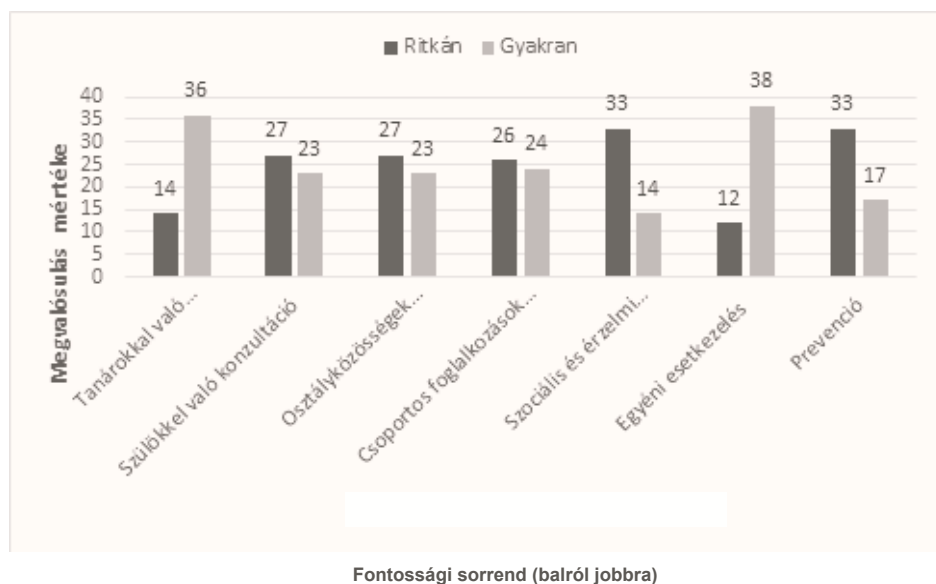


3. ábra: A segítők által észlelt problémák a közoktatásban részt vevő gyerekekkel kapcsolatban

Forrás: saját szerkesztés

Arra a kérdésre, hogy eltérnek-e a különleges bánásmódot igénylő gyermekek körében végzendő óvodai-iskolai szociális segítő feladatok a „normál” gyerekekkel kapcsolatos feladatokhoz képest, eltérő válaszok születtek, a legtöbben (22 fő) a kismértékben opciót jelölték, 17 fő úgy érezte, nagymértékben eltérnek a feladatok, míg 7 fő az egyáltalán nem eltérő, addig 4 fő a teljes mértékben eltérő elemet választotta a lehetséges válaszok közül. A választható feladatkörökre – amelyek a különleges bánásmódot igénylő gyermekeknél alkalmazott munkaformákat és módszereket takarta – több opciót is jelölhettek a kitöltők, így 246 válasz született. Az összesítés alapján a megkérdezettek döntő többsége, 42 fő a tanárokkal való konzultációt jelölte, ezt követte a szülőkkel való konzultáció 39 fővel, majd az osztályközösségek fejlesztése, melyet 38 fő gondolt nélkülözhetetlen feladatkörnek e terület tekintetében. A kitöltők kevésbé érezték lényegesnek ebben a témakörben a prevenciót, amit 20 fő jelölt. A válaszadók több mint fele, pontosan 37 fő jelölte a csoportos foglalkozások szükségességét a beilleszkedés megkönnyítése érdekében, továbbá a szociális és érzelmi kompetencia fejlesztését 34 fő és az esetmunkát 32 fő választotta, mint lényeges eszközt. Egyéb választ 4 fő jelölt, itt fontosnak tartották az ezekre a feladatkörökre vonatkozó szakmai útmutató meglétét, emellett az érdekképviselő és a gyermekek jogi védelmének kérdését. E feladatok gyakorlatban való megvalósulásának mértékét szintén

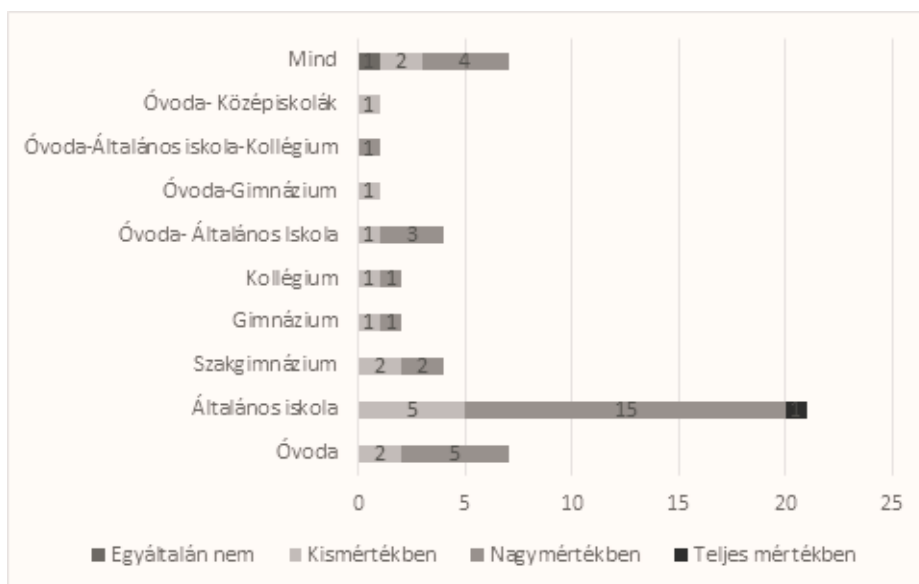
egy-től-négyig terjedő skálán vizsgáltam, a két szélső érték esetén a ritkán és a gyakran volt jelölhető. Az eredmény érthetősége érdekében a feldolgozás során az 1-es és 2-es, valamint 3-as és 4-es értékét összevonva csoportosítottam, hogy tükrözze a válaszadók melyik szélső értékhez hajlottak inkább. A 4. ábra ezeknek az elemzéseknek az eredményét foglalja össze, továbbá az ábrán látható munkamódszereket balról jobbra a szociális szakemberek által választott fontossági sorrendben rögzítettem. A tanárokkal való konzultáció esetében, mely az előző kérdésben kulcsfontosságúnak számított, mint munkamódszer 36 fő válaszadó gondolja úgy, hogy meg is tud valósulni munkája során. A szülőkkel való konzultáció már megosztóbb volt, hiszen 27 fő úgy érzi, ritkábban tud megvalósulni a gyakorlati munkavégzés során. Az osztályközösség fejlesztését is 27 fő gondolja ritkán teljesíthetőnek, továbbá a 4. ábrán kiugró magas válasz, azaz 33 fő jelölésével a prevenció és szociális és érzelmi kompetencia fejlesztése a legritkábban megvalósuló feladat. A válaszadók döntő többsége, 38 fő az egyéni esett munkát tartja a legkivitelezhetőbbnek a tevékenysége során, amíg a beilleszkedés megkönnyítése érdekében végzett csoportos foglalkozások megvalósulásának vonatkozásában megosztó eredmény született, de összességében elmondható, mint ahogy a 4. ábra is érzékelteti, hogy kevésbé érzik megvalósíthatónak ezt az integráció szempontjából kulcsfontosságú feladatkört.



4. ábra: A munkamódszereknek szakemberek által felállított fontossági sorrendje és a gyakorlatban történő megvalósulásuk mértéke

Forrás: saját szerkesztés

A következő témakör vizsgálatom során az iskolai bántalmazásra vonatkozott, kiemelten fókuszálva a különleges bánásmódot igénylő gyermekekre, tanulókra, ezen belül is elsősorban arra, hogy ezek a gyerekek milyen mértékben érintettek az iskolai bántalmazásban. A válaszadók többsége, 33 fő úgy véli, hogy nagymértékben, csupán 1-1 fő gondolja úgy, hogy egyáltalán nem vagy teljes mértékben érintettek lennének. Az 5. ábrán jól kirajzolódik, hogy már óvodás kortól is nagymértékben jelen van az iskolai bántalmazás a különleges bánásmódot igénylő gyermekek körében, amely a későbbiek folyamán az általános iskolában csúcsosodik ki.

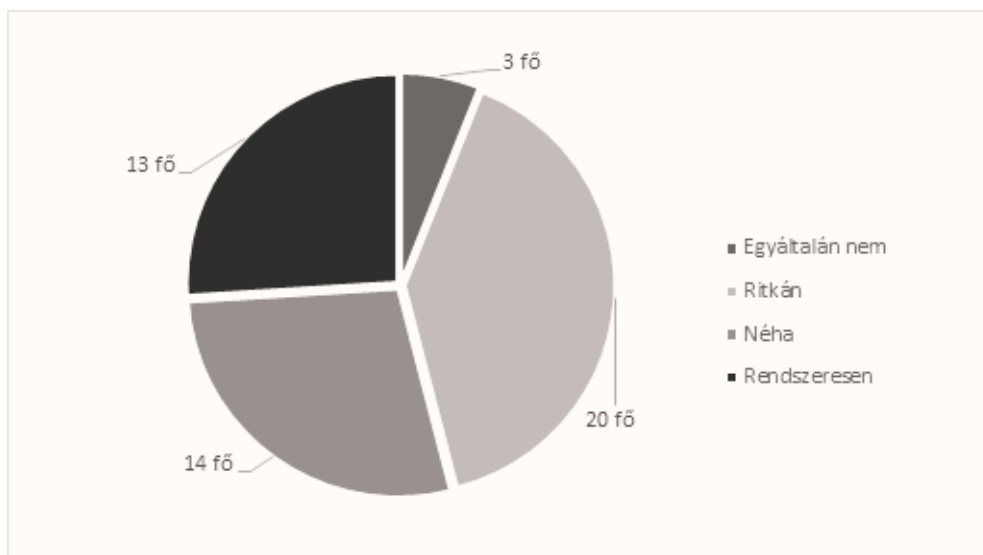


5. ábra: SNI-s, BTM-s gyermekek érintettsége az iskolai bántalmazásban intézménytípusok szerint

Forrás: saját szerkesztés

A „kik a bántalmazók” kérdésre a válaszadók több mint fele, 32 fő a kortársakat, 5 fő a pedagógust, 1 fő pedig a más gyermekek szüleit véli bántalmazónak, 12 fő pedig az egyéb választ jelölte, közülük legtöbben mindhárom szereplőt választották, de volt, aki magukat a különleges bánásmódot igénylő gyermekeket tartja bántalmazóknak. Következő kérdésem arra vonatkozott, hogy milyen módon történik a bántalmazás,

amire több válaszlehetőség együttes megjelölésével válaszolhattak a szakemberek, így összesen 144 válasz érkezett. 45 fő a csúfolódást, 42 fő a kirekesztést, 37 fő az agressziót, 10 fő az elhanyagolást és 6 fő az egyéb válaszlehetőséget jelölte, ami az online térben történő bántalmazásra vonatkozott leginkább. Az iskolai bántalmazással való megkeresésekre vonatkozó kérdésekre adott válaszok közti eltérés szignifikáns különbségeket eredményezett, amely a 6. ábrán is látható. A kördiagram legnagyobb cikkelye a ritka választ jelöli, amit 20 fő jelölt, tehát jellemzően megkeresik őket munkájuk során a bántalmazások miatt, bár nem markánsan. A kitöltők közül 3 fő általában nem keresnek meg ezzel a problémával munkája során, míg a válaszadók közül 13 fő az, aki felé rendszeresen jelzik az oktatási-nevelési intézményben felmerülő bántalmazással kapcsolatos problémákat (6. ábra). Megkérdeztem, hogy ki az, aki jelzi az iskolai bántalmazást az óvodai-iskolai szociális segítő felé, a válaszadók javarészt (36 fő) a pedagógust jelölték meg jelző személyként, csupán 3 fő nyilatkozott úgy, hogy az érintettet fordul hozzá segítségért.

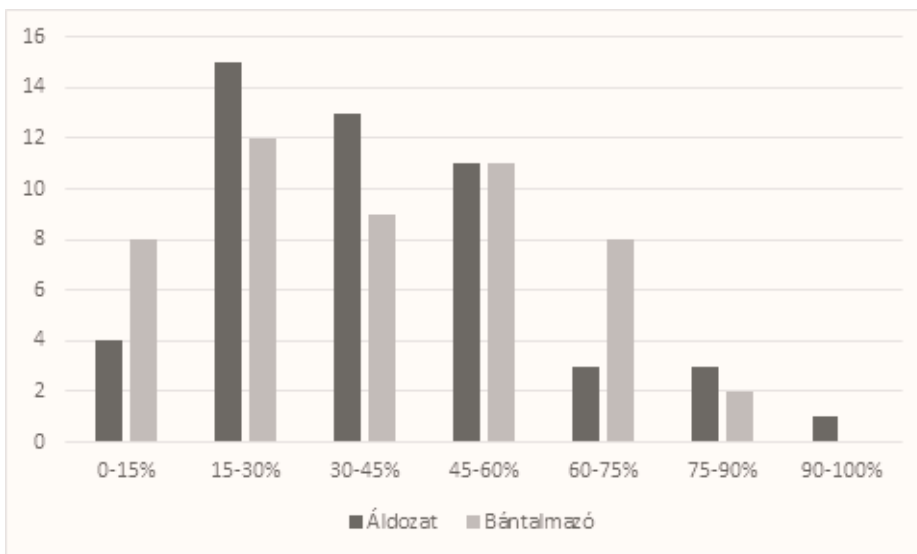


6. ábra: A bullying jelzésének gyakorisága az óvodai-iskolai szociális segítő felé

Forrás: saját szerkesztés

Lényegi kérdés, hogy a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók milyen szerepben és mértékben érintettek az iskolai bántalmazásban, melynek eredményeit

a 7. ábrán rögzítettem. Erre a kérdésre megosztó eredmények születtek. A válaszadók közül 15 fő szerint 15–30%-ban áldozatként jelennek meg ezekben a situációkban, 12 fő gondolja szintén 15–30%-ban bántalmazónak őket, vagyis a válaszadók szerint kettős szerepben jelennek meg a bullying során a vizsgált célcsoport tagjai. A 7. ábra jól szemlélteti a válaszokban megmutatkozó kettős szerepet.



7. ábra: A különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók iskolai bántalmazás során betöltött szerepe

Forrás: saját szerkesztés

Arra a kérdésemre, hogy jelenleg milyen eszközei vannak, hogy orvosolja, illetve megelőzze az iskolai bántalmazást, nyitott kérdésben válaszolhattak a szakemberek. A válaszadók többsége jelenlegi lehetséges módszernek a csoportfoglalkozásokat tartja az osztályokban osztályközösségek fejlesztése, érzékenyítés érdekében, habár ez az eddigi válaszok alapján a szükségesnél kevésbé megvalósítható munkamódszer a mindennapok során. A válaszadók szerint fontos az egyéni konzultáció biztosítása, elsősorban az áldozattal, de van, aki a bántalmazó, szülő, pedagógus számára is alkalmazza vagy fontosnak tartja ezen lehetőség alkalmazását. Sok válasz érkezett azzal összefüggésben is, hogy elméletileg rendelkezésre állnak eszközök, de a gyakorlatban

ezek nem tudnak megvalósulni, hiszen a pedagógusok, intézményvezetők ezt nem igénylik vagy ellehetetlenítik a munkát idő vagy hely hiányában. A válaszok között szerepelt még a prevenció fontossága, akár egy tematikus hét keretében, ami magába foglalja a szociális érzékenyítést is. Ezenkívül felmerülő eszköz a bántalmazó és áldozat pszichológushoz való delegálása és a gyermekjóléti szolgálat felé történő jelzése. Lényeges kérdés volt a kérdéssoromban, hogy a szakemberek milyen megoldásokat tudnának javasolni az iskolai bántalmazás helyzetének jobbá tétele és a szolgáltatás hatékonyságának javítása érdekében.

A megkérdezettek többsége úgy véli, elengedhetetlen az intézménnyel, pedagógusokkal, szülőkkel való együttműködő, partneri viszony kialakítása. Annak érdekében, hogy érzékenyítsék a résztvevőket, fontos lenne, hogy további speciális információkkal lássák el őket a szociális szakemberek. Hasznos lenne számukra, ha a pedagógusok képzéseken vennének részt annak érdekében, hogy tájékozódjanak a szociális segítő szerepéről, a gyermekvédelmi rendszer működéséről és a speciális igényű diákok sajátosságairól. Kiemelkedő igény a nevelőtestülettel, intézményvezetővel és társszakmákkal együttműködő, bizalmi partneri viszony kialakítása, hiszen az együttműködés számtalan előnnyel jár, ezenkívül nélkül nem lehet eredményes munkát végezni, ezért is fontos az interperszonális kooperáció, melyben minden szakembernek megvan a maga szerepe (JOHNSON 1996). A válaszok között 43 főnél szerepelt a prevenció foglalkozások fontossága, ami csoportfoglalkozások, érzékenyítés által jöhetne létre a bántalmazás elkerülése érdekében. Emellett a szociális szakemberek úgy gondolják, hogy a szakma eredményesége érdekében kulcsfontosságú lenne az egy segítőre jutó gyermekek számának csökkentése. Számos esetben merül fel a külön helyiség, eszközök meglétének szükségessége, illetve a válaszok között megjelenik az asszertív kommunikáció fejlesztése, a családlátogatás, valamint a megfelelő számú szakember alkalmazása, amit méltányos fizetés biztosításával éreznek elérhetőnek.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányom nagyvonalakban bemutatta a közoktatásban részt vevő gyermekek visszatérő problémáit, melyek a modernizáció következtében egyre súlyosabbá és

gyakoribbá válnak. A válaszok során kiemelkednek a családi problémák, tanulási zavar, viselkedési zavar, beilleszkedési zavar, amelyek akár okai vagy következményei is lehetnek egymásnak (N. TÓTH 2015). Az egyik ilyen probléma az iskolai bántalmazás, melynek többféle formája nyilvánul meg a mindennapok során. A különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók veszélyeztetett csoportnak számítanak, a problémát pedig súlyosbítja, hogy a velük való foglalkozás során még tapasztalatlanok a pedagógusok, pedig egyre növekvő tendenciát mutat jelenlétük a közoktatásban. Az előzmények ellenére Magyarországon új szakterületnek számít az iskolai szociális segítség, ezért számos kérdést, nehézséget megfogalmaznak a szakma résztvevői. További célom volt a vizsgálat tervezésének kezdetekor megfogalmazott kutatási kérdések megválaszolása, online kérdőíves kutatás vizsgálatával.

1. Az óvodai és iskolai szociális segítőnek milyen feladatai vannak a különleges bánásmódot igénylő gyermekek körében?

Lényeges feladatkörnek bizonyult a szakemberek válaszai alapján a tanárokkal és szülőkkel való konzultáció, illetve az osztályközösségek fejlesztése. Az óvodai és iskolai szociális segítőnek az egyéni és csoportos foglalkozások megvalósítása mellett kiemelten fontos feladata az óvodáskortól elkezdve a preventív foglalkozások kivitelezése, szociális érzékenyítés, emellett a családlátogatás. Mindezek megvalósulásának feltétele a szoros támogató partnerség kialakítása az érintettek között és az ökológiai szemlélet érvényesülése. Azonban túlnyomó részt a gyakorlatban leginkább a tanárokkal való konzultációra van csak lehetőség. A segítőnek kiemelt szerepe van továbbá a gyermek érdekképviselésében, így az egyeztetési folyamatok során a gyermekek mindenek felett álló érdekének érvényesítési igényével van jelen.

2. Milyen módon és mértékben érintettek a közoktatásban részt vevő különleges bánásmódot igénylő gyermekek az iskolai bántalmazásban?

A különleges bánásmódot igénylő gyermekek nagymértékben érintettek az iskolai bántalmazásban. Általánosságban szerepkörüket tekintve is sajátságos helyzetben vannak, tehát bántalmazó-áldozat (bully-victim) szerepkörben is azonosíthatók, azaz

éri őket hátrányos megkülönböztetés különleges állapotuk miatt, de ezt a frusztrációt általánosságban – gyengébb szociális készségeik eredményeképp – náluk sebezhetőbb személyeken vezetik le, ami által ők is bántalmazóvá válnak. Ennek a csoportnak a jellemzője, hogy beilleszkedési problémákkal küzdenek, gyengébb szociális képességekkel, készséggel rendelkeznek, impulzív a viselkedésük, ezért az egész osztályközösség elutasító lehet velük szemben. Repo 2015-ben megjelent tanulmánya is ismertette ezt a csoportot, a sajátos nevelésű igényű gyermekek körében (idézi M. RIBICZEY–SZABÓ–JÁRMI 2018). Vizsgálatom során kiderült, hogy gyakran a bántalmazások változatos formákban nyilvánulnak meg, tehát testi agresszióban, verbális agresszióon belül, csúfolódásban és szociális bántalmazáson belül, kirekesztésben, de ma már a virtuális térben való bántalmazás is gyakori (NAGY–KÖRMENDI–PATAKY 2012). Kutatási eredményem igazolja, hogy ezek a viselkedési formák már óvodás kortól jelen vannak, általános iskolában a legjellemzőbben, ezt a jelenséget alátámasztja egy 2015-ben végzett, a NyugiOvi Programhoz kapcsolódó hazai kutatás is (M. RIBICZEY–SZABÓ–JÁRMI 2018).

3. Milyen eszközök, módszerek állnak rendelkezésére jelenleg az iskolai szociális segítőnek, hogy orvosolja, illetve kiszűrje a problémákat, vannak-e nehézségei munkája során?

A területen dolgozó szakemberek munkájának megvalósítását akadályozó fő nehézségek között szerepelt a pénzforrás- és eszközhiány, kiugró válasz volt a túlterheltség, mely a kérdőív válaszai során többször is megjelenik a felvetett problémák között. A leterheltség egyik oka a jogszabályban szereplő gyereklétszám, ami akár több intézményt is érinthet, amely még jobban megnehezíti a szakemberek munkáját, hiszen ezért a szakember sokszor utazással tölti idejét a produktív munka helyett. Emellett további oka a leterheltségnek a segítőik számszerű hiánya, mely leginkább a szakmai megbecsülés hiányából fakad. A biztosabb anyagi-szakmai háttér és útmutatás iránti igény jelenik meg továbbá igen markánsan a válaszokban, amit leginkább a kormánytól várnának a szakemberek. Jelenleg az egyéni esetvitel áll rendelkezésükre, mint alkalmazható eszköz, azonban feladatuk ellátása során nehézséget jelent számukra a közoktatási intézmények elzárkózása is, ami még kevesebb problémamegoldásra ad lehetőséget számukra. A feladatok

megvalósítása tehát kialakulóban van, azonban számos fejlesztésre lesz még szükség ahhoz, hogy a szakemberek hatékonyan végezhesék munkájukat az oktatási-nevelési intézményekben. Ezért is fontos a továbbiakban is lehetőséget adni a szakma résztvevőinek, hogy kinyilvánítsák mindennapi tapasztalataikat és nehézségeiket. Javaslatom, hogy mélyebbre ható, reprezentatív kutatások valósuljanak meg a bántalmazó-áldozat és a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók összefüggésében annak érdekében, hogy a közoktatási intézményekben részt vevők erre a jelenségre professzionálisan tudjanak reagálni.

IRODALOM

- ANDOK Ferenc – TÍMÁR Szilvia (2002): Dilemmák a szociális munkában. *Esély* 13/4. 85–98.
- BANAI Imola (2015): *A nevelés színterei, avagy szocializáció családon innen és családon túl*. Budapesti Gazdasági Főiskola, Budapest.
- BÁNYAI Emőke (2015): Intenzív családmegtartó szolgáltatás – a koragyermekkori intervenció egy lehetséges változata. *Gyermeknevelés* 3/2.
- BÁNYAI Emőke (2018): Az iskolai szociális munka szülőkkel, családokkal kapcsolatos feladatai, a szülők bevonása gyerekük iskolai életébe. *Párbeszéd* 3/3.
- BOROS Julianna (2018): Az iskolai szociális munka alapjai. In: Boros Júlia (szerk.): *Az iskolai szociális munka és az óvodai, iskolai szociális segítő tevékenység*. PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék, Pécs. 5–8.
- BUDAI István (1994): Gyermekvédelem az iskolában és / vagy iskolai szociális munka. *Család, Gyermek, Ifjúság* 3/4. 54–62.
- BUDAI István (2019): Az együttműködő iskolai szociális munkás. *Párbeszéd* 1.
- HUDRA Nikoletta (2008): A viselkedészavarok iskolai korrekciója. *Új Pedagógiai Szemle* 58/5. 25–40.
- JOHNSON, Joy (1996): Vétkeket nem kereső iskola. In: Budai István (szerk.): *Szociális munka az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 48–63.
- M. RIBICZEY Nóra – SZABÓ Beáta – JÁRMI Éva (2018): Bullying az óvodában – Az óvodai bántalmazás sajátosságai. *Alkalmazott Pszichológia* 20/1. 91–112.
- NAGY Ildikó – KÖRMENDI Attila – PATAKY Nóra (2012): *A zaklatás és az osztálylégkör kapcsolata*. Pszichológiai Intézet, Debreceni Egyetem, Debrecen.

- N. TÓTH Ágnes (2015): A beilleszkedési, tanulási, magatartási zavarok (BTM). In: *A pedagógia adósságai*. Sabaria University Press, Szombathely. 60–69.
- TÓTH Szilvia (2012): *A tanulászavar pedagógiai megközelítése*. AB-ART Kiadó, Budapest.
- VUCSKÓ Bernadett (2002): Iskolai szociális munka. *Család, Gyermek, Ifjúság* 11/2. 34–41.
- ZSOLNAI Anikó (2006): A szocialitás fejlesztése 4–8 éves korban. *Új Pedagógiai Szemle* 56/6. 27–35.

Jogszabályok

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

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

15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről

AZ ISKOLAI SZOCIÁLIS MUNKA GYAKORLATA

A prevenciós munkáról

A szociális munkás általában úgy kezdi meg a tevékenységét az iskolában, hogy a szolgáltatási palettájának eleve része a prevenciós munka, hiszen a Bányai-féle definíció szerint: „Az iskolai szociális munka szolgáltatás a közoktatási intézményben biztosított, preventív jellegű segítő tevékenység, amely az iskoláskorú gyerekek és fiatalok képességeinek, lehetőségeinek legoptimálisabb kibontakozását támogatja szociális kapcsolataik, társadalmi integrációjuk javításával” (BÁNYAI 2000). A prevenció jelentősége az iskolai szociális munkában konszenzusos, valamennyi modell prioritásként kezeli (MÁTÉ 2018: 2. tábla).

Tanulmányukban ehhez a prevenciós munkához szeretnénk konkrét segítséget adni, az iskolai szintéren dolgozó segítő foglalkozásúaknak, ifjúsági konzultánsoknak. Írásunk első felében általában az iskolai prevenciós programok fejlesztéséhez kívánunk támpontokat adni, néhány alapvető elméleti kérdést is érintve, majd a prevenciós programok kapcsán speciálisan a csoportfoglalkozásokhoz, azok vezetéséhez szeretnénk néhány praktikus tanácsot felsorakoztatni.

Annak pontos végiggondolása, hogy a segítői tevékenység során mit is értünk prevenció alatt, gyakran elmarad a munkánk gyakorlatában. Ezzel azért is problémás helyzet teremthető, mivel az iskolai szociális munkás környezete számára is nehezen teszi megfoghatóvá, érthetővé, hogy mit is jelent segítői munkájának ez a szegmense. Nem ritka, hogy a szociális munkás és környezete a prevenció kapcsán

valamilyen csoportfoglalkozásra gondol többnyire „*drogprevenációs óra*”, „*iskolai erőszak prevenációs foglalkozás*”, „*prevenációs és közösségfejlesztési célú csoportfoglalkozás*”, valamint „*közösségfejlesztő és készségfejlesztő csoportfoglalkozások*” néven említve azokat. Gyakori az is, hogy a kitüntetett jelzőrendszeri szerepében látja a prevenációs vonatkozásokat.

Valójában a preventív jelleg lényegében az egész segítői tevékenységét áthatja, hiszen bizonyos korrektív folyamatoknak is van közvetett preventív hatásuk (pl.: iskolai konfliktusok esetében resztoratív technikák alkalmazásától a jövőben az erőszakos konfliktusok súlyosságának mérséklődését is várhatjuk). A prevenáció abban az értelemben is meghatározó, hogy valamennyi munkaformában tetten érhető az egyéni munkától egészen a közösségi munkáig. Mindazonáltal létezik egy reális elképzelés arról is, hogy az iskolai szociális munkás konkrét értelemben, programszerűen is nyújt prevenációs szolgáltatást.

Az iskolai szociális munka prevenációs programjainak indulásakor jellemzően két eset különíthető el:

1. Megjelenik valamilyen „tünet”, probléma az iskola életében (pl.: iskolai szóbeszéd a diákok drogfogyasztásáról), amelyre reagálnia „kell” az iskolai szociális munkásnak.
2. Probléma külön észlelése nélkül, egy adott problémajelenség ismeretében feltételezhető, hogy az iskolai szintéren célszerű prevenációs programot szervezni a diákok veszélyeztetettségének megelőzésére.

Az első típus esetében különösen fontos a helyzet pontos értékelése, hiszen ekkor már egy kialakult problémahelyzetre reagálunk, és a helyzet súlyosbodásának megelőzése az aktuális cél, tehát inkább másodlagos prevenációról beszélünk. A második esetben pedig problémajelenségek makroszintű adatainak ismeretében dönthetünk úgy, hogy olyan általános problémáról beszélünk, amely a fiatalok egy jelentős részét érinti, így szükségszerű megelőző programok indítása az adott korosztályban. Bárho-
gyan is történik, annyi biztos, hogy a korszerű prevenációs szolgáltatás alapos tervezési, programfejlesztési folyamat eredményeként jön létre. Ez a programfejlesztői munka igen időigényes, fáradságos, mindazonáltal örömteli „alkotótevékenység” – ami a legkritikább esetben kevesebb 50 munkaóránál –, és igen gyakran, heteken, hónapokon át tartó, heti rendszerességű szakmai feladatot ró az iskolai szociális munkás teamre, főleg, ha tekintettel vagyunk a program folyamatértékelésére. A következőkben ilyen programfejlesztési munkához szeretnénk szakmai segítséget, inspirációt adni az olvasónak.

Amikor az iskola szociális munka körében egy-egy prevenció „jó gyakorlatról”¹ hallunk, akkor legtöbb esetben annyit lehet tudni, hogy ilyen és ilyen problémát észleltünk és erre programot indítottunk, adott esetben talán szociometria, pedagógusokkal való konzultáció előzte meg a többnyire csoportmunkában megtartott foglalkozásokat, amit esetleg szülői konzultáció, szülői értekezlet egészít ki. Mindez azt a benyomást keltheti, hogy a prevenció tevékenység egy hallatlanul egyszerű dolog: néhány óra alatt megalkot a szociális munkás egy tematikát, és már készen is vagyunk, már csak meg kell tartani a foglalkozást. Ezek a beszámolók szinte sohasem szólnak arról, hogy az adott problémajelenséget hogyan vizsgálta az iskolai szociális munkás team, van-e ismerete a problémajelenség kialakulásáról, a befolyásoló tényezőkről, a hatékony és hatástalan, esetleg ártalmas módszerekről, milyen kompetencia és kapacitási tényezőket vesz figyelembe, egyáltalán van-e egy tervezett megelőző és korrekciós elemekkel is dolgozó stratégia, illetve prevenció mátrix, hogyan alakul a programfolyamat és eredményértékelése, van-e esetleg valamilyen dilemma, etikai megfontolás.

Miközben – egyébként teljesen jogosan – az esetmunka során elengedhetetlennek tartott esetmegbeszélés és általában a szupervízió fontossága megkérdőjelezhetetlen a szakmában, addig az, hogy az átgondolt, tervezett prevenció programokhoz programfejlesztői munka szükséges, szinte fel sem merül. Talán ez a tévhit magyarázza, hogy sokan azt hiszik, hogy az iskolai szociális munka ugyan „prevenció tevékenységet végez”, de ehhez nem kell és nem is várható el, hogy a szociális munkás különösebb ismeretekkel és készségekkel rendelkezzen a prevenció programokról, azok tervezéséről.

Természetesen bizonyos programokhoz külön képzettség is szükséges lehet, és ésszerű, ha a programokban számítunk más szervezetekre, társzaktákra, illetve közvetítjük azok szolgáltatásait, de egyáltalán nem mindegy, hogy ezeket mennyire tudatosan szervezzük. Tudatosak vagyunk-e abban, hogy egy-egy problémajelenség megelőzéséhez, illetve kezeléséhez milyen elemeket használunk és miért; átlátjuk-e azt, hogy hogyan erősítheti a pedagógusok munkája, a kortárs diákok tevékenysége, a szülők részvételével folyó munka és a külső partnerek tevékenysége a segítői munkánkat. Az átgondoltság és tervszerűség azért is fontos, mert a prevenció, egészségfejlesztő programok (így az iskolai szociális munkás által nyújtott bizonyos szolgáltatások) akkor igazán eredményesek, ha támaszkodnak egymásra, a sokféle beavatkozás mozaikszerűen összefűzve, hálózatban egymást erősíti.

¹ Az esetek döntő részében valószínűleg a *jó gyakorlat* kritériumait nem is teljesítik, így helyesebb lenne ígéretes gyakorlatokról beszélni.

Magyarországon az utóbbi időben egyre erősebb igény érzékelhető valamiféle központilag meghatározott, egységes prevenciós módszert bemutató, tematika-vázlat-gyűjteményt magába foglaló, minden iskolai szociális munkásnak alkalmazandó programgyűjteményre. Azonban a nemzetközi trendek ezzel az igénnyel egyáltalán nem vágnak egybe, hiszen például az egyik legismertebb, ún. *Európai Drogprevenciós Minőségi Standardok* nem írja elő, hogy milyen prevenciós beavatkozások legyenek, nem célja a prevenciós tevékenységek egységesítése, hanem egy átfogó keretrendszert ír le arról, hogy hogyan kell magas színvonalú prevenciós tevékenységet folytatni. A hangsúly a megvalósítás és eljárásrend aspektusain van (tervezés, megvalósítás, *értékelés*, bizonyítékokon alapuló beavatkozások elsődlegessége) (FELVINCZI 2019: 13).

Idehaza az iskolai egészségfejlesztés egyfajta minőségbiztosítására 2014-ben az Országos Egészségfejlesztési Intézet² „Tanúsítványi rendszere” (szakmai ajánlás) a fentiekhez hasonló keretet igyekezett bevezetni a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a teljes körű iskolai egészségfejlesztés vonatkozásában, amely szerint a programokat koordinált, *nyomon követhető és mérhető, értékelhető módon kell megtervezni*.

A tervezési munka szükségszerűségét az is indokolni látszik, hogy az addiktológiai prevenciós programok vizsgálata azt mutatta, hogy a legtöbb hazai programgazda elsődlegesen nem elméleti megfontolásokból, alapfeltevésekből kiindulva alkotta meg a saját programját, hanem sokkal inkább a rendelkezésre álló források, kompetenciák által meghatározott módon. Ennek következtében a programok sok esetben nem igazán koherensek, s esetenként a tényleges tevékenységet a spontaneitás, a meglévő készségek / lehetőségek / kompetenciák adott helyzetben történő alkalmazása határozza meg. Ez a „spontaneitás” a programok szakmaiságát súlyosan rontja, és az értékelést is szinte lehetetlenné teszi.” (RÁCZ 2010: 8.)

Amennyiben prevenció / egészségfejlesztő program kidolgozását határozzuk el, akkor a munka kezdetén szükségszerű a legfontosabb prevenciós fogalmakat áttekintenünk.

² Többszöri névváltozás során előbb Nemzeti Egészségfejlesztési Intézetté majd Nemzeti Népegészségügyi Központtá változott az intézet neve.

A PREVENCIÓ – MEGELŐZÉS HÁROMSZINTŰ MODELLJE (WHO)

Elsődleges megelőzés: a megelőzés arra irányul, hogy az adott betegség ne jöjjön létre. Gyakran, amikor megelőzésről beszélünk, erre az elsődleges megelőzésre gondolunk.

Másodlagos megelőzés: a megelőzésnek ez a típusa már a megindult kórfolyamatra hat, és legkorábban a kockázati tényezők vagy állapotok fázisában beszélhetünk róla. A továbbiakban a szűrés, a korai felismerés és a korai kezelésbevitel mérsékli a betegség kialakulását.

Harmadlagos megelőzés: ez lényegében a megfelelő kezelést, a maradványállapotok rehabilitációját és a reszocializációt jelenti.

Később az egészségfejlesztés fogalmának megjelenésével a fenti hármas, kissé mechanikus felosztás lazábbá vált, tehát a három tevékenység nem elkülönülten, hanem egymást *átfedve* zajlik, és az egészséget megőrizni, illetve fejleszteni kívánó egyénnek jelentősebb, aktívabb szerep jut, mint azt az eredeti modell sugallja. (RÁCZ 2001: 89.)

EGÉSZSÉGFEJLESZTÉS

Az egészségfejlesztés az a folyamat, amely módot ad az embereknek, közösségeknek egészségük fokozott kézbe tartására és tökéletesítésére. A teljes fizikai, szellemi és szociális jóllét állapotának elérése érdekében az egyénnek vagy csoportnak képesnek kell lennie arra, hogy megfogalmazza és megvalósítsa vágyait, kielégítse szükségleteit, és környezetével változzék vagy alkalmazkodjon ahhoz. Az egészséget tehát, mint a mindennapi élet erőforrását, nem pedig mint életcélként kell értelmezni. Az egészség pozitív fogalom, amely a társadalmi és egyéni erőforrásokat, valamint a testi képességeket hangsúlyozza. Az egészségfejlesztés következőképpen nem csupán az egészségügyi ágazat kötelezettsége (KISHEGYI–MAKARA 2004: 9).

AZ EGÉSZSÉGFEJLESZTÉS ALANYAI – UNIVERZÁLIS, SZELEKTÍV ÉS INDIKÁLT MEGKÖZELÍTÉSEK

Az *univerzális megelőzés* egy nagyobb populációt, szélesebb célcsoportokat (pl. iskoláskorúak, várandós anyák) céloz meg. Ezekben a csoportokban az egészséggel kapcsolatos problémák megjelenésének rizikója a csoport tagjai között nagyon hasonló.

A *szelektív megelőzés* azokat a csoportokat célozza meg, amelyekben feltételezhetjük, hogy az általános népességhez viszonyítva magasabb a betegség megjelenésének rizikója, valamilyen biológiai, pszichológiai, társadalmi vagy környezeti tényezőnek köszönhetően. A szelektív megelőzés egész csoportokat céloz meg, függetlenül attól, hogy az egyes személyeknek mekkora az egyéni kockázatuk.

Az *indikált megelőzés* azokat az egyéneket célozza meg, akiknél a betegség diagnózisa ugyan még nem állítható fel, de vannak arra utaló jelek, hogy az adott személynél fokozott a veszélye a betegségek kialakulásának (OEI: 10).

AZ EGÉSZSÉGFEJLESZTÉS SZÍNTEREI

Az a társadalmi és / vagy fizikai környezet, amelyben a beavatkozás megvalósul, pl.: *család, iskola, munkahely, helyi közösség, társadalom*. A kifejezés utalhat arra a társadalmi és / vagy fizikai környezetre is, ahol az emberek mindennapi tevékenységeiket végzik, pl. munka, szabadidő. A színteret szokták területnek, helyszínnek, környezetnek, illetve beavatkozási szintnek is nevezni. (NDF 2012b: 233.)

Ugyanez az egészségfejlesztésben az úgynevezett *Ottawai Chartában* megfogalmazottak nyomán jött létre. Ezen megközelítésben az egészségi állapot nem kizárólagosan az egyén felelőssége, nemcsak az egyéni készségektől és jártasságoktól függ, lényeges szerepet játszanak benne a társas, társadalmi és ökológiai tényezők is. A színtér ebben az értelmezésben egy olyan hely, ahol az egyén „otthon van”, és ahol a probléma is „otthon van”, és ahova következőképpen a beavatkozást is el kell juttatni (FELVINCZI 2007).

TELJES KÖRŰ ISKOLAI EGÉSZSÉGFEJLESZTÉS

A teljes körű iskolai egészségfejlesztés az egészség megőrzését, fejlesztését, a betegségek hatékony megelőzését, az egészségtudatos magatartást és az egészségismereten alapuló szemléletet elősegítő iskolai tennivalók összefoglaló neve. A teljes körű iskolai egészségfejlesztés célja, hogy a nevelési-oktatási intézményben eltöltött időben minden gyermek részesüljön a teljes testi-lelki jóllétét, egészségét, egészségi állapotát hatékonyan fejlesztő, a nevelési-oktatási intézmény mindennapjaiban rendszerszerűen működő egészségfejlesztő tevékenységekben (EMMI 2016: 4–6).

POZITÍV MENTÁLIS EGÉSZSÉG

Olyan személyiségműködési folyamatra, illetve olyan készségek, képességek meglétére utal, amelyek egyéni képességeinek és társas kapcsolatainak kibontakozásával a személy kiteljesedését biztosítják.

A mentális egészség sokféle készséget és képességet foglal magában, ezek közül a legfontosabbak:

- a pszichés, az érzelmi, az intellektuális és a spirituális fejlődés képessége, valamint a jóllét fenntartása;
- a kölcsönösen kielégítő társas és közösségi kapcsolatok kialakítása, illetve fenntartása;
- az étellel együtt járó stresszel való megküzdés képessége és a kihívásoknak a személyes fejlődés szempontjából való hasznosítására való tendencia (OEI 2007: 7).

LOGIKAI MODELL

A korszerű prevenciók programok fejlesztése és értékelése jellemzően logikai modell segítségével történik. A programfejlesztő csapatot lényegében a tervezés elejétől fogva segíti a beavatkozás elemeinek definiálásában, megjelenítésében és

az egyes elemek fontossági sorrendjének meghatározásában. A logikai modell egy program folyamatábra-szerű megjelenítése, amely bemutatja a program legfontosabb elemeit és az elvárt eredményeket, valamint az ezen elemek és az eredmények között fennálló logikai kapcsolatot, amely révén minden érintett áttekintheti a program különböző elemeit, fogalmait és szakaszait. Terjedelme általában nem haladja meg az egy oldalt.

A logikai modell kulcskérdése: A rendelkezésre álló adatok igazolják a beavatkozás szükségességét? Ha igen, akkor milyen beavatkozás szükséges? (NDF 2012b: 7–8.)

SZOCIÁLIS KOMPETENCIA – SZOCIÁLIS KÉPESSÉGEK-KÉSZSÉGEK

A *szociális kompetencia* meghatározásának sok változata ismert, egyik legelterjedtebb felfogás szerint a szociális kompetencia különböző szociális készségek együttes birtoklása. A *szociális készségek* definiálásakor a legtöbben a TROWER és mtsai szerinti megfogalmazásra hivatkoznak: „A szociális készségek azok a reakciók, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy egy adott szociális interakción belül elérje kívánt célját, mégpedig oly módon, hogy az szociálisan elfogadható legyen, és ne mások kárára történjék.” (ZSOLNAI 1994: 293).

Pikó Bettina szerint a kompetencia az egyéni és társas készségek használatának hatékonyságát jelöli az életproblémák megoldására készítő helyzetekben. A szociális kompetencia hiányában az egyén csoporthelyzetben könnyen elbizonytalanodik, önbizalma alacsony és önértékelése deficitesebb lesz, nem hisz abban, hogy mások, így a kortársai elfogadják, és szeretni fogják. Ugyanakkor éppen a serdülőkort jellemzi az autonómiaigény és a szülőktől való függetlenségi törekvések, amikor az identitásformálódás során új kapcsolati struktúra alakul ki, azaz átformálódik a szülővel és a kortársakkal való kapcsolat, a kortársak egyre fontosabbá válnak (PIKÓ 2006: 16, 19).

A bevezető fogalmi áttekintést követően nézzük, hogy a programalkotás előkészítő szakaszában melyek a legfontosabb tisztázandó kérdések:

- Az észlelt problémajelenség vonatkozásában milyen értelmezési keretek vannak, melyek a legkorszerűbbek – ezek közül melyiket választjuk?
- A jelenség befolyásolásának lehetőségei – milyen kockázati, illetve védő tényezők befolyásolják a jelenség kialakulását, fennmaradását?

- A beavatkozások milyen módszerekkel, technikákkal végezhetőek el?
- Milyen ajánlások, stratégiák léteznek a jelenség megelőzését / kezelését illetően?
- Mít tudunk az észlelt jelenség megjelenéséről az adott területen (adatok)?

A problémajelenség elemzésével párhuzamosan azt is tisztáznunk kell, hogy az elemzői munkát kik és milyen módszerekkel fogják elvégezni. A hogyan kérdésre *a programalkotást segítő kézikönyvek* fognak segítségünkre lenni, az alkotói tevékenység pedig jellemzően csapatmunka, így az iskolai szociális munkásnak vagy az iskolai mentálhigiénés munkacsoport, vagy az iskolai szociális munkás hálózat fogja jelenteni ezt a munkaközösséget. (Előfordulhat, hogy külön, ideiglenes munkacsoport jön létre és az is természetes, ha egy-egy munkafolyamatra lesznek átmenetileg segítségünkre.)

A prevenciós programok tervezéséhez – beleértve a fenti alapkérdések megválaszolását – számos magyar nyelven is elérhető, *programalkotást segítő kézikönyv* áll rendelkezésre, ezek közül a legismertebbek:

- C. KRÖGER, H. WINTER, R. SHAW: *Útmutató drogprevenciós beavatkozások tervezéséhez és értékeléséhez*. ITF, München.
- Nemzeti Drog Fókuszpont: *Eszköztár prevenciós programok tervezéséhez és értékeléséhez (PERK). Kézikönyv prevenciós szakemberek számára*. NDF, Budapest 2012.
- Nemzeti Drog Fókuszpont: *Európai drogprevenciós minőségi standardok*. Budapest 2012.

Mindhárom kézikönyv értékes minta és segédlet, átfogó elméleti, fogalmi ismeretek mellett lépésről lépésre történő vonalvezetést is tartalmaznak, sőt mintaprogramokkal szemléltetik a különböző fejlesztési szakaszokat. A fent említett kézikönyvek, noha addiktológiai területhez kötődnek, az iskolai szintéren szóba kerülő más egészségfejlesztési program megtervezésében is segítségére lehetnek az olvasónak. Ennek alátámasztására a következőkben az *Eszköztár prevenciós programok tervezéséhez és értékeléséhez* című kézikönyvből idézünk a program előkészítéséhez hasznos hosszabb szakaszt:

A problémajelenségre vonatkozó kérdések:

- Milyen jelenséget kíván megelőzni a tervezett beavatkozással?
- A jelenség által érintett személyek szociodemográfiai jellemzői miben térnek el a jelenség által nem érintettektől?

- Hol fordul elő a jelenség és hol nem?
- Mióta ismert a jelenség?
- Hogyan változott a kiterjedése, hatása és jelentősége az idők folyamán?

A fogalmi háttérre vonatkozó kérdések:

- Hogyan magyarázná a jelenség kialakulását?
- Milyen tényezők biztosítják a jelenség fennmaradását?

A prevenció beavatkozás szükségességének megítéléséhez kapcsolódó kérdések:

- Hány embert érint a jelenség?
- Hány új eset van és milyen gyakran bukkannak fel? (gyakoriság, előfordulás)
- Ön szerint hogyan alakul a jelenség, ha nem tesznek semmit?
- Mi alapján vélekedik így?
- Mivel magyarázná a prevenció beavatkozás szükségességét?
- Léteznek-e más, eltérő vélemények is a beavatkozás szükségességét illetően?
- Hogyan állapította meg a beavatkozás szükségességét? (szükségletfelmérés)

(NDF 2012a.)

Látható, hogy lényegében a drogprobléma kifejezés helyre szinte bármely más problémajelenség beilleszthető, a kérdések úgy is relevánsok maradnak. Ezen kérdések megválaszolására ugyanakkor már az adott szakterület meghatározó szakirodalmának, kutatásainak ismerete szükséges. Elképzelhető, hogy itt valamilyen partnerintézményt és szakértőt kell bevonni, vagy magának az iskolai szociális munkásnak kell jelentősebb időt szánnia az elméleti-módszertani anyagok kutatására, elemzésére.

A korábban említett kézikönyvek mellett hasznosak lehetnek a különböző területen létező stratégiák, munkaanyagok, amelyek számos vonatkozásban segíthetik a prevenció, egészségfejlesztő programok kialakítását:

- Országos Egészségfejlesztési Intézet (2007): *Mentális egészségfejlesztési stratégia – pozitív egészségfejlesztés és primer prevenció.*
- Nemzeti Drogellenes Stratégia 2013–2020.
- „Egészséges Magyarország 2014–2020” – Egészségügyi Ágazati Stratégia.
- Nemzeti Bűnmegelőzési Stratégia 2012–2023.

Az átfogó stratégiák, ajánlások előnye, hogy tartalmaznak elméleti, módszertani leírást, helyzetelemzéseket, statisztikai adatokat, a problémajelenség háttérében álló oki tényezőkről információkat és javasolt beavatkozási módokat. A stratégiákat jó esetben rendszeres jelentések, értékelések követik, ezek további információkat, statisztikai adatokat, tendenciákat, akár jó és ígéretes gyakorlatokat is közölhetnek, amelyek szintén segítségünkre lehetnek egy-egy programfejlesztési munkában.

A stratégiákon és a kézikönyveken kívül hasznosak azok a tanulmányok, amelyek a hatékony módszerekről adnak tájékoztatást. Ezek közül a következő két kiadványt mindenképpen érdemes felhasználnunk:

- RÁCZ JÓZSEF: *A szerfogyasztás megelőzésére irányuló iskolai egészségfejlesztési programok szakmai útmutatója*. EMKI, 2010.
- RÁCZ JÓZSEF: *Prevenációs programok értékelése*. ISM, Budapest 2001.

Utóbbi egyszerűbb, jól kezelhető értékelési kézikönyv, amely a *szóróanyagok és információs kiadványok tervezésében és értékelésében* is segítséget nyújt. Az előbbi pedig az iskolai prevenációs programok hatékonyságát egészen a módszerek, technikák szintjéig vizsgálja.

Amikor egészségfejlesztő programunk beavatkozási irányain gondolkodunk, fontos szempont, hogy olyan programban gondoljunk, amelyek reális célokat tűznek ki és illeszkednek az általunk észlelt problémához, a célcsoport szükségleteihez és reálisan igazodik a jelenlegi, illetve a fejlesztés nyomán elérni kívánt kapacitásainkhoz és a partnerhálózatunk lehetőségeihez. Tehát ne tervezzük alul, de ne is legyen túlzottan ambiciózus vagy megvalósíthatatlan. Ajánlott külön figyelmet fordítani egy adott problémajelenség vizsgálatakor arra, hogy a fenti dokumentumok milyen kockázati és védő tényezőket azonosítanak, illetve pontosan milyen beavatkozásokat ajánlanak vagy tartanak ígéretesnek.

Itt hivatkozunk PIKÓ BETTINA *Serdülő- és ifjúkori függőség biológiai, pszichológiai és szociológiai összefüggései* című írására, amelyben a szerző azt javasolja, hogy érdemes a Jessor által leírt fiatalkori problémaviselkedés szindróma jelenségére is figyelni. „A fiatalkori problémaviselkedés lényege, hogy a serdülőkorban az addiktív viselkedésformák, valamint más, egészségre kockázatos magatartások szorosan összefüggenek egymással, és egyfajta tünetegyüttest hoznak létre.” A szindróma magába foglal agresszív,

antiszociális viselkedést, iskolai beilleszkedési és tanulási nehézségeket, dohányzást, alkohol- és drogfogyasztást, korai és nem védekező szexuális aktivitást. Mindez gyakran túllépi a konvencionális társadalmi normákat, ezért is értékelhetjük társadalmi problémaként.

A jelenség két jól elkülöníthető megnyilvánulási formát ölthet: externalizált (életvezetési problémák, antiszociális, normasértő vagy erőszakos, agresszív kitörések, drogfogyasztás), illetve internalizált (szorongás, visszahúzóds, alacsony önértékelés, depresszió) formát. A fentebb felsorolt magatartásformák szoros kapcsolatának hátterében a közös gyökерű rizikóstruktúra áll. A problémaviselkedés kialakulásában lényegében a rizikó- és védőfaktorok egyensúlyának megbomlása áll. Ahhoz, hogy befolyásolni tudjuk a tünetegyüttes kialakulását, ismernünk kell a legfontosabb rizikó- és protektív faktorokat, ehhez kapcsolódó elméleti keret Pikó Bettina szerint az ún. rizikó- és protektív elmélet. A családi konfliktusok, rossz viszony a szülők között, illetve a bántalmazás előfordulása a családban szorosan összefonódik a problémaviselkedéssel, annak bármelyik válfajáról is legyen szó. Pikó rámutat arra, hogy a jelenség befolyásolásakor az iskolát úgy kell tekintenünk, mint jelentős protektív intézményt. Az iskola mint társas aréna számos örömforrás lehet a fiatalok számára, és megvédheti őket maga a környezet vagy az itt zajló társas tevékenységek révén. A közösségi erő mint társas támogatás egyik megnyilvánulása éppen a szociális készségek fejlesztését teszi lehetővé, amely segíthet a problémaviselkedés megelőzésében (PIKÓ 2006: 88, 91). Praktikusán a prevenció programunk fejlesztésekor célravezető olyan kockázati, illetve védő tényezőket keresnünk, amelyek jó eséllyel befolyásolhatóak, és a kiválasztott konkrét módszertechnikákkal képesek is lehetünk befolyásolni.

A következőkben a fenti tervezési munkához segítségül példaként az iskolai zaklatás megelőzéséhez releváns szegmenseket veszünk sorra. Elsőként az iskolai zaklatás kapcsán azonosított kockázati tényezőt mutatjuk be.³

Családi kockázati tényezők:

- szülői bevonódás és melegség (meleg, elfogadó, de korlátokat is szabó attitűd) hiánya;
- túlságosan engedékeny szülői nevelési stílus;
- szülői felügyelet, kontroll hiánya;

³ Forrás: <http://www.education.com/reference/article/why-do-kids-bully/> (Utolsó megtekintés: 2019. február 4.)

- kemény, fizikai fegyelmezés;
- szülői minta a megfélemlítő viselkedésre;
- viktimizált testvérek.

Kortárs kockázati tényezők:

- zaklató, bántalmazó barát(ok);
- olyan barát, akinek pozitív attitűdje, véleménye van az erőszakkal kapcsolatban;
- olyan kortársak, akik szociális státuszuk megerősítésére vagy megtartására, vagy a velük szembeni zaklatás / gúnyolódás elkerülésére használják a bántalmazást.

Egyéb tényezők:

- iskolában tapasztalható (virágzó) zaklatás, megfélemlítés, amely ellen a személyzet nem lép fel, illetve amely kezelésére, megelőzésére nem rendelkezik stratégiával és nem is gondoskodik kellően a diákság szabadidős felügyeletéről (pl.: szünetekben iskolaudvaron);
- a társadalomban elterjedt, nem megkérdőjelezett minták a zaklatásra, megfélemlítésre;
- az unalom ellen használt, kortársak által jutalmazott szociális agresszió (különösen lányok esetében).

Fontos, hogy ezek a tényezők, noha hozzájárulhatnak az erőszak kialakulásához, nem feltétlenül válnak annak kiváltó okává!

EURÓPAI STRATÉGIA AZ ISKOLAI BÁNTALMAZÁS MEGELŐZÉSÉRE ÉS KEZELÉSÉRE⁴

Nagy-Britanniában az iskolák három fő megközelítést alkalmaznak a zaklatás ellen:

⁴ Az Európai Bizottság által támogatott fejlesztési program dokumentuma, Project Number 511645-2010-LLP-IT-KA1-KA'SCR. (Utolsó megtekintés: 2019. február 4.)

1. Proaktív stratégiák

A proaktív stratégiák célja az iskolai zaklatás (bullying) esetek megelőzése. Ezek lehetnek:

- iskolai szintű beavatkozások,
- tantermi stratégiák,
- játszótéri stratégiák.

Az iskolai szintű beavatkozások

Az iskolai bántalmazás megelőzése és kezelése érdekében az iskolai szintű megközelítés egyaránt dolgozik a gyermekekkel, fiatalokkal, bevonja a szülőket, az iskolai dolgozókat, valamint az egész iskolai közösség számára szilárd alapot nyújt a fejlődéshez.

Példák az iskolai szintű beavatkozásokra:

- az iskolai környezet, légkör fejlesztése (pl.: épület),
- megbeszélések az iskolai szerveződésekkel,
- iskolai tanulói tanácsok.

Példák a tantermi stratégiákra:

- tantervi foglalkozások,
- kooperatív foglalkozás,
- csoportalkalmak (Magyarországon példa MIND Projekt⁵),
- minőségi csoportok.

Példák a játszótéri stratégiákra:

- iskolai terek fejlesztése,

⁵ MIND Projekt: a pécsi Drogprevenció Munkacsoport iskolai zaklatás prevenció programja „Ajánlott egészségfejlesztési program” címmel. http://www.drogprev.hu/images/mind_projekt_kiajanlo.pdf (Utolsó megtekintés: 2020. február 20.)

- biztonsági kamerarendszer bemutatása,
- játszótéri irányelvek,
- felügyelő személyzet képzése,
- felügyelő személyzet számának növelése.

Példák egyéb proaktív stratégiákra:

- anti-bullying csoportok és zónák,
- anti-bullying díjak,
- iskolai szintű kampányok.

A proaktív stratégiák a pozitív támogató és befogadó tanulási környezet fejlesztésére és fenntartására épülnek. A tanulók közötti, valamint a tanárok és diákok közötti kapcsolatoknak egymás kölcsönös tiszteletén kell alapulniuk. Az ilyen kapcsolatok ösztönzik a pozitív hozzáállást és a személyes képességek kibontakoztatását.

2. Kortárs támogatási stratégiák

A kortárs támogatási stratégiákat a tanulói szakértői csoport használja az iskolai bánatalmazás megelőzésére és kezelésére egyaránt. Többféle kortársprogram működhet az iskolákban, ezek közül néhány:

- kortárs közvetítés,
- kortárs mentorálás,
- védelmező szemlélődők képzése.

A kortárs támogatási rendszer a diákok készségeit, ismereteit és tapasztalatait használja. A gyermekek és fiatalok támogatása, tájékoztatása történik olyan szervezett és strukturált módon, amely segíti a fiatalok készségeinek, valamint a megértésnek, a bizalomnak és az önismeretnek a fejlesztését. A kortárs támogatási módszerek között proaktív és reaktív stratégiák is szerepelnek.

A megelőzés koherens stratégiáinak fejlesztése és a cselekvés az aktuális helyzet elemzésén alapulnak.

Az intézményi fejlesztési terv tartalmazza a különböző programok elindítását, melyek választ adhatnak bizonyos iskolai helyzetekben (ahol megjelenhet az erőszakos viselkedés vagy a tanulók áldozattá válhatnak), ösztönözve a diákokat, hogy működjenek együtt a kulcsfontosságú szereplőkkel és partnerekkel.

3. A közösség szintű beavatkozások

- Olyan programok indítása, mely hozzásegíti az embereket ahhoz, hogy tisztában legyenek az iskolai erőszak vonatkozásaival. (Részt vevő intézmények: iskola felügyelőségek, iskolák, Gyermeki jogok védelmének hivatala, rendőrség, önkormányzatok).

- Az iskolai erőszak megelőzését szolgáló programok fejlesztése (a helyi önkormányzatok pénzügyi / logisztikai támogatásával, iskolai felügyelőségek, helyi rendőrség bevonása).

- A partnerség fejlesztése más helyi intézményekkel, bűnüldöző szervekkel, helyi önkormányzatokkal annak érdekében, hogy hozzájáruljanak a diákok biztonságához a lakókörnyezetben és az iskolákban.

Látható, hogy a különféle ajánlások, stratégiák révén egészen konkrét célokat lehet azonosítani. A fenti példákból kiindulva sokféle tantermi stratégiát, csoportfoglalkozást, közösségi programot, de akár javallott prevenció programokat is kidolgozhatunk.

A csoportfoglalkozások összeállításához segítségül számos, strukturált gyakorlatot tartalmazó kötet létezik, ezek közül néhány:

- BAGDI E., TELKES, J.: *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 1988.

- P. BRANDER, C. CARDENAS, V. ABAD, R. GOMES, M. TAYLOR: *Képzők könyve. Ötletek, segédletek, módszerek és gyakorlatok fiatalok és felnőttek informális, iskolán kívüli interkulturális neveléséhez*. Mobilitás, 2006.

- DÉVAI M.: *Játszd meg magad!* LAMIN Kft., Budapest 1994.

- *Játékok*. Instruktor Öntevékeny Csoport, 1998.

- KAPOSZI L. (szerk.): *Játékkönyv*. MTMK, 1993.

- A. KIRBY: *Hangulatoldó játékok*. Human Telex, 1998.

- *Kiskompasz. Kézikönyv a gyermekek emberi jogi neveléséhez.* FSZH – Mobilitás, Budapest 2009.
- *Kompánia füzetek. Interaktív drogprevenciós játéktár.* Budapest 2005.
- KÓSÁNÉ ORMAI V.: *Személyiségfejlesztő játékok.* ALTERN füzetek 8. OKI, Budapest.
- PÁSKUNÉ KISS JUDIT (szerk.): *Varázsszem.* AJTGP, Budapest 2011.
- PATAKI É.: *Szociális munka csoportokkal. Módszertani kézikönyv.* Szociotéka, Debrecen 2010.
- RODERICK R. STUART: *Csapatépítő játékok trénereknek.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest 1999.
- J. WALKER: *Feszültségoldás az iskolában.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 1996.

A legtöbb prevenciós ajánlás, egészségfejlesztési irányelv, illetve standard egyetért abban, hogy a korszerű prevenciós programnak megalkotása után az alábbi hármas elvárásnak kell megfelelnie:

Relevánság

Helyi szükségletekhez igazodó program, amely egyértelműen meghatározza azt, hogy mit gondol problémának, és annak mi az oka, és ezekre a befolyásoló tényezőkre hogyan kíván hatni, továbbá, hogy megfelel-e a szakmai, stratégiai elvárásoknak, ajánlásoknak.

Megvalósíthatóság

A program különböző elemei átgondoltan, logikusan épülnek egymásra. Az eredményei előre meghatározott indikátorok és mérőmódszerek révén mérhető, így világosan látszik, hogy mikor tekintjük a programot eredményesnek és hatásosnak. A program megvalósítását végző munkatársak feladata világos, a felelősségi kérdések tisztázottak, továbbá a programfolyamat és eredményértékelő rendszere megtervezett; figyelembe veszi és proaktívan igyekszik kezelni a lehetséges kockázatokat, és mindezek szakmai programban rögzítettek (ennek része a folyamatok előrehaladásának leírása és a dokumentációs, adminisztrációs rendszer is). A program költségvetése reális, tekintettel van a rendelkezésre álló kapacitásokra, a fejlesztéseket költséghatékonyan tervezi és gondol a pénzügyi források bevonásának kérdéseire is.

Fenntarthatóság

A program célcsoportjai részére nyújtott előnyök a későbbiekben is érvényesülhetnek. A program reális költségvetés mellett továbbműködtethető, elkerüli a túlzó, a program lehetőségein messze túlmutató finanszírozási igényeket, illetve nem számol olyan finanszírozási környezettel, amire nincs hatása.

Miután a programtervezésben eljutottunk egészen az osztálytermi foglalkozások szintjéig, a következőkben röviden szeretnénk a csoportvezetési módszertannal is foglalkozni, támogatva a prevenciós munka gyakorlatát.

RÖVIDEN A CSOPORTMUNKÁRÓL

A prevenciós, egészségfejlesztő munkában kitüntetett helyet foglalnak el az osztálytermi foglalkozások szociális csoportmunka keretében. Az ilyen csoportfoglalkozások megtervezéséről, főként elméleti megfontolásokról, az alkalmazott fejlesztési technikák elméleti megalapozottságáról számos szakirodalom áll a rendelkezésünkre. Szintén bőséges a konkrét strukturált feladatokat, gyakorlatokat tartalmazó kötet, feladatgyűjtemény (lásd fent). A csoportvezetéssel kapcsolatos praktikus tanácsok azonban viszonylag ritkán szerepelnek, ezért az alábbiakban ezekből szeretnénk néhányat megosztani.

A diákok csoportba kerülése szempontjából jellemző két fő típusról beszélünk.

1. *Univerzális, kvázi kötelezésen alapuló csoport:* az osztálytermi foglalkozás egy adott osztályhoz vagy annak egy részéhez kötődik, az iskola vezetése, a szülők beleegyezése mellett a tanmenetbe építve „átengedi” az órákat egészségfejlesztési céllal a csoport számára. Ennek feltétele általában az, hogy az alaptantervben nevesített kulcskompetenciák fejlesztését segítse elő, illetve a teljes körű iskolai egészségfejlesztés valamelyik területén valósítson meg fejlesztést.

Jellemzően nyitott csoport, a diák hiányzása nem jelent kiléptetést a programból, illetve a már megindult csoporthoz is csatlakozhatnak (pl. egy betegség miatt hiányzó osztálytárs).

A kvázi kötelezés azt jelenti, hogy a diákok valamelyik elmaradt tanóra helyett vesznek részt a programban. Mindazonáltal a szülők és a diák dönthetnek úgy, hogy a tanuló nem vesz részt a foglalkozáson, ilyenkor a tanító tanárnak vagy az iskola más alkalmazottjának felügyeletet kell biztosítania, de az adott tantárgyat nem tudják megtartani, hiszen a tanulók nagyobb része foglalkozáson vesz részt. Ha ez a távolmaradási szándék túl magas, akkor az a foglalkozás megghiúsulásával is járhat. (Ez a kockázat megfelelő előkészítő munkával, szükségletfelméréssel mérsékelhető.)

Előnye: viszonylag könnyen vonhatók be csoporttagok; általában nem von el időt a diákok szabadidejéből.

Hátránya: időben meglehetősen korlátozott egy-egy osztály esetében, kb. 6–12 óra / félév.

A program általában didaktikus, feszesebb tempójú, a használt eszközök, feladatok inkább strukturáltabbak. A csoport összetételét az adott osztály befolyásolja, elsősorban az osztály összetétele van hatással mind az életkori, mind a nemek szerinti heterogenitásra (pl.: abban az osztályban, ahova csak asztalosnak tanuló diákok járnak, nincs vagy nagyon kevés lány van, tehát nagy valószínűséggel nemileg homogén csoport lesz).

2. *Célzott diáksemináriumok, csoportfoglalkozások*: külön meghirdetett, tanórán kívüli csoportok. Ezek a csoportok jellemzően kortárssegítői és önismereti személyiségfejlesztő programoknak adnak keretet. Többnyire zárt csoportokként működnek, nemi és életkori tekintetben is heterogének, bár a túl nagy életkori távolság csökkentheti a program hatékonyságát.

Előnye: hosszabb programra is lehetőséget biztosít; a programba önkéntesen, nagyobb motivációval érkeznek a diákok.

Hátránya: jellemzően a diákok szabadidejéből vesz el időt, a csoporttagok nehezebben vonhatók be, a toborzás több energiát igényel.

Mindkét típus esetében figyelembe kell vennünk, hogy a szociális munka helyszíne, azaz az iskolai színtér nemcsak a csoportmunka kereteire nézve, hanem sok tekintetben tartalmát illetően is meghatározó. Az iskolában a csoporttagok nem egy egymás számára ismeretlen közösségből verbuválódnak. Sokszor még a nem egy osztályba járók is napi interakciókban állnak egymással, ugyanazon a fakultáción vesznek részt, együtt ebédelnek, ünnepelnek és élik a mindennapjaikat.

Ez a körülmény alapvetően tér el a szakirodalomban gyakrabban leírtaktól, amelyek esetében például a titoktartás könnyebben „szavatolható”. Amíg azok esetében döntően egymás számára ismeretlen emberek, szinte csak a csoport idejére találkoznak, és a csoport zárása után „névtelenek” maradhatnak ezzel is biztosítva egy biztonságos közeget a személyiségük fejlesztéséhez, addig az iskolai szinten ez a fajta „névtelenség” majdhogynem elképzelhetetlen. Számolni kell azzal is, hogy a hagyományos csoportindító munka itt más módon zajlik, hiszen a diákok adott esetben nagyon is ismerik egymást és ugyanez igaz a csoportzárásra, akkor is osztálytársak maradnak, ha a csoport már véget ért. Könnyen belátható, hogy a személyiségfejlesztés, az önismeret növelése a szokásos csoportmunkától eltérő, lényegesen visszafogottabb, sokkal körültekintőbbnek kell lenniük a csoportot vezetőknél. Az ún. *univerzálisabb, kvázi kötelezésen alapuló csoport* esetében ráadásul a tagok részvétele felnőtt iskolapolgárok és a szülei által presszionált, tehát kevésbé önkéntes, és ez további korlátozó tényező a személyiségfejlesztés vonatkozásában.

A páros csoportvezetésről

Jelen tanulmány szerzői több mint húszéves gyakorlattal rendelkezünk, mégis az esetek túlnyomó részében páros csoportvezetésben dolgozunk, minden szempontból ezt tartjuk a leghatékonyabbnak, és különösen ezt javasoljuk a szociális csoportmunkát most kezdőknek. Csoportvezető társunk segíthet a strukturált gyakorlatok levezetésében, a csoportfolyamatokra való figyelésben, az esetleges nem várt események vagy fegyelmezési problémák kezelésében, különösen sokat profitálhatunk a csoportmunka értékelésében, munkánk minőségbiztosításában, fejlesztésében (a foglalkozások után mindig megbeszéljük, lejegyezzük a történeteket). A csoportvezető társ megválasztásának kérdése többtényezős: fontos lehet a személyes szimpátia; komplementer vonatkozások, azaz egymás kiegészítése ismeretekben, készségekben; ajánlott kerülni a főnök-beosztott párt, sok szempontból az ideálisabb összetétel a férfi-női csoportvezetés, ennek például közismert előnye, hogy a foglalkozáshoz további pluszt tudnak azzal adni, ahogy pozitív mintát mutatnak egymással való kommunikálásukkal.

Legfontosabb kérdés azonban az, hogy tudjanak együtt dolgozni a csoportvezetők. Előfordul, hogy könnyen megtalálják a hangot, de az is lehet, hogy hosszabb az „összecsiszolóidőszak”, annyi bizonyos, hogy kényszerűen nem lehet együtt tartani a párost, ha erre lenne szükség, akkor lehetőséget kell adni a váltásra.

A csoportvezető társ érkezhethet az iskolai szociális munkás teamünkéből is, de lehet, hogy az iskolai mentálhigiénés munkacsoportból, és az is előfordulhat, hogy a programunk lebonyolítására egy külön munkacsoportból választunk csoportvezető társat. (Ezt a program indításakor vagy – különleges esetben – új igény esetén a folyamatértékelő stábon fontos rögzíteni.) A csoportvezető társ lehet állandó és lehet változó, az előbbi előnye, hogy gyorsabban kialakulhat az optimális vezető gyakorlat, az utóbbi viszont a későbbi időszakban segítheti a szakmai munkánk fejlődését, például máshogy reagál egy csoporthelyzetben, amiből kölcsönösen tanulhatunk. Azt is tekintetbe kell vennünk, hogy nem mindenki tud minden korosztállyal dolgozni, az életkorban nagy távolságban lévő diákcsoportokkal való munka, ahogy a pedagógusoknál, úgy a szociális munkásoknál sem magától értetődő. (Ez inkább az iskolai szociális munkás hálózatban okozhat munkaszervezési gondot, az egy iskolában dolgozóknál feltételezhető, hogy eleve úgy érkezik az iskolába, hogy ezt a kérdést számításba veszi.) A páros csoportvezetés további megfontolandó előnyeit és hátrányait Rudas János *Delfi örökösei* c. kötetében szedi csokorba, amelyek közül különösen az alábbi tartjuk megfontolandónak: „Bármilyen hibát, sikertelen akciót csinál a vezető, társa azonnal beavatkozhat és tovább lendítheti a munkát. Ezzel a kellemetlen következmények elháríthatók. Ez annál is valószínűbb, mivel igen kicsi az esélye annak, hogy mindkét vezetőnek ugyanott legyen a vakfoltja.” (RUDAS 2001: 97.)

A fentiekre való tekintettel az iskolai szociális munkásoknak azt ajánljuk, hogy amennyiben szolgáltatásaik keretében csoportfoglalkozást biztosítanak, törekedjenek arra, hogy a csoportokat páros vezetéssel végezzék, ehhez párnak pedig elsősorban a team munkatársát, szociális munkást, pszichológust, más mentálhigiénés szakembert válasszanak.

A csoportszabályok jelentőségéről SHAPIRO (1992) úgy vélekedik, hogy az osztálytermi munka szinte minden területe hatékonyabban fog működni alapszabályok megbeszélésével, ismeretével és betartásával, amelyek közül az alábbiakat emeljük ki:

– *Figyelünk egymásra.* Ez adott esetben nemcsak a másik figyelését, beszéd nélküli meghallgatását, hanem az elhangzottak rövid összegzését is jelentheti.

– *Egyszerre csak egy beszél.* Indokolhatjuk azzal, hogy a párhuzamos kommunikációval nagyon fontos információk veszhetnek el.

– *Maradjunk a tárgynál!* Előfordul, hogy néhány diák eltér a beszélgetés tárgyától, ekkor a vezető pontosítást kérnek. (Tehát ahelyett, hogy a csoport vezetője kritizálná őket, inkább ezt mondja: „Nem értem, hogyan kapcsolódik ez a beszélgetésünk tárgyához. Elmondanád nekünk? – ezzel lehetőséget adunk arra, hogy a diák pontosabban fejezze ki magát, hogy felismerje, hogy az elmondottak nem tartoznak a témához.)

– *Osszuk meg a gondolatainkat! Mondd el a véleményed!* Diákok biztatása arra, hogy mondják el egymásnak gondolataikat. Mindenkinek lehetőséget kell kapnia, hogy szabadon kifejezhesse magát, és éreztetni kell azt is, hogy gondolataik értékesek és méltányolhatók. (Ha valaki téves állítást tesz, fontos úgy korrigálnunk, hogy ne kelljen szégyenkeznie vagy nevetségesnek éreznie magát. Pl.: „Sok tanuló és felnőtt egyetértene veled, de mi úgy tudjuk, hogy...”)

– *A hallgatás jogának biztosítása. (Lehet passzolni!)* Természetesen jó, ha minden tanuló részt vesz a foglalkozásban és a beszélgetésben, de az is fontos, hogy mindenkinek legyen joga hallgatni a számára kínos és fájdalmas helyzetekben.

– *Lehet vitatkozni, de nem lehet ítélkezni és sértegetni egymást.* A valódi önkifejezést erősíti, ha mindenkinek világos, hogy ez elfogadhatatlan. (Segíteni kell a diákokat, hogy megértsék, hogy érzik azok magukat, akik kárára történik.)

– *Minden kérdés fontos.* (Nincs rossz, ostoba kérdés.) Minden kérdés értékes lehet. A tanulók számára láthatónak kell lenni, hogy bármilyen kérdésüket figyelembe veszik és megválaszolják (SHAPIRO 1992).

Shapiro öt interperszonális képességet-készséget azonosít, amelyek révén a csoportvezető elősegíti a résztvevők közötti hasznos kommunikációt:

1. Hallgatás

Ebben a cselekvésorientált tevékenységben a csoportvezető minden érzékelésével a másik személye felé fordul. A csoportvezetők úgy fejleszthetik ezen képességüket, ha odafigyelnek és válaszolnak mások verbális és nem verbális célzásaira, amelyek főként gondolatátársítások, beszédbeli csúsztatások, nyitó és záró megjegyzések, visszatérő utalások, áthallások, beszédszünetek, következtetlenségek formájában jelentkezhetnek.

2. Visszaigazolás

Szinte szó szerinti elismétlése annak, amit a másik mondott. Általában takarékosabb visszaigazolás is megadja a csoportvezetőnek azt a lehetőséget, hogy meggyőződjön arról, hogy pontosan értette a diákot. Ennek révén lehetőséget teremt a csoportvezető arra, hogy pontosítson a diák, vagy pedig arra, hogy nyugtázhassa, hogy „átment” az üzenete.

3. Tisztázás

Segíti, hogy a csoportvezető és a diák megértsék egymást, közös nevezőre jussanak. Többről van szó egy állítás visszaismétlésénél. Ebben az esetben a csoportvezető a két véleményt összekapcsolhatja, új értelmezésnek teret engedve. Pl.: „Az imént azt mondtad, hogy...ez azt is jelenti, hogy...?” A diák számára ez a továbbiakban lehetőséget kínál, arra, hogy átgondolja, mérlegelje, egyetért-e vagy sem az új gondolattal.

4. Kérdezés

A kérdések nagyon hasznosak a csoport témával kapcsolatos gondolatainak megismerésére, mindazonáltal Shapiro azt tanácsolja, hogy óvatosan és takarékosan kérdezzünk és vegyük figyelembe az alábbiakat:

- *Törekedjünk a nyitott kérdések használatára!* Pl.: „Hogy érezted magad akkor?”
- *Egyszerre csak egy kérdést tegyünk fel!* Ne fűzzük össze a kérdéseket!
- *Adjunk lehetőséget a kérdés megválaszolására!* Várjunk legalább 30 másodpercet, mielőtt mi adnánk meg a helyes választ!
- *Erősítsük meg a diákok válaszát!* Még akkor is köszönjük meg a hozzászólást, ha helytelen információt adott, majd korrigáljunk a helyes válasszal!
- *Hagyjunk kiutat!* Amikor kérdezzünk vagy kérdés hangzik el, mindig figyeljünk a nyugtalanság, félelem, „leblokkolás” jeleire, és segítsük meg az érintett diákot. Pl.: „Azt hiszem, sok gondolat merült fel benned a kérdés kapcsán. Szeretnél még egy kis időt, vagy szeretnéd, hogy segítsünk valamiben?”
- *Mindig pozitív legyen a befejezés!* Ne fukarkodjunk a dicsérettel, érdemes éreztetni a diákokkal, hogy a tárgyalt kérdések nem könnyűek, és jól tették, hogy elmondták gondolataikat.

5. Példák

Sokszor könnyebb a tanulóknak példával illusztrálni valamit, mint pontosan megfogalmazni egy-egy elvont fogalmat és gondolatot. Gyakran már az is segíthet, ha

bátorítjuk erre: „mondhatnál akár egy példát, ha gondolod” vagy „mondd el csak a saját szavaiddal, ezzel pontosíthatod, hogy mire gondolsz” (SHAPIRO 1992).

Természetesen az előzőek mellett törekedjünk arra, hogy a csoporton belüli interakciókat fokozzuk, a kérdésekkel igyekezzünk bevonni a csoport többi tagját: „ki gondol erről mást?”, „a többiek hogyan gondolkodnak erről?” Ennek célja, hogy a csoportvezető-diák interakciók a diák-diák interakciók felé tolódjanak, növelve a társas hatás érvénysülését is.

ÖSSZEFOGLALVA

Tanulmányunkkal a prevenciós munka és csoportfoglalkozások módszertani erősítésének szükségességére szeretnénk felhívni a figyelmet. Meggyőződésünk, hogy hasznos lenne a szakmának a tapasztalatok megosztása és az iskolai szintéren megvalósított csoportfoglalkozásokról szóló széles körű szakmai párbeszéd (gyakorlati és elméleti vonatkozásokban is). Ehhez a diskurzushoz kívántunk cikkünkkel csatlakozni kiemelve a prevenciós munka tervezésének jelentőségét.

IRODALOM

- BÁNYAI Emőke (2000): Az iskolai szociális munka és lehetőségei az ezredfordulón Magyarországon. *Háló* 5/8. (augusztus) 3–5.
- EMMI Egészségügyért Felelős Államtitkársága és EMMI Oktatásért felelős Államtitkársága (2016): „Az egészség a TIEd is!” A teljes körű iskolai egészségfejlesztés tevékenységei. EMMI, Budapest.
- FELVINCZI Katalin (2007): Iskola és egészségfejlesztés In: Demetrovics Zs. – Urbán R. – Kökényei G. (szerk.): *Iskolai egészségpszichológia*. L'Harmattan, Budapest. 29–43.
- FELVINCZI Katalin (2019): *Iskolai egészségfejlesztés*. XVI. MAT Kongresszus. Supplementum.
- KISHEGYI Júlia – MAKARA Péter (2004): *Az egészségfejlesztés alapelvei* (Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai). Budapest, OEFI.

- KRÖGER, Christoph – WINTER, Heike – SHAW, Rose: *Útmutató drogprevenciók beavatkozások tervezéséhez és értékeléséhez*. ITF, München.
- MÁTÉ Zsolt (2018): Iskolai szociális munka. *Párbeszéd* 5/3.
- NDF (2012a): Nemzeti Drog Fókuszpont: *Eszköztár prevenciók tervezéséhez és értékeléséhez* – PERK. NDF, Budapest.
- NDF (2012b): Nemzeti Drog Fókuszpont: *Európai drogprevenciók minőségi standardok*. Budapest, NDF.
- Országos Egészségfejlesztési Intézet (2007): *Mentális egészségfejlesztési stratégia – pozitív egészségfejlesztés és primer prevenció*.
- PIKÓ Bettina (2004): Csoporthatások a serdülők identitásformálódásában, kapcsolati struktúrájában és egészség-magatartásában *Pszichoterápia* 1. 16–22.
- PIKÓ Bettina (2006): Serdülő- és ifjúkori függőség biológiai, pszichológiai és szociológiai összefüggései. In: Bíró Judit (szerk.): *Biopolitika – Drogprevenció. Tanulmányok a kábítószer-fogyasztás megelőzéséről*. L'Harmattan, Budapest. 81–101.
- RÁCZ József (2001): *Addiktológia*. SEEFK, Budapest.
- RÁCZ József (2010): *A szerfogyasztás megelőzésére irányuló iskolai egészségfejlesztési programok szakmai útmutatója*. EMKI.
- RUDAS János (2001): *Delfi örökösei*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- SHAPIRO, Daniel (1992): *Alkohol és egyéb drogok*. OSI, New York.
- ZSOLNAI Anikó (1994): A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban. *Magyar Pedagógia* 94. 3–4.

PATAKI ÉVA

A CSOPORTMUNKA ALKALMAZÁSA AZ ÓVODAI, ISKOLAI SZOCIÁLIS MUNKÁBAN

Programok, kezdeményezések Zuglóban

A köznevelési intézmények és az azokba járó, tanuló gyerekek, diákok számát tekintve Zugló a fővárosban a legnagyobb, de az ország régióiban is az első ötben helyezkedik el. 100-110 óvoda, iskola és kollégium és mintegy 22 ezer gyermek, diák része ennek a rendszernek.

A 2018 szeptemberében induló óvodai, iskolai és kollégiumi szociális szolgáltatások bevezetése Zuglóban az intézmények és az abba járó gyerekek, diákok nagy száma miatt igen nagy kihívást jelentett és jelent ma is. ¹ Egyszerre kellett a mennyiségnek megfelelni – mindenhova eljutni, kapcsolatot kezdeményezni, adminisztratív feladatokat elvégezni –, és a szakmai minőségnek eleget tenni, azaz jó szolgáltatásokat nyújtani, mert a képviselt szemlélet, a közvetített szakmai tudások és jövőbeli elképzelések meghatározók a szociális munka befogadására és elismerésére a köznevelési intézményekben.

Szerencsénk volt, mert a meghirdetett állásokra nagyszerű emberek jelentkeztek, és olyan hozzáértő csoportvezető segítette a különféle helyről érkező, többségében egymást nem ismerő emberek stábbbá alakulását, szakmai felkészülését, amely eredményeként kreativitást, alkotó aktivitást és az együttműködést segítő cselekvési igényt szabadított fel az „Iskovis”² csoport egészében, és a munkatársakban egyenként.

¹ Az iskolai, óvodai és kollégiumi szociális munka a Zuglói Család- és Gyermekjóléti Központ része.

² A túl hosszú óvodai, iskolai és kollégiumi szociális segítő munka elnevezés, ahogy az lenni szokott, előbb-utóbb rövidül, egyszerűsödik a mindennapi nyelvhasználatban. Eredetileg az „Iskovis” elnevezés a csoport, illetve a munkatársak e-mail címében szerepelt, aztán lassan a csoport nevévé vált.

Érthetően szükségszerű volt a kisebb-nagyobb csoportokat célzó munkaformák alkalmazása, hisz ilyen terjedelmes rendszerben az érintettek hatékony elérését eredményezte, illetve jó választásnak bizonyul, ha a sokaságban a személyességet, a részvételt és a kölcsönös kommunikációt igyekszünk képviselni.

A csoportmunka felvállalásában sokat segített az Iskovis csoport légköre, a kollégák támogató hozzáállása. Minden ilyen szakmai vállalat rendszerint megelőzött a közös gondolkodás, az ötletelés, vagyis jól működő stábként inspirálták, bátorították egymást. Másképp fogalmazva csoportmunka előzte meg a csoportmunka-szolgáltatást. Kialakult az a gyakorlat is, hogy a bevált programokat a sajátán kívül más körzetekben,³ intézménytípusban is alkalmazták, azaz disszeminálták a jól működő programokat. Megjelentek azok a megoldások is, amelyben az adott intézmény valamely szakemberével közösen terveznek és valósítanak meg valamilyen szolgáltatást. Az óvodai, iskolai szociális munka bevezetésének egyik legfontosabb alapelve, hogy állandó, illetve ad hoc interprofesszionális teamek alakuljanak ki a köznevelési intézményekben az ott már jelen lévő társszakmák – pszichológus, fejlesztőpedagógus, védőnő, orvos, gyógypedagógus – részvételével, egyfajta helyi segítő rendszert alkotva.

Mint ahogy a következő írásokból kiderül, a szerzők az adott lehetőségekhez, igényekhez igazítva alkalmazták a csoportmunkát, egyszerre szem előtt tartva saját céljaikat és az érintettek igényét. Természetesen minden program mögött fellelhető az a szándék is, hogy a szociális munkát végző szakemberek mint a közoktatási rendszer új szereplői elfogadtassák mindazt, amit képviselnek.

³ Zuglóban 21 óvodát, iskolát, néhol kollégiumot tartalmazó körzetet alakítottak ki a kollégák egy meglehetősen sokrétű szempontrendszer alkalmazásával.

SZAKMÁK TALÁLKOZÁSA: ISMERKEDÉS ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉS CSOPORTMÓDSZEREKKEL

2018 végén indult el a közvetlen kapcsolatfelvétel az önkormányzati óvodákkal. Az ismerkedést az óvodavezetőkkel kezdtük, akiknek röviden bemutattuk az új szolgáltatást, majd időt kaptunk, hogy a nevelőtestületi találkozókön beszélhessünk az óvodai szociális szolgáltatásokról. Ezek után indult el az intézmények, óvodapedagógusok, egyéb alkalmazottak, óvodai csoportok megismerése konzultációkkal, valamint a gyermekek megfigyelése csoporthelyzetben vagy az udvaron játék közben.

Arra a felismerésre jutottunk, hogy közvetlenül kellene mind a szociális munkáról, mind az óvodai szociális segítő tevékenységről beszélni, mivel érzékelhető volt az óvodapedagógusok információhiánya. Tisztában voltunk azzal, hogy az új szolgáltatás bevezetése hordozhat önmagában is nehézségeket, problémákat, akadályokat, valamint hosszabb távon szükséges a közös szakmai nyelv kialakítása.

A nehézségek arra ösztönözték munkacsoportunkat, hogy közösen gondolkodjunk arról, hogyan közelíthetnénk az óvodát mint intézményt és a benne dolgozókat, fókuszba helyezve az óvodai szociális munkát. Úgy éreztük, hogy a frontális előadás helyett a részvételen és a párbeszédre alapuló munkaformák eredményesebbek lehetnek.

Céljainkat az alábbiakban határoztuk meg: teremtsünk ideális körülményeket, járjon hasznos tudásbővítéssel, valamint legyen hatásos a megértésben és hatékony az időben.

Az általunk megfogalmazott igények találtak az egyik óvoda vezetésének igényeivel. Az intézmény vezetője azt kérte, hogy legyen egy tematikus foglalkozás, mely kommunikációs folyamatokat indít el, megteremtve ezzel a körülményeket, hogy a szociális szakmáról beszéljünk, kérdéseket tehesenek fel, hozhassanak be óvodai helyzeteket, amelyekről közösen gondolkodhatunk.

Az egyeztetések eredményeként az egyik nevelés nélküli munkanapon másfél órát kaptunk, ahol az óvodavezető, az óvodapedagógusok, a dajkák, a pedagógiai asszisztensek és a technikai dolgozók mind jelen tudtak lenni. A következőkben a program tervezését és megvalósítását ismertetjük.

A tervezés során figyelembe vettük az eddigi benyomásainkat, tapasztalatainkat és érzéseinket az óvodákkal kapcsolatban, minthogy az új szolgáltatás felé bizalmatlanok, a gyermekvédelemmel való kapcsolatuk többnyire negatív hozzáállást mutatott. Talán a legnagyobb nehézséget az okozta, hogy tisztázatlan volt számukra és részben számunkra is az intézményben elfoglalt helyünk, az ezzel járó munkaköri felelősségünk, feladatkörünk.

A foglalkozást bemutatkozással kezdtük, amihez mindannyian egy körben foglaltunk helyet. Mindenki elmondta a keresztnévét, a munkakörét, hány éve dolgozik az intézményben. A szokatlan helyzet feloldására olyan nyitott kérdésekkel készültünk, amelyekben helyet kapott a humor, például: „Mit csinálnál most, ha bármit megtehetnél?”; „Hol lennél most, ha bárhol lehetnél?”; „Milyen munkát választanál, ha bármit dolgozhatnál?”.

Ezek a kérdések meghozták az általunk várt pozitív feloldást, az óvodai alkalmazottak sokat nevettek, és örültek, hogy ezekkel a kérdésekkel egy kicsit kiszakadhatnak a mindennapokból. Mi is örültünk válaszaiknak, mert azt éreztük, hogy őszintén felvállalták érzéseiket, gondolataikat, azt, hogy a többségük teljesen máshol lett volna a legszívesebben. Néhány a válaszok közül: „egész nap otthon lennék”; „a vidéki telken kertészkednék”; „itt biztos, hogy nem lennék”; „valahol a tengerparton süttetném a hasamat”; stb.

A bemutatkozó körök után továbbra is körben maradva, asszociációs játékkal készültünk, melynek fókuszában a szociális munka állt. A feladat az volt, hogy mondják ki az első gondolatot, ami erről a szakmáról eszükbe jut, és ezeket mi egy nagy alakú papírra feljegyeztük. Célunk ezzel az volt, hogy az általuk felhozott elképzeléseket, tudásokat, hiedelmeket összegyűjtsük, és a szociális munkához mint szakmához kapcsolódó jó meglátásokat keretbe foglaljuk. Hangsúlyoztuk, hogy nincsenek rossz gondolatok. Számunkra fontos volt, hogy megjelenjen az, hogy munkánk végzéséhez felsőfokú szociális képzés szükséges, és hogy képzésünk során milyen tudományterületeket érintünk, milyen munkamódszerekkel, munkaformákkal dolgozunk, és milyen sokrétűek mindazok a területek, ahol a szociális szakemberek jelen vannak.

Szavak, melyek megjelentek: „analízis”, „testi, lelki egészség”, „tanácsstalanság”, „segítségadás”, „migráció”, „veszélyeztetettség”, „mentálhigiéne”, „egyéni bánásmód”, „esélyegyenlőtlenség”, „információáramlás”, „problémamegoldás”, „prevenció”, „emberhez méltó szinten tartás”, „érzékenyítés”, „hajléktalanság” stb.

A következő feladatban a world-café módszert alkalmaztuk, mely elősegíti az együttműködésen alapuló kreatív gondolkodást, beszélgetést, és azt a folyamatot, melyben a résztvevők gondolatai összefüggésbe kerülnek. A résztvevők kis csoportokban, asztalok köré gyűlve vitatnak meg bizonyos előre meghatározott témákat, kérdéseket, és a folyamat végén a jelenlévők összegzik az elhangzottakat.¹

A következő témákat határoztuk meg:

Kivel tart kapcsolatot / működik együtt az óvodai szociális segítő a gyermekintézmény „jól-létének” érdekében?

Milyen problémák kapcsán tud segíteni az óvodai szociális segítő?

Miben tud segíteni a szülőknek az óvodai szociális segítő?

Milyen munkaformákkal dolgozik a szociális segítő?

Mikor szükséges jelzést küldeni?

Az öt téma célja volt, hogy egyszerű és a gyakorlatban használható információkkal lássuk el az érintetteket, és a felmerülő dilemmákra, kérdésekre, meglátásokra tudjunk reflektálni. Az utolsó feladat a jelzés menetének modellezése volt, ami a probléma észlelésétől a család gondozás elkezdéséig mutatta az eset útját, ahol az óvodai alkalmazottaknak kellett a helyes sorrendet felállítani, amiben mindegyikük egy adott „állomás” volt.

A foglalkozás lezárásához újra körben helyezkedtünk el, és ebben a zárókörben arra kértük őket, hogy jelezzenek vissza arról, hogyan érezték magukat, mi volt az, ami tetszett a foglalkozásban, és mi az, ami nem. Továbbá teret tudtunk adni annak is, hogy a bennük maradt vagy időközben felmerült kérdéseiket, észrevételeiket behozhassák, hogy mi arra tudjunk reagálni, vagy javasoljanak a későbbiekre még további témákat, ami őket még foglalkoztatja.

A csoportfoglalkozás után munkánkat sikeresnek értékeltük. A két oldal által megfogalmazott célokat elértük. Úgy gondoljuk, hogy az interaktivitással élményközpontúvá

¹ http://epa.oszk.hu/00700/00721/00025/pdf/EPA00721_kovasz_2014_01-04_11-41.pdf (Utolsó megtekintés: 2020. február 24.)

tudtuk tenni az információk átadását, hogy a foglalkozás alapos tervezése és megfelelő strukturálása meg tudta teremteni a biztonságot, melynek következtében könnyen sikerült kötetlen hangnemben jó kapcsolatot kialakítani az óvodai személyzettel. Ez a légkör lehetőséget biztosított az aktívabb és a passzívabb tagoknak is a részvételhez, senkit sem feszélyezett. A feladatok révén munkakörünket és a gyermekvédelmet több szempontból tudtuk megközelíteni, így kezdett körvonalazódni, hogy hol helyezkedünk el az óvoda életében és mindennapjaiban.

A csoportfoglalkozás tervezése és az első alkalom végigvitele előtt bizonytalanok voltunk abban, hogy valóban sikerül-e megfelelő programmal készülnünk. Amiben biztosak voltunk, hogy ez egy kiváló lehetőség lehet – a kezdeti és akár a későbbi időszakokban is – arra, hogy könnyebben tudjunk kapcsolódni a pedagógusokhoz.

A pozitív érzések és visszajelzések miatt ezt a foglalkozást több óvodának is megajánlottuk és a munkacsoportunkba is bemutattuk. A kezdeti sikereken felbuzdulva több kollégánk, részben vagy egészében, ezt a programot alkalmazta saját intézményi bemutatkozásához.

Egy második csoportfoglalkozást is tartottunk, ahol az előző intézményhez képest egy passzívabb pedagóguscsoporttal dolgoztunk, hasonló körülmények között, mint az elsónél, mégis nehezebbnek éreztük a tervezettek kivitelezését. E foglalkozást értékelve azt a következtetést vontuk le, hogy el kell fogadnunk, hogy ugyanaz a tematika egy másik csoportban más hatást érhet el, ugyanakkor nekünk, csoportvezetőknek is rugalmasabban kell kezelni a helyzeteket, hangulatokat.

Közel egy év távlatából kijelenthetjük, hogy a két intézménnyel való további együttműködésünket, szakmai elismertetésünket pozitív irányba befolyásolta ez a projekt.

BODA KRISZTINA

JELSZÓ: BOLYHOS NYUSZI

Szerencsésnek mondhatom magam, hiszen a nulladik percben jelen voltam az iskolai szociális munka megindulásánál Zuglóban. Az első intézményben pedig – ahova eljutottam – az ott dolgozó iskolapszichológussal nagyon hamar megtaláltuk a közös hangot. Ebből adódóan mondhatni zökkenőmentesen (a fizikai feltételeken túl) tudtuk elkezdni a közös munkát a csoportfoglalkozások terén is.

MEGRENDELÉS, CÉLKITŰZÉS, SZERZŐDÉS

A második közös tanévünk elején keresett meg minket egy harmadikos osztályfőnök, és kérte a segítségünket az osztályával kapcsolatban. Előzetes megbeszéléseket és néhány ismerkedő foglalkozást követően a következő, közösen elérendő célkitűzést sikerült megfogalmazni: „A gyermekek jobban megismerjék és elfogadják egymást.”

Elég általánosnak vagy széles körűnek tűnhet ez a megfogalmazás, azonban az irány kijelölése szempontjából számunkra elegendő volt a tervezéshez, a pedagógus részére pedig rögzítette a közös munkától várható eredményt. Ez így is sokkal konkrétabb volt, mint korábban bármikor. Tehát például nem azt mondta, hogy „nem tud viselkedni az osztály, csináljatok valamit” vagy „nem lehet bírni velük”, hanem átlátható és világos, hogy a foglalkozásoknak az a célja, hogy a gyerekek jobban „megismerjék és elfogadják egymást”. A további pontosítás érdekében százalékban megfogalmaztuk a jelenlegi és a vágyott mértékét a gyermekek ismeretségének és elfogadásának.

Írásos megállapodásban rögzítettük a célt, a kereteket, továbbá azt, hogy a pedagógussal történő aktív együttműködésben fog zajlani a munka. Korábbi tapasztalatok alapján jutottunk arra, hogy fontos valahogy megerősítenünk a pedagógus felelősségét a helyzetben annak érdekében, hogy ne várjon tőlünk csodát: „abrakadabra megjavítottuk a gyerekeket”. Hiszen heti egy alkalom semmiség az ő folyamatos jelenlétéhez képest. Az osztály életében ő érhet el hosszú távú változást, mi csak egy pluszlendületet, egy más nézőpontot tudunk hozzáadni.

Szerencsénkre ez az osztályfőnök nyitott volt a kommunikációra és a részvételre, így könnyen megállapodtunk abban, hogy a foglalkozásoknak ő külső, de aktív megfigyelője lesz. Minden foglalkozás előtt megegyeztünk egy szempontban, ami alapján meg kellett figyelnie az osztály, illetve a gyermekek működését (pl.: milyen pozitív megnyilvánulásaik vannak adott gyermekeknek, mi ment jól, ki vitte előre a csoportmunkát stb.). Ezeket rendszeresen átbeszéltük a foglalkozásokat követően.

TEMATIKA MEGTERVEZÉSE

Az ismerkedő foglalkozások során, egy egyszerű feladat kapcsán jutottunk arra a következtetésre, hogy az osztályba járó gyerekek nagy része nincs tisztában az érzelmek fogalmával, témakörével. Ezek alapján – az osztályfőnökkel egyeztetve – úgy döntöttünk, hogy a foglalkozások tematikáját az érzelmek köré fogjuk felépíteni. A téma ideálisnak bizonyult, hiszen beleillett az etikaóra tanmenetébe is – melynek a keretében jártunk foglalkozást tartani az osztályba. (Sajnos, így csak 45 perc jutott nekünk, és a csoportbontást sem lehetett megoldani, de örültünk annak, ami van...)

Az érzelmek megismerésén keresztül – a meghatározott célunkkal összhangba hozva – úgy építettük fel koncepciónkot, hogy az adott érzelmeket gyakorlatokon keresztül, élménypedagógiai módszerrel jártuk körbe. A feladatok során a gyerekek megismerhetik magát az érzelmet, gondolkodhatnak a saját érzéseikről, valamint információt szerezhetnek arról, hogy osztálytársaik például mitől lesznek dühösek, mi nyugtatja meg őket, vagy éppen mi okoz nekik örömet. Igyekeztünk úgy felépíteni a foglalkozást, hogy láthatóvá váljon: ugyanaz a szituáció nem biztos, hogy ugyanazt a reakciót váltja ki mindenkiből. Ezzel megtanulva azt is, hogy milyen sokféle módon le-

het megélni érzelmeket, helyzeteket. Úgy gondoltuk, ha meglátják, hogy Julcsi például sír, amikor szomorú, Géza pedig kiabál ugyanennek az érzelemnek a megélésekor, segít majd abban, hogy adott helyzetben jobban el tudják fogadni egymás különböző reakcióját. Pl. egyszerű és mégis szemléletes gyakorlat: szituációkat mondtunk, a gyerekeknek pedig az volt a feladatuk, hogy eldöntsék, melyik helyzet nyugtatja meg őket inkább. Pl.: álljon jobbra, aki inkább megnyugszik, ha elmondhatja mi bántja, balra pedig, akit inkább az nyugtat meg, ha egyedül tud maradni egy csendes helyen.

Az érzelmi intelligencia megalapozása már a kora gyermekkorban megkezdődik elsősorban a szülővel való interakció során (MEZŐ 2018). Amennyiben evvel kapcsolatban a szülőknél is hiányosságuk, elakadásuk van, a gyermek is hátránnyal indul ezen a téren. Szerencsés esetben a környezet pótolhatja ezt a hiányt, de intézményes keretek között sajnos ritkán van lehetőség nagyobb hangsúlyt fektetni az érzelmek témakörére.

SALOVEY és MAYER (1990: 189) szerint: *„az érzelmi intelligencia az érzelmi információ észlelésének, kifejezésének, felhasználásának és irányításának azon képessége, amely elősegíti a személy fejlődését.”* Az érzelmek észlelése, kifejezése, szabályozása vagy akár a használatuk a problémamegoldás során, a mindennapi élettel való megküzdés szerves részét képezi, ezáltal hatással lehet a szociális kapcsolatainkra, az érzelmi stabilitásunkra, a problémamegoldó képességünkre, az empátiánkra (ezáltal az elfogadásra), vagy akár a stresszel való megküzdési képességünkre.

A MESE MINT ESZKÖZ

Eredeti tervünk szerint négy érzelmmel foglalkoztunk volna, mindegyik esetében egy-egy tanóra keretében. Ez a négy érzelem az öröm, a düh, a szomorúság és a félelem lett volna, azonban az összetettség, a téma nagysága és az osztály bevonódása miatt, az örömről túl, a düh témáig jutottunk. Itt iskolapszichológus kollégámmal a mi fantáziánk is elszabadult, és komplett feladatsort alkottunk mesével, rajzokkal, gyakorlatokkal.

Az ötlet onnan született, hogy az egyik megbeszélésünk során éppen azon törtük a fejünket, hogyan lehetne a gyermekek számára érzékelhetővé, érthetővé és persze befogadhatóvá tenni azt a tényt, hogy az érzelmeknek fokozataik vannak, és ha időben felis-

merjük, akkor könnyebb megérteni, kezelni, átalakítani a viselkedéses megnyilvánulásait. Tehát ha egy gyerek dühös lesz, akkor nem egyből kezd el verekedni, törni-zúzni, mint derült égből villámcsapás, hanem bizonyos események, külső, belső történések hatására jut el ideig. Több ötletünk is támadt, de valahogy nem éreztük elég szemléletesnek egyiket sem, és ekkor döntöttünk úgy, hogy egy olyan eszközhöz nyúlunk, ami számunkra is nagyon kedves, a meséhez. Azonban nem találtunk megfelelő történetet, ami azt fogalmazta volna meg, amit ennél az osztálynál szükségesnek gondoltunk. Így belekezdünk egy, kifejezeten ennek az osztálynak szánt, a düh megjelenését és megélését megmutató mesének a megírásába.

A mese egy bolyhos nyusziról szól, aki mérgében óriási sárkánnyá változik, majd a történet végén egy tündér segítségével visszatál önmagához és visszaváltozik ismét nyuszivá. Igyekezünk minél több aspektusát megjeleníteni az érzelemnek, a testi érzetektől a környezetre gyakorolt hatásán keresztül a külső szemlélők reakciójáig. Továbbá belevettük az osztály saját mondatait a korábbi órákon szerzett tapasztalatok alapján (pl.: xy szereti a tortát, ezért belekerült a mesébe, hogy a nyuszi szereti a tortát), hogy minél inkább sajátjuknak érezzék a gyerekek, és persze az érdeklődésüket is igyekeztünk ezzel felkelteni.

A mese felolvasása az osztályban katartikus élmény volt számunkra is. Néhány bemelegítő gyakorlat után körbe ültünk, és bejelentettük, hogy következik a mese, amit óra elején reklámoztunk már. A korábbi néhány alkalom alatt sikerült egy olyan kapcsolatot kialakítanunk, hogy lehetővé váljon a meséléshez szükséges meghitt légkör kialakítása. A gyerekek – még az amúgy izgó-mozgók is egészen nyugodtan – csillogó szemmel, átszellemülve hallgatták a mesét. Az arcukon látni lehetett a hatást; mosolyogtak a nyuszival, majd elkomorodtak a sűrű erdőben, meglepődtek a tündér megjelenésén és izgatottan várták a fejleményeket. Részéivé váltak a mesének, és arra a 10 percre egy más világba repültünk közösen.

Majd az idő rövidege miatt nem kezdtünk bele azonnal a feldolgozásba, csak annyit kértünk, hogy a következő foglalkozásig tartsák meg emlékezetükben a történetet, hogy akkor tovább dolgozhassunk vele. BOLDIZSÁR Ildikó (2016) és KÁDÁR Annamária (2012) fejtegetik könyveikben, hogy a mese – belső képként – a gyerekekben dolgozik anélkül, hogy belemagyaráznánk (ha tanító szándékkal is) bármit a saját gondolatainkból. Az elképzelt kép tehát önmagában hatással van a gyermekre, így az általunk írt mesével az irányát meghatározhattuk a belső munkának, majd hagytunk időt, hogy érzelmi szinten kifejtse hatását.

A tanárnőnek ezt viszont elfelejtettük jelezni, így amikor legközelebb épp a terem felé jártunk, észrevettük, hogy a táblára a következő van írva „jelszó: Bolyhos Nyuszi”. Nem csak belül dolgozott a mese...

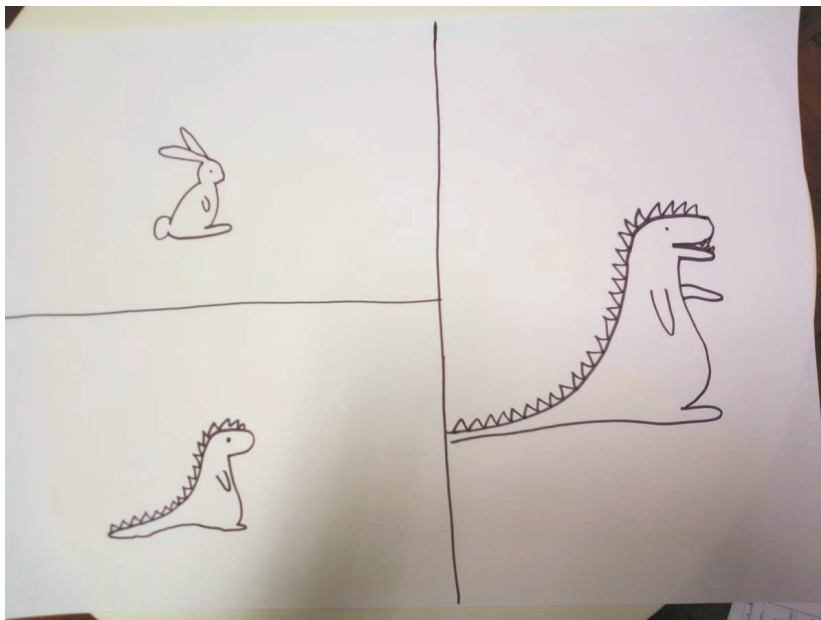
FELADATLAPOK FELDOLGOZÁSHOZ

A következő órán (az őszi szünet miatt 2 hét kimaradt) a mese újbóli felolvasásával kezdtük a foglalkozást, azonban előtte még négy csoportra osztottuk a gyerekeket, és a csapatok különböző feladatlapokat kaptak (melyet iskolapszichológus kolléganőm saját kezével rajzolt, ezt a gyerekeknek is elmondtuk, így még nagyobb volt a sikerünk).

A feladatlapokhoz szempontot kaptak a csapatok, amit meg kell figyelniük a mesében, majd a felolvasást követően le kellett rajzolni ezeket a megoldásokat.

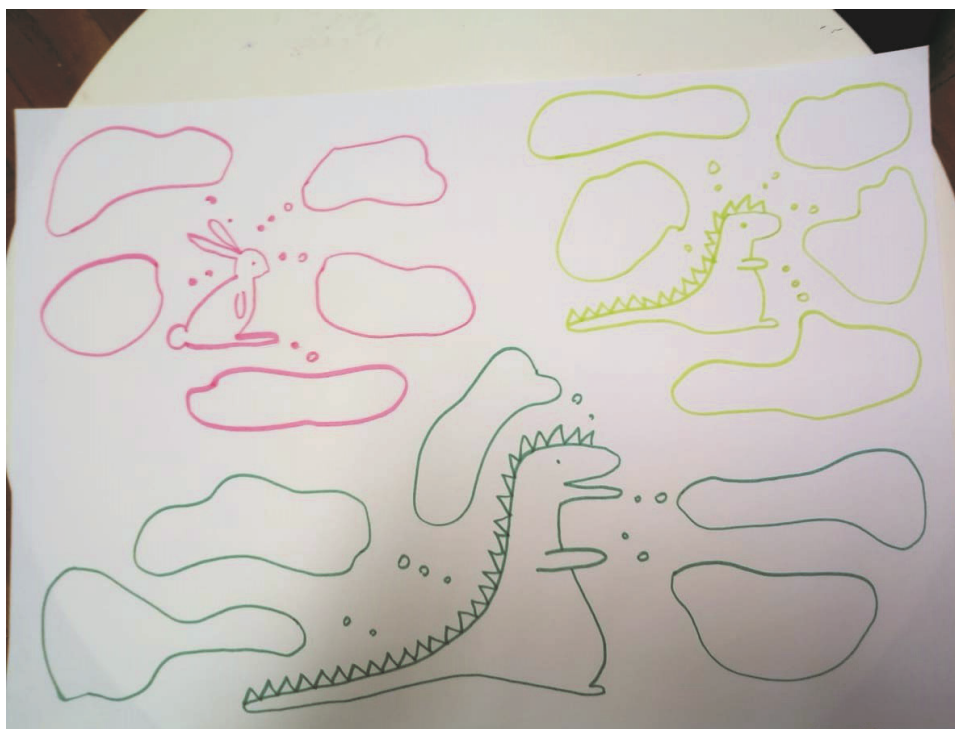
A szempontok a következők voltak:

a) Mi történt belül a sárkányban a különböző fokozatokban? (1. kép)



1. kép

b) Mi volt a fejében a különböző fokozatokban? (2. kép)



2. kép

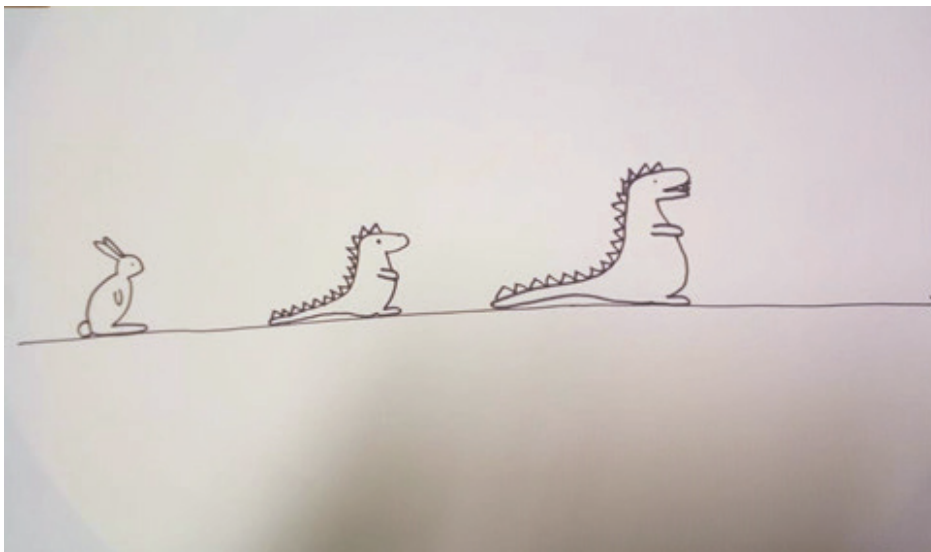
c) Környezetére hogyan hatott?

d) Rá mi hatott?

A 2. képen látható feladatlapnál például a gondolatait szeretnénk volna, ha beírják, ez nehéznek bizonyult ebben az osztályban.

A különböző „fokozatokkal” (nyuszi, kis sárkány, nagy sárkány) az indulat elhatalmasodását próbáltuk képileg megjeleníteni: ahogy egyre dühösebb lesz a nyuszi, először egy kis-, majd egy tűzokádó sárkánnyá változik (3. kép). Egyre jobban hatalmába keríti az indulat, és a mese során egyre rosszabbul érzi magát, majd a végére egyre nagyobb pusztítást végez, míg nem találkozik a tündérrel.

A feladatlapokat pedig a különböző aspektusokra építettük fel: mit él meg a sárkány (testi, lelki érzések, gondolatok), hogyan hat a környezetére, illetve hogyan hat rá a környezete.



3. kép

KÉPZELET ÉS VALÓSÁG...

Úgy gondolom, hogy ezek a képek és a mese során szerzett belső képek fogódzók lehetnek a gyermekek számára saját érzéseik megélése során, illetve, ha társaiknál tapasztalnak hasonlót. Célunk volt az is, hogy az osztályban kevésbé kapjanak „rossz minősítést” a negatív érzések. Ha a gyermekek elfogadással tudnának fordulni ilyenkor egymás és önmaguk felé, akkor tudnának segíteni társaiknak vagy önmaguknak az adott érzelem megélésében és feldolgozásában.

Sajnos ez a gondolatunk túl idealisztikusnak bizonyult és valószínű tágabb rendszerek attitűdjét is át kellene keretezni a hosszú távú, mélyebb változás érdekében. Ezek a rendszerek ugyanis több oldalról, hosszabb időn keresztül hatnak a gyermekekre, mint a mi 9x45 perces foglalkozásunk. Egyik alkalommal megtapasztaltuk ezt a hatást, amikor a szemünk láttára alakult ki nézeteltérés két gyermek között attól, hogy az egyik dühös lett, majd a másik rászólt, hogy „te most sárkány vagy”...

Fontos még azt elmondani, hogy 9 alkalom valósult meg ebben a keretben (előtte három a projekthét keretében, amit ismerkedő foglalkozásként említettem), ebből az utolsó 2-3 volt döcögős karácsony előtt. Nyilvánvaló, hogy nagy változásokat nem lehet elérni ilyen rövid idő alatt, hiszen ez egy hosszú tanulás egyik eleme, de talán lehet ez az első lépés annak érdekében, hogy a gyerekek, a szülők és a pedagógusok jobban az érzelmek irányába forduljanak.

Ami biztos, hogy a tanítónő bizakodóbb és pozitívabbnak ítéli meg az osztály viselkedését, hasznosnak találta a közreműködésünket és nyitott a folytatásra. A gyermekek pedig örömmel üdvözölnek minket, ahányszor találkozunk az iskolában. Következő lépésként pedig a szülőkkel fogunk elkezdni dolgozni és terveink szerint csoportbontásban a gyermekekkel is folytatjuk a foglalkozásokat.

IRODALOM

- BOLDIZSÁR Ildikó (2016): *Életválságok meséi – Mesekalauz útkeresőknek*. Magvető Könyvkiadó Kft., Budapest.
- KÁDÁR Annamária (2012): *Mesepszichológia*. Kulcslyuk Kiadó Kft., Budapest.
- MEZŐ Katalin (2018): A kora gyermekkori családi nevelés hatása az érzelmi intelligencia kialakulására és fejlődésére. In: Vargáné Nagy Anikó (szerk.): *Családi nevelés 3*. Didakt Kft., Debrecen. 43–59.
- SALOVEY, Peter – MAYER, John D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* 9. 185–211.

BODA KRISZTINA – HAJDÚ SZILÁRD

MR. GORDON „BE-SZABADULÓ” SZOBA

Mr. Gordon sok-sok évvel ezelőtt az iskolában tanított és ebben a lakásban lakott. Halála óta a rendőrség lezárta a lakást és senki nem léphetett be. Ti vagytok az elsők, akik ezzel megpróbálkoznak. Bent különböző rejtvényeket kell megoldanotok közösen és valakit meg kell nyugtatni. A feladatokat csak együtt tudjátok teljesíteni...¹

A be-szabadulószoa ötletét a helyszín adta, ami egy korábban gondnoki lakásként funkcionáló, háromszobás lakás. A lakás az iskola folyosójáról nyílik, egy rejtélyes kisméretű ajtón keresztül. Innen lehet bejutni egy szűk folyosóra, amit szekrények szegélyeznek. Amikor belépsz, olyan érzésed támad, mintha egy gardrób szekrénybe lépnél be, ezért a Narnia² nevet adtuk a helynek. Szóval Narnia egyik szobáját kaptuk meg – az iskolapszichológussal közösen – egyéni és csoportos foglalkozásainkhoz.

MIÉRT A „BE-SZABADULÓSZOBA”?

Az iskola egyik projektnapján az egész lakást felhasználva szabadulósobát rendeztünk itt be, melynek nagy sikere volt, és minket is izgalmas tapasztalatokkal gazdagított. Az alkalom szabadabb jellege és a szerencsés helyi adottságok miatt, illetve mivel egymás után több csoporttal is kellett foglalkoznunk, a Magyarországon online alapötletre épülő, Gyurkovics Attila által elterjesztett „Szabadulószoa” elképzelést választottuk sajátos megvalósítással (*Budapest Park Info*). Az országSZerte számos helyen elérhető játék felépítése tökéletes médiumnak bizonyult, hogy az üzenetünk köré egy új, eredeti foglalkozást építsünk fel, és nem utolsósorban, hogy megszólíthassuk

¹ Idézet a programban való részvételi felhívásból (a szerk. megjegyzése).

² A *Narnia Krónikái: Az oroszlán, a boszorkány és a ruhásszekrény* (2005, rendező: Andrew Adamson) című filmben a gyerekek egy szekrényen keresztül átjutnak egy mesebeli világba, melynek neve Narnia.

offline formátumban a ma már online térben is élő fiatalokat (HITTIG 2017: 7–8). A fizikai adottságok és a háttértörténet mondanivalója miatt úgy rendeztük be a lakást, hogy kívülről befelé kelljen haladni a megfajtések során, ezért neveztük el be-szabaduló szobának.

A népszerű játék már alapjaiban magán hordozza az iskolai szociális munkás és a pszichológus tevékenységének számos célját. Sok munkahely csapatépítésre használja a szabadulósobákat, mivel játékos módon fejleszti az együttműködési és kommunikációs készségeket a résztvevők között, miközben új dolgokat tanulhatnak egymásról és saját magukról is (ABONYI-TÓTH 2017). A hétköznapi, szokványos tevékenység – a gamifikáció során a játékos elemek becsempészéssel – akár oktatási célzatú eseményként is képes egy élvezetes, sokszor versenyelemeket is tartalmazó élménnyé válni (GROH 2012: 39–46). Definíció szerint a „*gamifikáció a játékok mechanikáját, elemeit és a játéktervezés módszertanát a játékok világán kívül alkalmazva, élményt kapcsol egy nem játéktevékenységhez*” (HITTIG 2017: 6). Az írásban később megfogalmazott céljaink így igényeinkhez megfelelő teret nyerhettek. A szabadulószoba megvalósításához lényegében egy jól bevált módszert kellett a helyi igényekhez igazítanunk.

A feladatok kidolgozásához munkatársaink segítségét vettük igénybe, akik magánéleti tapasztalattal is rendelkeztek ezen a téren, illetve a megelőző hónapok folyamán a Budapest XIII. Kerületi Gyermekjóléti Központ (*Tudat-törő*) által létrehozott szabadulósobát is meglátogatták. Így nemcsak civilek, de szociális munkások által megalkotott példa is szerepelt repertoárunkban.

KONCEPCIÓ

Koncepciónk az volt, hogy olyan programot hozzunk létre, amit a gyerekek élveznek, megismerhetnek minket, és mi is őket. Továbbá mindezek alatt fejlődjük mentalizációs és logikai képességük, valamint a mások felé irányuló elfogadásuk is.

Reményeink közé tartozott, hogy a gyerekek jól érezzék magukat, és hogy a tanultakat a mindennapjaikban is alkalmazni tudják, csökkentve az osztályokon belüli szegregációt a közösség pozitív irányú építésével. Ennek eléréséhez inter-

aktív keresztrejtvényt, vizuális logikai feladványokat és közös megvalósítást igénylő feladatokat találtunk ki. Fontos volt, hogy a megoldások maguk nem voltak túlbonyolítva, viszont elérésükhöz a résztvevőknek együtt kellett működniük, különben nem tudtak eljutni a megfejtésükhöz. Nem egyszerűen kérdések és válaszok voltak a feladványok, hanem többértelmű utalásokból kellett eljutni a megoldásokig, amihez használniuk kellett a játékosoknak az absztrakt gondolkodásukat is. Az internet segítségével kerestünk ki különböző logikai feladványokat, amiket céljainkhoz és a helyi adottságokhoz módosítottunk, ezzel személyesebbé téve az élményt.

Például készítettünk keresztrejtvényt, a szobában található tárgyakra betűket írtunk, amiből egy szót lehet kirakni, voltak rajzok, amelyek a jó tulajdonságokra utaltak, valamint egy számkódos bőrdödöt is ki kellett nyitni a végén.

Célunk az volt, hogy a kezdeti hiányos információk folyamatos kiegészítésével, ahogy a látogatók haladnak egyre beljebb a szobákban, egyre reflektívebben tekinthessenek saját előítéleteikre.

A lakásban a gyerekek sok mindent megtudhattak Mr. Gordon (aki természetesen egy kitalált személy) életéről és az iskolában eltöltött éveiről. Különböző „korabeli” tárgyak, újságcikkek, üzenetek segítettek a gyerekeket a rejtélyek megoldásában, miközben logikai képességeiket felhasználva összefüggéseket figyeltek meg. A játékkal igyekeztünk felhívni a figyelmet arra, hogy egy embernek több oldala is lehet, ezért érdemes a kezdeti felszíni tulajdonságoknál mélyebbre is tekinteni. A végső megoldáshoz a lakásban befelé kellett haladni, a Mr. Gordon-féle megismerésen keresztül. Ezzel is szimbolizálva, hogy érdemes az egyből szembetűnő dolgoktól is beljebb megnézni folyamatokat, összefüggéseket.

A konkrét háttértörténet szerint a tanárt a gyerekek csúfolták csúnya külseje miatt, ezért halála után nem tudott elszakadni a fizikai valóságtól és mai napig kísért az iskolában. Több feladvány megfejtéseként a gyerekek megismerhették Mr. Gordon három belső, pozitív tulajdonságát, ezzel felszabadították a szellemét, vagyis a be-szabadulószoa feladatait sikeresen teljesítették. A történeten keresztül a résztvevők megérthették, átérzhették, hogy milyen, ha valakit bántanak, csúfolnak. Reményeink szerint ez a tapasztalat felidézhető, amikor a valóságban találkozunk majd kirekesztéssel, csúfolódással. Lesz arra egy sémájuk, hogy milyen érzések keletkezhetnek a kirekesztettséget átélőben, és hogy nem csak egy oldala van egy embernek. Tehát a mindennapi társas kapcsolatokra vonatkozóan hasznosítható tudást szerezhetek.

TAPASZTALATOK

A programnak valóban nagy sikere lett, a gyerekek egymásnak adták a kilincset. Még a tanárok között is voltak olyanok, akik nagy lelkesedéssel érdeklődtek a részletek után. A tankerületi újságba is bekerültünk, és terveztük a tanárok részére is meghirdetni a programot, ami eddig időhiány miatt sajnos nem tudott megvalósulni.

A feladatok során az iskolapszichológussal – a helyhez illően beöltözve – végig jelen voltunk a szabadulószobában, megfigyelőként. Ha a gyerekek akartak, kérhettek tőlünk segítséget. Érdekes tapasztalat volt, ahogy a különböző csoportok különböző módon haladtak végig a pályán, és különböző csoportdinamikai működések jelentek meg. Nem véletlen, hogy számos antropológiai kutatás fontos elemét képezi a csoport játékos tevékenységének, és a résztvevők interakciójának megfigyelése, hiszen a szabad, elengedett állapotban kinyilvánításra kerülnek más helyzetekben rejtett elemek is (GEERTZ 2017: 435–473).

Voltak, akiknek jól ment az együttműködés, de persze volt, aki egyáltalán nem vette figyelembe, hogy vannak társai, és mindent ő akart megoldani. Az iskolai, a baráti és az osztályszintű hierarchiák látványosan megjelentek a játék során annak függvényében, hogy milyen összetételű volt a csoport.

Korosztálytól függetlenül mindenki élvezte a játékot, persze a kisebbeknek többet segítettünk. Alapvetően felsősöknek hirdettük meg a jelentkezést, de végül 4. osztályosok is bejutottak. A gyerekek még hónapokkal később is emlékeztek ránk, és olyanok is szóba elegyedtek velünk a folyosón, akik nem is vettek részt a programban. A híre elterjedt, a reklám bevált.

UTÓIRAT

A következő feladvány álljon itt befejezésül az olvasó számára Mr. Gordon zakózsebéből...

Vajon milyen (hétköznapi) tárgyakra utalhattunk a versben?

*A mozgás nagyon hasznos,
a tudás pedig fontos,
Mr. Gordon már nem mozog sajnos.
Szerette az algebrát,*

*az idő felette mégis eljárt.
Mr. Gordon sokat látott,
ezért jól ismerte a világot.
A gyerekek mégis csúfolták,
sok szomorúságot élt ezért át.
Ingje mindig gyűrött volt,
rajta sok-sok KV folt.
Mr. Gordon embernek nagyon egyenes,
megvolt vagy 2 méteres.
Ha a sorok közt keresed,
a következő feladvány kulcsát is megleled.*

IRODALOM

ABONYI-TÓTH Andor (2017): *Hogyan készítsünk Iskolai szabadulósobát?*

http://abonyita.inf.elte.hu/wp-content/uploads/2019/03/szabduloszoba_dth2019_abonyita.pdf (Utolsó megtekintés: 2020. január 22.)

Budapest Park Info: <https://paraparkbudapest.hu/info> (Utolsó megtekintés: 2020. január 22.)

GEERTZ, Clifford (2017): *The Interpretation of Cultures*. Basic Books, New York. 435–473.

GROH, Fabian (2012): *Gamification: State of the Art Definition and Utilization*. Ulm University, Ulm. 39–46.

HITTIG Zsófia (2017): *A Márka fogságában – A szabadulás játék, mint offline gamifikációs eszköz hatása a márkaimázs változására a flow élményen keresztül*. Corvinus Egyetem, Budapest.

Tudat-törő: Tudat-törő/Mind-breaker szabadulószoba – A világ első függőség témájú szabadulószobája. <http://tudattoro.voltegyeszer.com/> (Utolsó megtekintés: 2020. február 10.)

NÉMETH MÁRTA – RESZLER BOGLÁRKA

AZ ÓVODAI ÉS ISKOLAI SZOCIÁLIS MUNKA ÉS A MŰVÉSZET- ÉS MESETERÁPIÁS FOGLALKOZÁSOK ÖSSZEKAPCSOLHATÓSÁGÁRÓL

SZEMÉLYES MOTIVÁCIÓINK

Németh Márta óvodai és iskolai szociális segítő, komplex művészeti terapeuta

Néhány éve még szervezetfejlesztő szociológusként dolgoztam, különböző cégeknél terveztem és vezettem projekteket, foglalkoztam csoportokkal, tartottam készségfejlesztő tréningeket, oktattam és készítettem fel szervezeti változásra munkahelyi teameket, és azt tapasztaltam, hogy a tréningcsoportokból egyre többen keresnek meg azzal az igénnyel, hogy egyénileg is foglalkozzak velük, beszéljessünk, mert – ahogy fogalmaztak – valami talán nincs rendben velük. Nincsenek rendben sem a munkahelyi, sem a magánéleti kapcsolataik, elégedetlenek a munkahelyükkel, a munkájukkal, a barátaikkal, a családjukkal – de végső soron és legfőképpen saját magukkal. Munkahelyi téren magam is szembesültem hasonlóval, ezért kerestem az okokat és kerestem a megoldásokat is, így jutottam el egy művészetterápiás módszerekkel dolgozó önismereti csoportba. Egy év sem kellett csak ahhoz, hogy a saját magamon tapasztalt pozitív

változások és megújult energiáim birtokában felvételizzek a WJLF „Katarzisz komplex művészeti terapeuta” szakára. Tanulmányaimmal párhuzamosan első „öngyógyító” cselekedetként munkahelyet váltottam, korábbi szervezetfejlesztői, tanácsadói munkámat (de főképp a mérgező munkahelyi légkört) egy éles váltással a szociális szférára cseréltem, így 2018 óta dolgozom óvodai és iskolai szociális segítőként a Zuglói Családsegítő Központban. Óvodai és iskolai szociális segítőként a köznevelési intézmények minden típusában dolgozom. 2019 nyarán kísérletképpen ötnapos művészetterápiás tábort szerveztünk egy kerületi középiskola diákjainak a művészetterápiában saját élményt már szintén szerzett kollégám intézményében. A tábor öt napján mindvégig ott voltam a diákokkal, vezettem a folyamatot és kísértem őket a csoportban végzett önismereti munka során.

Reszler Boglárka óvodai és iskolai szociális segítő

Fél éve dolgoztam iskolai, óvodai szociális munkásként, tartottam csoportfoglalkozásokat is az osztályokban, illetve járt hozzám néhány diák egyéni beszélgetésre is. A diákokkal folytatott munka során azt tapasztaltam, hogy főként a középiskolában sok olyan diák van, akinek családi vagy iskolai nehézségei vannak ugyan, de nagyon nehezen nyílnak meg, elhatárolódnak saját problémáiktól. A pedagógusok érzik, hogy valami baj van ezekkel a diákokkal, de nehezen tudnak közelíteni a problémához. Én már korábban tapasztalatot szereztem egy saját élményű művészetterápiás csoportban, és mivel pozitív élményeim voltak, úgy gondoltam, hogy a diákok közül is sokan kerülhetnek olyan élethelyzetekbe, ahol egy kics csoportos munka több támogatást tud nyújtani számukra, mint egy egyéni terápia. Az volt a célom, hogy minden diák a számára legmegfelelőbb módon juthasson segítséghez. Fontos volt, hogy a diákok ingyenes, szakmailag megalapozott módszerrel kaphassanak segítséget. A csoport megszervezésekor az operatív feladatokban vettem részt: toboroztam és tájékoztattam a diákokat, beszéltem a pedagógusokkal, megszerveztem kollégám és az iskola vezetősége közti kapcsolattartást.

A KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYEK RÖVID JELLEMZÉSE

Az óvodai és iskolai szociális segítők munkájának mindennapi helyszínei az óvodák és iskolák. Az oktatás belső világa egyikünk számára sem volt idegen. A rendszerváltás óta eltelt években mindig figyelemmel kísértük a társadalmi változásokat, különösen azokat, amelyek az oktatási ágazatban történtek – gyermekeink révén mindketten érintettként is –, és a tapasztalt változások kevés örömmre adtak okot. Úgy tűnt – és ezt tanulmányok sora igazolja –, hogy az oktatás egyre nagyobb terhet ró a pedagógusokra, a diákokra és a családokra egyaránt. Nemcsak a növekvő óraszámok, a nehéz iskolatáskák, a hosszú, kötelezően iskolában töltendő idő az, ami megnehezíti az iskolás éveket, de az is, hogy az iskola sok tekintetben egyáltalán nem, vagy csak részben követi azokat a társadalmi változásokat, amelyekre felkészítenie kellene a diákokat – ugyanakkor a társadalomban megjelenő minden deviancia vagy azok lenyomata egyre markánsabban jelenik meg az intézményekben.

Már az óvodákban megfigyelhető, hogy sok szülőnek kevés tudása vagy ideje van arra, hogy a kisgyermek életkorának megfelelő személyes figyelmet és gondoskodást megadja a gyermekének. Óvodás korú gyerekek esetében is sok az egyszülős család, de sokszor két családfenntartónak is gondot okoz a mindennapi megélhetés – a szülőknek a létfenntartás küzdelmei közt kevés az ideje, energiája meseolvasásra, közös játéokra, kirándulásra. A nagyszülők nemzedéke még bőven saját munkahelyén tölti a napjait. Az általános létszámhiány mellett dolgozó óvodapedagógusok így azzal szembesülnek, hogy egy teljesen átlagos családi háttérrel rendelkező csoportban is egyre több az olyan kisgyermek, akinek fejletlen a mozgása, a szókincse, nem tudja korának megfelelően kezelni saját érzelmeit. Iskolába kerülve ezeknek a gyerekeknek a terhelhetősége jóval alacsonyabb, haladási ütemük lassabb, mint azoké a kortársaiké, akik a szükségleteiknek megfelelő környezetben nevelkednek – így természetes, hogy több és célzottabb személyes figyelemre és segítségre lenne szükségük, erre azonban a szintén pedagógushiánnyal és magas fluktuációval működő iskolák nincsenek felkészülve. Azok a gyerekek, akik hiányokkal érkeznek az iskolába, egyre halmozódó hiányaikat cipelik évről évre – a magyar iskolarendszer jelenleg nem csökkenti,

hanem növeli az otthonról hozott társadalmi különbségeket. A középiskolákban különösen kevés idő és tér jut a személyes figyelem megélésére. Többnyire teljesítmény- vagy érdeklődésalapú szerveződések, csoportok működnek. Kevés az olyan iskolai élethelyzet, ahol a diák a különböző nehézségeiről, önismereti kérdésekről beszélhetne, saját egyedi identitását megélhetné, és gyakorolhatná empátikus készségeit.

MI A MESETERÁPIA ÉS MI A MŰVÉSZETTERÁPIA?

A művészetterápia, a meseterápia ezekből a hiányokból visszafótol, kiegyensúlyoz. Folyamatban és nem egyszeri alkalmakban gondolkodunk, a folyamat minimum 24 terápiás órát vesz igénybe. Mindig kiscsoportban, legfeljebb 8–10 (optimálisan 4–6) fővel dolgozunk, így a csoporttagok átélhetik a személyes figyelem, a csoporthoz való tartozás, a biztonság, a titoktartás, a kiscsoportos munka élményét. Lehetőség van a valódi emóciók és a személyes hatások megélésére, a keretek által nyújtott biztonság és az önkontroll megtapasztalására, rácsodálkozhatnak a változó kapcsolatok fejlődésére, önmaguk és társaik működésére. Nem sürgetünk vagy siettetünk senkit, mindenki a maga tempójában nyílik meg.

A Katarzisz Komplex Művészeti és a Kincskereső Meseterápia lehetőséget teremthet arra, hogy párbeszéd induljon olyan diákokkal vagy felnőttekkel, akik érzéseiket és problémáikat nehezen tudják magukban azonosítani, még nehezebben verbalizálni, elmondani. A művészet- és meseterápiás csoport hatására fejlődik az önismeret, az önfogadás képessége, enyhülhet vagy megszűnhet a szorongás különféle társas helyzetekben, így egyaránt javulhat a szociális hatékonyság és az iskolai teljesítmények – vagyis a középiskolásokat tekintve erősödhet a későbbi munkaerőpiaci potenciál. A művészeti és meseterápiás csoportokban felszínre – és egy hosszabb terápiás csoportban akár feldolgozásra is – kerülhetnek az elhanyagoltság, a magányosságérzés, a marginalizálódás, a családon belüli vagy iskolai konfliktusok, bántalmazás, erőszak. A csoportban végzett munka segítheti az intézmény által „problémás”-nak nevezett és különféle kategóriákba (beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségek, sajátos nevelési igény, autizmus stb.) sorolt gyerekekkel való kommunikációt, illetve segítheti bizonyos tabuk alatt

álló témák (szerhasználat, függőségek, falcolás, öngyilkosság, szexuális kérdések) felszínre hozását, megbeszélését – és természetesen a felszínre kerülés növeli annak a lehetőségét is, hogy a művészetterápia kompetenciáin túlnyúló problémák esetében megtörténhessen az érintett diákok delegálása a problémáikban szakszerű segítséget adni tudó ellátások (pszichológusi, pszichiátriai gondozás, egészségügyi ellátás stb.) irányába.

A katarzisz komplex művészetterápiás folyamat a jungi analitikus szemlélet nyomán létrejött művészetterápiák közé tartozik, hatásmechanizmusában fontos szerep jut a terapeuta által választott eszközöknek, ugyanis minden eszköz olyan sajátosságokkal bír, amelyek befolyásolják használatukat – úgy is mondhatjuk, hogy az alkotás eszköze is visszahat az alkotóra.

Komplexitásának köszönhetően a folyamatban passzív (csupán befogadó) és aktív (alkotó) eszközöket egyaránt használunk. Passzív művészetterápiás eszközként a csoporttagok egy relaxációs folyamat részeként hallgatnak komolyzenét és verset, majd egy vezetett relaxációt követően alkothatnak. Az alkotás történhet a relaxáció során belső képalkotással (imaginációs technikával) megjelenő belső képek megjelenítésével – de mivel ezek megjelenítése sok esetben gyakorlást igényel, semmiképp nem elvárás a belső képekkel való munka. Lehetőség van az elhangzott zene vagy vers „illusztrálására” – az instrukció általában az, hogy „úgy alkoss, ahogy érzed”. A módszer technikáiban nagyon változatos: használunk kollázst, vagyis terményekből, kisebb tárgyakból összeállított képet, kész (újságpapírból kivágott színes) képekből ragasztott montázst, akvarellfestést, por- és olajpasztell krétát, szenet, tust, agyagot. Ezeknek a technikáknak a használatával is megismertetjük a csoport tagjait – de hagyjuk azt is, hogy saját tapasztalásokat is szerezzenek az alkalmazott technikáról. Nagyon fontos, hogy az elkészült alkotásokat soha nem minősítjük, rangsoroljuk vagy értékeljük – és így nem támasztunk semmiféle belső igényt sem arra, hogy az alkotás „szép” legyen – viszont minden elkészült (vagy adott esetben félbemaradt) alkotásról beszélünk. Az érzéseinket vagy az alkotás láttán támadt benyomásainkat, gondolatainkat osztjuk meg egymással.

A CSOPORT MEGSZERVEZÉSÉNEK INDULÁSA, KÖRÜLMÉNYEI **(Reszler Boglárka beszámolója)**

Az egyik középiskolában a látókörömbé került több olyan diák aktuális élethelyzete, akikről úgy gondoltam, segítségükre lenne egy ilyen művészetterápiás csoport. Egyéni beszélgetésre járt hozzám egy diák, akit a nevelőapja bántalmazott. A család a bántalmazás után elköltözött a bántalmazótól, a családsegítővel is konzultáltunk egy esetleges pszichológushoz irányításról, de a diák ettől elzárkózott, inkább hajlott arra, hogy a problémáit majd megoldja ő maga. Már az első beszélgetésen feltűnt, hogy a diák érzékeny, művészi hajlamú és sokféle korábbi családi és iskolai sérelmet hordoz. Elkezdtem keresgélni ilyen csoportok után, de igencsak korlátozottak voltak a lehetőségek. Leginkább felnőtteknek szóló és fizetős csoportokat találtam. Ebben az esetben – tekintve a családi hátteret – kizárólag kis költségvetésű, de még inkább az ingyenes segítség jöhetett szóba.

Egy fővárosi civil szervezetet is megkerestem ez ügyben, akiknél lett volna rá lehetőség, de a csoporttagokat nekem kellett verbuválnom, hogy meglegyen a megfelelő létszám az induláshoz. Egyrészt végigkérdeztem az iskolai szociális munka során az én látókörömbé került diákokat, másrészt az osztályfőnököket kértem arra, hogy javasoljanak diákjaik közül olyanokat, akiknek szükségük lehet egy ilyen csoportra. A tanárokat arra kértem, hogy az osztályukból nevezzék meg azokat a diákokat, akiknek beilleszkedési, tanulási nehézségei vannak vagy a családi körülményeikben probléma merült fel – és akiktől vélhetően nem áll távol a művészi tevékenység. Hangsúlyoztam, hogy ez elsősorban egy önismereti foglalkozás, nem fontos a rajztudás (viszont ne idegenkedjen a tevékenységtől). Hosszú folyamat vette kezdetét. Először e-mailben kerestem meg az osztályfőnököket, majd személyesen is, ugyanis az írásbeli megkeresésre sokan egyáltalán nem reagáltak. Volt olyan felvetés is, hogy függesszem ki a felhívást, vagy menjek be az osztályokba, megkérdezve, ki az aki szeretne jönni. Ezt nem láttam járható útnak a kis csoportlétszám miatt (max. 9-10 fő), másrészt próbáltam tudatosítani a tanároknak, hogy az ő osztályukban elsősorban ők ismerik a gyerekeket, ők látnak rá jobban a nehézségeikre, személyiségükre. A kiválasztásba végül bevontam a gyógypedagógust is, neki is nagy rálátása van az iskolában tanuló sajátos nevelési igényű tanulóakra. Többféle tipikus személyes nehézségben voltak

érintettek a csoporttagként szóba jöhető diákok: családi konfliktusok, családon belüli bántalmazás, iskolai bullying, önkifejezési nehézség (verbális), sni, autizmus. A szempontoknak megfelelő diákokat személyesen felkerestem, hogy szeretnének-e eljönni, érdekl-e őket és ráérnek-e a meghirdetett időpontban. Fontosnak tartottam hangsúlyozni, hogy ne legyen kényszer sem a részvétel, sem az ott folyó „munka”. Természetesen minden diák a családjával is megbeszélte, és kiosztottuk a szülői beleegyezési nyilatkozatokat. A szülők részéről is a támogató magatartás volt jellemző. Volt olyan szülő is, akivel a szerveződő csoport kapcsán tudtam személyesen is beszélgetni gyermeke élethelyzetéről – így tulajdonképpen már a csoport megszervezése is olyan hozadékokkal járt, amelyek segítették az iskolában való ismertségemet, munkámat. A diákok beszerzése sok odafigyelést és időt vett igénybe. Többször fel kellett őket keresni vagy hívni, hogy végleges legyen az időpont és a létszám. Az iskolából végül közel tizenöt diák érdeklődött a lehetőség iránt, akkor azonban kiderült, hogy a civil szervezet tavasszal és nyáron nem indít csoportokat, csak szeptembertől vállalták volna – ott álltam tavasszal tizenöt fellelkesített diákkal csoportvezető nélkül.

Ekkor fordultam a kolléganőmhöz, akiről tudtam, hogy művészetterápiát tanult – vállalná-e ő a csoport vezetését. Kezdetben arra gondoltunk, hogy egy hatalkalmas tavaszi folyamatot indítunk el, minimum hat diákkal, heti egy alkalommal. Tekintve, hogy április vége, május eleje volt, a szervezés és a diákok elfoglaltságai miatt a tanévben már nem alakulhatott meg a csoport, így végül egy ötnapos, az iskola fizikai keretein belül megvalósuló nyári tábor körvonalazódott.

A nyári táborhoz engedélyt kértünk az iskola és a családsegítő vezetőségétől egyaránt. A vezetők maximálisan támogatók voltak, az iskola termet biztosított az iskolaépületben a csoport idejére, sőt, minimális anyagi hozzájárulást is kaptunk az eszközök beszerzésére. A csoportot vezető művészetterapeuta a munkaideje terhére vezethette a csoportot – így a nyári ötnapos művészetterápiás tábor a részt vevő diákok számára teljesen ingyenes volt.

MŰVÉSZETTERÁPIÁS TÁBORI ÉLMÉNYEK

(Németh Márta csoportvezető tapasztalatai)

A csoporttagokat összekapcsolta életkoruk, iskolájuk és az, hogy mindnyájan valamilyen szempontból „problémás” gyerekként vannak nyilvántartva az iskolában. Mindannyian 16-17 évesek, a 9. vagy a 10. osztályt végezték el. A tábor tervezésekor azt tűztem ki célul, hogy találjanak a táborban lelki nyugalmat, békét, védelmet a mindennapok gondjai elől. Cél volt, hogy a gyerekek önismerete mélyüljön, és fejlődjen, önreflexiójuk erősödjék. Találjanak kapcsolódási pontokat egymással, a szociális háló erősödjék körülöttük. Legyenek képesek felismerni, hogy ugyanaz a feladat többféleképpen is megközelíthető, a művészetterápiás foglalkozásokon nincsenek „rossz és jó” megoldások, hanem különféle megoldások vannak, mind ugyanolyan érvényességgel. Fontos volt számomra, hogy elfogadóak és toleránsak legyenek mind egymással, mind pedig magukkal szemben – és sokszor kiderült a tábor során, hogy ez utóbbi a jóval nehezebb számukra: elfogadni, jónak, értékesnek látni saját magukat és saját munkáikat. Célként fogalmazódott meg az érzelmi fejlődés elősegítése, különösképpen az érzések verbalizálásának gyakorlása, hogy legyenek képesek beszélni saját és társaik alkotásairól, azokat ne értékeljék az iskolában megszokott módon, de lehetőleg minél nyíltabban és őszintébben beszéljenek azokról az érzésekről és gondolatokról, amelyek alkotás közben vagy a többiek alkotásait látva érintették meg őket. Fontos szempont volt mindezek mellett, hogy a gyerekek jól érezzék magukat a tábor során, jókedvűen, kreatívan alkossanak, kedveljék meg a művészet- és meseterápiás módszer nyújtotta lehetőségeket és lehetőség szerint folytassák ősszel is a csoportot.

A folyamat értékelésekor azokat a szempontokat gondoltam végig, amelyeket az elején, a tábor céljai fejezetben kitűztem magam elé. Akkor úgy gondoltam, hogy egyetlen hét alatt nagyon szembeötlő változásokat nem fogok tapasztalni, hiszen nagyon rövid az idő, mindössze öt nap, az első és az utolsó foglalkozás közt. Ezt a várakozásomat megcáfolta a mögöttünk álló egy hét: lehet, hogy a tapasztalatok nem mind lesznek tartósak, és az is, hogy össziskolai körben nem lesz érezhető, de az egy hét alatt markáns változásokat vettem észre a gyerekeken. Nem húzódoztak a szokatlannak tűnő feladatoktól sem. A napok (sőt, az órák) múlásával egyre többet

mosolyogtak, elkezdtek személyes információkat megosztani magukról. Társas kapcsolataik fejlődtek, a korábban egymásnak szinte ismeretlen és osztályaikban marginalizálódott gyerekek az alkotások szüneteiben is beszélgettek a többiekkel.

Úgy érzem, az elejétől kezdve sikerült bizalomteljes, befogadó légkört kialakítanom. A gyerekek szívesen jöttek mindennap, a feladatokat akkor is megcsinálták, ha eleinte egyik-másik kevésbé nyerte meg a tetszésüket. Az alkotások megnézésekor egyre mélyebb, valóságosabb visszajelzést tudtak adni a többieknek, és úgy láttam, egyre inkább odafigyelve fogadták mások visszajelzéseit saját alkotásaikról. Az alkotásaikat megszerették – és bízom benne, hogy azokon keresztül magukhoz és saját elfogadásukhoz is közelebb kerültek egy lépéssel.

Előzetes elvárásaikat a tábor kezdetén úgy fogalmazták meg, hogy festeni, rajzolni szerettek volna, többen is úgy képzeltek, hogy csendéleteket, középre kirakott tárgyakat, drapériákat fogunk rajzolni – az önismeret alig jelenik meg az előzetes célok közt. A tábor végén arra a kérdésre, hogy mi valósult meg a várakozásokból, többen is nagyon pozitív választ adtak: minden, sőt, több is az elvártnál. Volt olyan is, aki azt írta, nem volt olyan vágya, ami ne teljesült volna.

A tábor sikerét mutatja, hogy a csoport nagyobb fele szeptembertől is jár a két-hetenkénti rendszerességgel tartott foglalkozásokra, illetve 2020 nyarán már két turnusban indítottunk ingyenes önismereti alkotócsoportot kamaszok számára. A két idei csoportban többségben voltak az új jelentkezők, de a résztvevők egy része a tavalyi diákok közül került ki.

KONKLÚZIÓK, ÖSSZEGZÉS, TOVÁBBI FELHASZNÁLÁSI LEHETŐSÉGEK

A művészet- és meseterápiás foglalkozások óvodás kortól egészen öregkorig alkalmazhatóak, így bevezethetők óvodai foglalkozásokra, szókincsfejlesztésre, figyelemfejlesztésre, érzelmi fejlesztésre. Iskolásoknál már önálló csoport és nyári is szerveződhet – akár a nyári napközis táborokban olyan módon, hogy azokra a gyerekekre különös figyelmet fordítunk, akik halmozottan hátrányos háttérrel érkeznek a köznevelési intézményekbe.

Nagyon fontosnak tartanám a diákok részvétele mellett a pedagógusok és a szülők

számára is, hogy minél többen közülük hasonló önismereti folyamaton menjenek át – mert az önismeret, az önreflexió képessége, a csoportban szerzett tapasztalatok visszahatnak mind a pedagógusi, mind a szülői attitűdökre és működésre. Segít a kiégés megelőzésében és kezelésében, támogat a veszteségek feldolgozásában (válás, haláleset, munkahelyi problémák, munkahelyvesztés), életkori krízisek felmerülésekor.

IRODALOM

ANTALFAI Márta (2016): *Alkotás és kibontakozás – A Katarzisz Komplex Művészetterápia elmélete és gyakorlata*. Lélekben Otthon Közhasznú Alapítvány, Budapest.

ANTALFAI Márta: *Katarzisz-élményre épülő tematikus művészet-pszichoterápia. Gyógyítás és egészségfejlesztés önkifejezéssel*. Letölthető: <http://www.antalfaimarta.hu/muveszetpszicho/muvpszichiatra.pdf> (Utolsó megtekintés: 2020. december 1.)

NÉMETH Márta (2019): *Július a japánkertben – Önismereti tábor középiskolás diákok részére a Katarzisz Komplex Művészeti Terápia módszereivel*. Szakdolgozat. Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest.

VERES-KOVÁCS PETRA

VIDEOTRÉNING

A videotrénings módszer a 21. század egyik egészen különleges, nem hétköznapi, mégis sikeres családsegítő programja lehet, hiszen minden olyan valaha volt ezzel kapcsolatos technikai nehézség, mint a kamera hordozása, kézzel történő videovágás, visszajátszás – ma már kiküszöbölhető csupán egy okostelefon segítségével. A videotrénings módszer a technika érdekességét és sokszínűségét használja ki, aminek segítségével a szülő saját magát visszanezheti egy képernyőről és ő maga figyel fel pozitív cselekedeteire, hangsúlyaira gyermeke felé, eltérően az egyéni segítségnyújtástól, amely főleg problémafókuszú. A videotrénings alkalmazása során a pozitívitás kulcsfontosságú, amivel véleményem szerint áttörő sikereket lehet elérni a családsegítésben.

KÖTŐDÉS

Ahhoz, hogy az újszülöttek és az anya kapcsolatát születéstől kezdve jobban megértsük, érdemes a tükörneuronok szerepét tisztázni ebben a folyamatban, amelyet Joachim BAUER fogalmazott meg (2010: 48):

Tükörneuronoknak – tükröző idegsejteknek – nevezzük azokat az agyi idegsejteket, amelyek egy bizonyos folyamatot, például egy cselekvést vagy egy érzetet irányítani tudnak, s akkor működésbe lépnek, ha ugyanezt a folyamatot egy másik embernél figyeljük meg. A tükrőneuronok spontán módon, akaratlanul és gondolkodás nélkül kezdenek el együtt rezegni a látottakkal. A megfigyelő neurobiológiai eszköztárát használják, hogy egyfajta belső szimuláció révén éreztessek vele, mi megy végbe a megfigyelt másik emberben. A tükröző rezonancia a spontán, intuitív megértés alapja, amit a szaknyelv tudáselméletnek nevez. Ez nemcsak arra képes, hogy a megfigyelő helyzetében lévő emberben elképzeléseket, gondolatokat és érzéseket váltson ki, hanem bizonyos feltételek mellett még a test biológiai állapotát is képes módosítani.

Bauer szerint ezen neuronok révén az újszülöttnak lehetősége nyílik arra, hogy kapcsolatba kerülhessen az őt körülvevőkkel, mely alapszükségletet jelent számára. Ezek nem csupán lelki örömet váltanak ki belőle, de nagyban hozzájárulnak a fizikai boldogsághoz is. Ahhoz, hogy az újszülött és az anya között biztonságos kötődés alakuljon ki, fontos, hogy a jelek cseréje megtörténjen köztük.

Nagyszerű példán keresztül mutatja be Edward Tronick kísérlete, a „Still face experiment”, azaz „Pléhpofo kísérlet” a tükrözés meghíúsulásának lehetséges következményét (TRONICK 2007).

A kisgyermek egy etetőszékben ülve édesanyjával hangokkal, gesztikulációval kommunikál – azaz jelet cserél – édesanyja pedig utánozza, visszatükrözi a gyermek interakcióit. Ha mosolyog, még nagyobb mosollyal válaszol rá, biztatja, utánozza mozdulatait. A játék tökéletes összehangoltságban zajlik, amikor az anya arra kap utasítást, hogy forduljon el, és rezzenéstelen, érzelemmentes arccal figyelje tovább a gyermekét. Nem reagálhat semmire, amit a gyermek tesz, nem mozdulhat, és nem beszélhet hozzá. A gyermek megpróbálja felhívni magára a figyelmet, hevesen gesztikulál, hangokat ad, sikít, az „ő nyelvén” igyekszik visszahozni édesanyját a közös játékba. Egyre kényelmetlenebben érzi magát, fészkelődik, kezével nyúl az anyja felé, majd végül olyannyira elkeseredik, hogy hangos sírásba kezd. Ekkor az édesanyja ismét reagál a gyermek interakcióira, megvigasztalja, megérinti, együtt érez vele arcmimikájával is, s ekkor minden visszaáll a régi kerékvágásba, mintha mi sem történt volna.

A kísérlet megmutatja azt, hogy milyen súlyos következményekkel járhat, milyen traumát okozhat egy gyermekben az, ha nem kap elegendő figyelmet, nem alakul ki biztonságos kötődés közte és édesanyja között (BAUER 2010: 51):

Az újszülött és a fő gondozó [...] kölcsönösen jeleket fognak és tükröznek vissza egymásnak, letapogatják és megérik, hogy a szó legszorosabb értelmében mi mozgatja (motiválja, foglalkoztatja) a másikat s eközben maguk is jeleket próbálnak küldeni, és nézik, mennyiben tükrözi vissza, vagyis viszonzza azokat a másik. [...]

Hogy az egész csodálatos tükrözősdi egyáltalán elkezdődhessen, az újszülötteknek valódi gondozókra van szükségük [...] igazi, „játékostársra”, aki maga is tud tükrözni. [...] A legjobb játékostársak a szülők, mivel a születés élménye révén természetes módon megadatik nekik az az anyag, amely növeli a kapcsolatteremtés készségét: oxitocin termelődik bennük. Ahol nem állnak rendelkezésre szülők, ott jól helyettesíthetik őket a szerető gondozók is. Habár ahhoz, hogy közöttük és a gyerek között kialakulhasson a kapcsolat, fontos, hogy hosszabb ideig, illetve tartósan rendelkezésre álljanak.

A családi videotréning módszer filozófiája három elemből épül fel: a nevelés, a kommunikáció és az interakció. A kommunikáció és nevelés egymástól nem elválasztható, hiszen a nevelés a kommunikáción keresztül valósul meg, ebből kifolyólag a nevelési problémák kommunikációs nehézségeket hordoznak magukkal, és fordítva (SCHEPERS–KÖNIG 2002:17):

Kommunikáción a közlések és információk aktív és tudatos átadását értjük, mind a tények, mind a kapcsolatok vonatkozásában. A kommunikáció révén képesek az emberek közösségeket alkotni, amelyekben egységes jelrendszer (a nyelv) segítségével kommunikálni tudnak. [...] A videotréningben az interakció a szülők és gyermek közötti kölcsönhatást jelenti, akik egymással kapcsolatot keresnek, azt fenntartják és lezárják.

Schepers és König úgy fogalmazott, hogy a videotréning módszer a szülőt és a gyermeket „egymást kölcsönösen befolyásoló és interakcióban álló személyeknek tekinti”. Ezen elvből kiindulva alapfogalomnak tartja az elfogadást, empátiát, bizalmat, elismerést. Ezek jelentősen hozzájárulnak a gyermek személyiségfejlődésének egészséges kialakulásához (SCHEPERS–KÖNIG 2002).

A kötődéelmélet atyja, John Bowlby angol pszichiáter szerint az ember életében egy bizonyos szenzitív periódus áll rendelkezésre ahhoz, hogy ez a kötődés kialakuljon – amit az imprintinghez, az állatok kötődéséhez hasonlított, ám az embereknél ez az idő jóval hosszabb és nehezebben meghatározható (TRONICK 2007).

A mai rohanó 21. században szintén nagy kihívás a szülők részéről az okostelefon kontra gyermek egyensúly megtartása. Véleményem szerint a technika ezen fejlettségi pontján a szülő beleeshet abba a hibába, hogy a gyermekére soha nem tud 100%-os figyelmet fordítani a folyton sípoló, csörgő, felvillanó telefon mellett. Ezt egy gócpontnak gondolnám a biztonságos kötődés kialakulása során, rendkívül fontos lenne erre odafigyelni minden szülőnek, hiszen hiába van fizikailag a gyermeke mellett, ha lélekben máshol jár, amit a gyermek ugyanúgy megérez.

A SZÜLŐ SZEREPE ÉS VISELKEDÉSFORMÁI

A szülő legfontosabb szerepe a gyermek életében, hogy biztos forrásként, támaszpontként szolgáljon, viselkedését és érzelmi állapotát szabályozni tudja. Ahhoz, hogy a szülő és a gyermek közti kapcsolat harmonikus legyen, a szülőnek rendelkeznie kell egy bizonyos mértékű szenzitivitással, mely függ a személyiségétől, saját neveltetésétől, jelenlegi élethelyzetétől, pszichés állapotától. A videotrénings módszer során erre a szenzitivitásra igyekszik a tréner a szülőt rávezetni. A szenzitivitás mértéke négy részből áll:

- a gyermek jelzéseinek észlelése
- a gyermek jelzéseinek megfelelő értelmezése
- a jelzésekre adott megfelelő gondozói reakció
- a gondozó időben gyors reakciója (*Biztos Kezdet Kötetek* 2011).

*Ami a gyermek számára fontos, az az a tapasztalat, hogy a gondozó személye többnyire megérti jelzéseit, valamint képes és hajlandó az ő „szolgálatába állni” és többnyire érzékenyen reagálni. Ez garantálja a gyermek számára azt az érzést, hogy a gondozó elérhető. (*Biztos Kezdet Kötetek* 2011: 90–91.)*

A szülő és gyermek közötti harmónia alakulását nagyban befolyásolja, hogy a szülő tud-e intuitívan viselkedni gyermekével, nem érte-e őt olyan trauma, gyermekkorban történt visszamaradottság, megbetegedés, ami miatt nem tud gondoskodni gyermekéről, vagy ennek felismerésekor még helyrehozható-e az állapot. Az ösztönös gon-

dozói viselkedés egy velünk született mintázat, amely a gyermekkel való kommunikáció során jön felszínre, és amely elengedhetetlen a gyermek egészséges fejlődéséhez. Amikor a szülő automatikusan magasabb hangon beszél gyermekével, mert az fogékonyabb a magasabb frekvenciákra, ezt ösztönös szülői viselkedésnek tekintjük. Az intuitív viselkedés megértése és ráébredése nagy előrelépést jelenthet a szülő számára gyermekével való kommunikációja során a videotréningben (*Biztos Kezdet Kötetek* 2011).

A VIDEOTRÉNING MÓDSZER

Schepers és König szerint szükséges a videotréning filozófiája során azt tisztázni, hogy a szülők nem egy problémafókuszú módszerrel fognak találkozni, amely a hiányosságokra világít rá elsősorban, ehelyett a trénernek a bizalom kialakítása a legfontosabb feladata, központban pedig a sikeres kommunikáció áll. Alapelvek tekintik azt, hogy minden gyermek kapcsolatot kezdeményez, ám ezek figyelmen kívül hagyása azt vonhatja maga után, hogy a gyermek többé nem próbálkozik. Fontos továbbá, hogy a szülő segítségkérése a változás iránti vágyat fejezi ki (erre a videotréner szükséges kompetenciái részben még külön kitérek), hiszen a tréner feladata, hogy eldöntse, melyik családban használható a módszer, nyitottak-e rá a szülők. A módszer csak akkor lehet sikeres, ha önként vállalják, valamint, ha a tréner megfelelő szakmai felkészültséggel rendelkezik (BÁNYAI 2002: 53):

A hagyományos szülői programok a következő ki nem mondott üzeneteket közvetítik a szülő felé: Önök, mint szülők, nem rendelkeznek megfelelő szülői képességekkel. Mi, mint hivatásos segítők, szakértői vagyunk e kérdésnek. Megfelelő tudással rendelkezünk ahhoz, hogy bemutassuk Önöknek, hogy milyennek kell lennie a megfelelő szülői magatartásnak.

Ezzel ellentétben a videotréning módszer arra törekszik, hogy újra működésbe hozza az egyéni erőforrásokat a szülők és a gyermek pozitív lehetőségeit figyelembe véve. A videotréning módszer Hollandiából származik, Harrie Biemans és kollégái nevéhez köthető, akik egy problémás gyermekek bentlakásos intézményében

készítettek videofelvételeket szülő-gyermek kapcsolatokról. Céljuk az volt, hogy a gyerekek hozzátartozóit intenzívebben bevonják az intézményben folyó kezelésbe (SCHEPERS-KÖNIG 2002).

A videotrénings módszer az alábbi lépésekből áll:

- Kapcsolatfelvétel a klienssel, szűrés aszerint, hogy alkalmazható-e a módszer az ő esetében, illetve bizalommal fordul-e a módszer és a videotrénings felé.
- Az első beszélgetés, amely során a kliens elmondja tapasztalatait a problémás kapcsolatról, közösen gondozási tervet készítenek a videotréningsrel, majd megbeszélik az első felvétel alkalmát és helyszínét.
- Az első videotrénings alkalom, amely során a videotrénings a megbeszélte helyszínen videofelvételeket készít a családról.
- A felvétel otthon történő megvágása, kielemezése, amely az első visszajelző kör alapját adja meg.
- Az első visszajelző kör, amely során a videotrénings visszajelzi a pozitív mozzanatokat a felvételeken, megbeszélik a szülővel a látottakat, megállapodnak a következő alkalom időpontjában.
- Lezárás és utánkövetés, amikor a szülő és a videotrénings úgy érzik, hogy a videotrénings-alkalmak sikeresek, lezáró beszélgetés során összegzik a történeteket, a gondozási terv alapján megvitatják a pozitív változásokat. Utánkövetés során pedig azt méri fel a videotrénings, hogy mennyire maradandó a szülő-gyermek kapcsolatban létrejött pozitív változás a trénings során.

A KUTATÁS KÉRDÉSEI ÉS MÓDSZERE

Kutatási módszernek interjúk felvételét és elemzését választottam, hat szociális, illetve pszichológus szakemberrel készítettem személyes, telefonos, illetve e-mail-es interjúkat. Már a kezdetek kezdetén nehézséget okozott az interjúk módszerhez való alanyok keresése, hiszen nagyon nehezen találtam olyan szakembereket, akik foglalkoztak / foglalkoznak videotréningsgel, és vállalják is az interjúkat, azonban mindenképpen ragaszkodtam ehhez a személyességet igénylő, időigényes módszerhez, hiszen véleményem szerint így tudok reálisabb képet kapni a témáról. Segítségemre egyetemi tanáraink voltak, akik révén sikerült kontaktokhoz jutnom,

illetve interneten keresve is találtam interjúalanyt. A vállalkozó szakemberek csekély számából adódóan nem tudtam olyan mértékben szűrni, amilyenben szerettem volna, azonban így is változatos palettán mozgó alanyokat sikerült megkérdezni, illetve úgy érzem, viszonylag elfogadható képet kaptam a videotréning jelenlegi helyzetéről, megítéléséről Magyarországon. Szempont volt számomra, hogy olyan interjúalanyokat kérdezzek, akik foglalkoztak videotréning módszerrel a 90-es, 2000-es években, akik a mai napig használják, és akik nem kimondottan családsegítésre alkalmazzák.

Az interjúkérdések megírásakor a következő kérdésekre szerettem volna választ kapni:

- Hogyan jutott el hazánkba a videotréning módszer, hogyan értesültek az alanyok róla?
- Hogyan képződnek a videotrénerek, milyen lehetőség van jelenleg képzésre?
- Hogyan zajlik egy tréning?
- Milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie egy videotrénérnek?
- Mik a módszer előnyei, hátrányai?
- Mely területeknek lehet a legnagyobb szükségük erre a módszerre?
- Mi lehet az oka annak, hogy jelenleg kevés szakember foglalkozik videotrénninggel?
- Ajánlanák-e az alanyok a módszert szociális szakember kollégáiknak, esetleg friss diplomás szakembereknek?

Kutatásom központi kérdése, hogy miért nem terjedt el jobban, vagy miért felejtődhetett el a szociális szakemberek körében e módszer Magyarországon. Továbbá azt vizsgáltam, hogy a módszer eltűnését okozó körülmények ellenére alkalmazható lenne-e intézményes keretek között, pl. családsegítő szolgálatokban dolgozó szakemberek számára?

Hat interjúalanyomból öt hozzájárult nevének közléséhez, egy kérte teljes anonimitásának megőrzését, ezért az ő idézeteit álnevekkel fogom használni.

1. táblázat: Az interjúalanyok

Interjúalany neve, végzettsége	Jelenlegi munkahelye	Beosztása
Bányai Emőke szociológus, szupervízor, videotréner	SOS Gyermekfalvak Magyarországi Alapítványa	Nevelőszülői Hálózat, igazgató
Szabó-Rákár Natália szociális munkás, pszichológus, videotréner	2T Alapítvány	elnök, ügyvezető, szakmai bizottsági tag, pszicholó- gus, szociális munkás
Foki Csilla pedagógus, szociális munkás, videotréner	Zuglói Család- és Gyermek- jóléti Központ	szociális munkás
Medveczky Kata pszichológus, videotréner	egyéni vállalkozó	pszichológus, tanácsadó
Somogyi Tímea családterapeuta, logopé- dus, videotréner	Családcentrum Alapítvány	családterapeuta, logopédus
Kovács Erzsébet (álnév) szociális munkás, video- tréner	Z város, XY Családsegítő Szolgálat	szociális munkás

Forrás: saját szerkesztés

A VIDEOTRÉNING MÓDSZER MAGYARORSZÁGON AZ 1990-ES ÉVEK VÉGÉN

Első kérdésemmel arra voltam kíváncsi, honnan hallottak a módszerről. Elmondható az összes interjúalanyomnál, hogy szakmai konferencián, egyetemi előadáson, illetve egymástól is hallottak a módszerről. Közös pont volt két alanynál, hogy Budapest VII. kerületében dolgoztak együtt családsegítőként ugyanabban az intézményben,

a jelenlegi nevén Esély Családsegítő és Foglalkoztatási Tanácsadó Szolgálatnál, egy harmadik alany pedig szintén abban az intézményben dolgozó szakembertől hallott a módszerről. Megállapítható tehát, hogy a videotréning módszer nem kiadványok vagy szakkönyvek, hanem demonstrációk, előadások révén terjedt el a 90-es évek végén.

Szabó Natália:

Az egyetemről néhány szakember – illetve inkább a tanárok – voltak Hollandiában, ahol ezt a módszert látták, tapasztalták, és beleszerettek, és lényegében visszaérkezve – ez '97-'98-ban lehetett – akkor jöttek nagy lelkesen és ebben a szakmai műhelyben elhintették, hogy ezt Magyarországra kell feltétlenül hozni, ez fantasztikus, és ott, így, akkor megalakítottuk a Magyar Videotréning Egyesületet, ez akkor alakult, hivatalosan azt hiszem '98-ban, aminek én is ott voltam a születésétől kezdve.

Bányai Emőke:

Egyszer csak összekötődött, hogy van egy szegedi csapat, az akkori gyerekpszichiátrián dolgozó pszichiáterek és szociális munkások között, illetve van Budapesten néhány ember, aki örömmel fogadná ennek a módszernek a meghonosítását, és van egy olyanfajta intézményi háttér, egyrészt a szegedi gyerekklinika, másrészt Budapesten különböző intézményekben voltunk, én akkor az Esély családsegítőben dolgoztam, tehát nemcsak magánszemélyek, hanem intézmények is, amelyek örömmel együttműködtek volna ebben.

A Magyar Videotréning Egyesület honlapja, a videotraining.hu szerint ahhoz, hogy valaki videotréner legyen, teljesítenie kell olyan képzési követelményeket, mint húsz szupervíziós alkalmon, valamint négy szakmai műhelyen való részvétel (minimum egy alkalommal saját munka bemutatása), egy önálló prezentáció, folyamatos videotréneri munka legalább hat családdal vagy pedagógussal, összesen minimum 150 órányi részvétel a képzésben (<http://www.videotraining.hu/kepzesek/video-trener-kepzes.html>).

A képzésre korábban a Magyar Videotréning Egyesület által lehetett jelentkezni, amely egy kétéves (1+3 féléves) elkötelezettséget jelentett. Ezenkívül szabadon választott tantárgyként az ELTE-n és a Károli Református Egyetem szociális munkás szakán

felvehető a Videotrénings nevű kurzus, amely féléves képzés egyenlő a 30 órás videotrénings bevezető képzéssel. Ezen alapképzés elvégzése a „belépő” a videotrénings kurzusra való jelentkezéshez.

Az első akadály, amibe ütközhetünk a módszer korszerűsítése kapcsán az az, hogy információ hiányában nem lehet tudni, hogy egyénenként lehet-e jelentkezni ilyen képzésre, vagy bizonyos számú jelentkezőt kellene mozgósítani ahhoz, hogy a Videotrénings Egyesület újabb képzést indítson. Személyes tapasztalat alapján azonban sajnos azt mondhatom, hogy az egyesület nem túl reszponzív, több e-mailemre sem kaptam – vagy csak hosszú idő után – választ leendő képzést vagy interjúkérését illetően. Egy lehetséges új képzés jövőjéről érdemi információt nem sikerült sehol kapnom. Honlapjuk szerint legutóbb 2014-ben indult bevezető képzés. Interjúalanyom, Tímea az alábbiakkal jellemezte az egyesület jelenlegi helyzetét:

Mivel a Magyar Videotrénings Egyesület vezetője krónikus beteg, így nincs meg az a fórum, ahol találkozhatnánk, szakmailag szupervízióban vehetnénk részt, ahol lenne utánpótlás képzése, konferenciák szervezése stb. szóval a szakmai háttér hiányzik, ami egy évtizede működött, volt iroda, titkárnő, képzések, szupervízió, az utóbbi nyolc évben semmi sincs, csak fizetjük lojalitásból a tagdíjakat, de mire?!

A képzés a következőképpen zajlott magyar viszonylatokban a 90'-es évek végén, 2000-es évek elején. Hollandia Külügyminisztériumának volt egy Matra nevű nemzetközi projektje, amivel olyan képzési programok Kelet-Európába hozatalát támogatták, amelyek innovatívok, segítik a gyerekvédelmi rendszer felépítését. (Fontos megemlíteni, hogy ekkor volt új a 97-es gyerekvédelmi törvény.) A Magyar Videotrénings Egyesület részére nagyobb támogatást adtak, hogy Magyarországon is elindulhasson egy videotrénings képzés, amely két évig tartott. Az erre jelentkezőknek először egy háromnapos bevezető képzésen kellett részt venniük, amely főleg a módszer elméleti és technikai részét mutatta be. Az alapképzés felépítése a videotraining.hu honlapján található pontos leírás szerint az alábbi:

I. szakasz: Mikroelemzés és a videotrénings munka előkészítése.

Célja: jól használható felvételek készítése, az interakciós minták és kapcsolati elemek azonosítása, a megrendeléshez kapcsolódó megfelelő képkiválasztás gyakorlása, a módszer szakmai fogalomrendszerének elsajátítása.

II. szakasz: Mikroelemzés és képkiválasztás

Célja: jártasság a mikroelemzés és képkiválasztás terén, a visszajelzés körkörös modelljével való ismerkedés.

III. szakasz: Visszajelzés és képkiválasztás

Célja: a visszajelzés körkörös modelljének alkalmazása, a módszer munkahelyen történő bemutatásának előkészítése.

IV. szakasz: Felkészülés a módszer önálló alkalmazására

Célja: a módszer tudatos és elemző alkalmazása, önálló munka kliensrendszerekkel, prezentáció.

Ezután az alapképzést sikeresen elvégzőknek filmeket kellett készíteniük, amelyeket a havonta érkező holland szupervízor szakemberrel együtt elemeztek. A holland szupervízorok távozása után, a már akkor gyorsabb tempóban haladó, egyszerre videotréner és szupervízor képzettséget megszerző szakemberek vették át a képzést, ezért a Magyar Videotrénings Egyesület folytathatta működését újabb képzések szervezését illetően.

A VIDEOTRÉNING MENETÉNEK BEMUTATÁSA AZ INTERJÚALANYOK TAPASZTALATAIVAL ÉS A SAJÁTJAIMMAL

Kapcsolatfelvétel, szűrés

Az interjúk során igyekeztem megtudni azt, hogy hogyan zajlik a kapcsolatfelvétel kliens és videotréner között. Az interjúalanyaim nagy része önkormányzati szociális intézményben dolgozó tréner, akik a betérő kliensek helyzete alapján mérlegeltek, érdemes lenne-e problémájukra felajánlani a videotrénings módszert. Első lépés tehát a kapcsolatfelvétel, illetve a szűrés, ugyanis a módszer nem használható minden helyzetben.

Első kritérium, hogy a gyermek 0 és 12 év közötti életkorban legyen, afelett már a szakirodalom a „kameraundor” jelenségéről beszél, amely nehézséget okozhat a gyermek számára (SCHEPERS–KÖNIG 2002: 10). Úgy gondolom, hogy az okostelefonok korában, ahol már megszokott magunkat és egymást kamerázni, fotózni, ez nem jelenthet akkora gondot, tekintve, hogy a kamasz korosztályra jellemző leginkább a folyamatos telefonon való megörökítés jelensége.

A videotrénings módszer nem alkalmazható olyan szülőknél, akik gyermekük felé teljesen elutasító magatartást viselnek, bántalmaznak, elutasítóak mindenfajta segítséget illetően, nem tartják be a megbeszélte időpontokat, olyan személyiségproblémájuk van, ami kizárja az együttműködést. A módszer azonban alapvetően sokféle problémára tud segítséget nyújtani, nem zárja ki azokat a gyermekeket, akik regulációs, táplálkozási, beszédfejlődési, vagy alvászavarral rendelkeznek. Iskolai, óvodai problémák esetén is jól alkalmazható, illetve különösen fontos segítség lehet olyan családnál, ahol a gyermeket kiemelés veszélye fenyegeti, vagy a családba való visszahelyezés esetén (SCHEPERS–KÖNIG 2002: 14).

Az első beszélgetés

Az első beszélgetéskor a videotrénér ismerteti a módszert a szülőkkel. Amennyiben a szülők érdeklődését felkelti, megállapodnak, szerződést köthetnek, amiben lefektetik a szükséges megállapodásokat, mint a tréningek időpontja, helyszíne (ez lehet a család otthona, játszótér stb.), illetve gondozási tervet készítenek a konkrét probléma megjelölésével. A megkérdezett videotrénerek tapasztalatai alapján a szülő általában egyszerűen fogalmaz a problémát illetően, sokszor nem feltétlenül a probléma gyökerét, hanem a felszínen látható tüneteket észlelik és írják le a szakembernek. Például: „a gyerek nem beszél”, „a gyerek sokat felel vissza”, „a gyerek állandóan hisztizik” stb. Ezért a videotrénérnek rendelkeznie kell azzal a szakmai képességgel, hogy a kérdéseket úgy tegye fel a szülő számára, hogy minél többet megtudjon a gyermek viselkedésének valódi okáról. Például: „Mit ért az alatt, hogy a gyerek sokat hisztizik?”, „Mikor szokott ez előfordulni?”, „Ön hogyan reagál ilyenkor a gyermek viselkedésére?”, „Mit érez Ön ilyenkor?” A probléma sejtése, felismerése után pedig meg kell erősíteni a szülői kompetenciákat, biztatni kell a szülőt a tréner pozitív szemléletét használva, hogy aztán önállóan képes legyen, vagy újra képes legyen szülői feladatait megfelelően, harmóniában gyermekével ellátni.

Az első videotrénings alkalom

Az első videotrénings során a tréner megjelenik a család otthonában a megbeszélte időpontban (amennyiben megegyeztek, hogy ott fog zajlani a felvétel), és elsődleg-

es feladata a bizalmi légkör kialakítása a családdal és a gyermekkel. Az egyik interjúalanyom módszerét szeretném kiemelni, ami különösen tetszett elmondásakor, és amely talán ma már nem annyira aktuális, tekintve, hogy a kamera és a telefon elérhetőbb, mint 15-20 évvel ezelőtt, azonban a hátrányos helyzetben élő családoknak még mindig jelenthet újdonságot.

Foki Csilla:

Én azzal szoktam kezdeni, hogy kezükbe adom a kamerát, legutóbb egy ilyen jó kis fényképezőgéppel videóztam, ő is videózhat egyet, hogy ezt fogom csinálni, és onnantól már nem izgatja annyira, hogy azt nézze, hogy jaj, mi történik.

Az ismerkedés után következik a tényleges felvételtészítés. A videotréner alkalmazza azokat a felvételi technikákat, amelyeket a képzésen tanult, és szituációtól, illetve a család létszámától függően változtatja azokat. Például egy vacsorajelenetnél, amelynél inkább az asztal feletti mozgás észlelhető egyébként is, érdemes távoli vagy félközeli felvételt készíteni. Fontos a szög is, alapvető operatőri tudnivaló, hogy felülről és alulról sem érdemes és előnyös kamerázni, a legjobb, ha a tréner egy szemmagasságban van a családdal. Továbbá fontos figyelembe venni, hogy a kliens negatív énképe esetén nem feltétlenül szerencsés extraközeli vagy félközeli felvételeket készíteni, hiszen „elveszíthetjük” őt a visszajelzés adásakor, mert csak a látott negatív tükörképére koncentrálna (SCHEPERS–KÖNIG 2002: 40).

Amikor a Video Home Training tantárgyat hallgattam az egyetemen, nekünk is kellett felvételt készítenünk házi feladatként. Én a nagynénémet és az enyhén értelmi fogyatékkal diagnosztizált, akkor öt éves unokaöcsémet kameráztam le gyakorlásképp. Alapvetően harmonikus, összehangolt kommunikáció jellemzi a kapcsolatukat, azonban a kisfiú sérültségéből adódó nehézségek, kirohanások kezelése nem mindig könnyű az anyának. Egy vacsorát, közös játékot és fürdést vettem fel az okostelefonom segítségével, ebből a közös játékot emelném ki. Saját tapasztalataim alapján elmondhatom, hogy mivel családtagról volt szó – és ez talán különös eset ebből a szempontból – a kisfiú sokszor szólt hozzám. Kérte, hogy csatlakozzak a játékba, emiatt némi nehézséget okozott az első pár perc felvétele. Azonban amikor belátta, hogy nem játszani jöttem most, anyukájával felszabadultan fociztak tovább a lakásban. Mivel ez egy gyorsan mozgó tevékenység, amely egésze rá sem fért a kamera látószögére, ezért ott helyben kellett

mérlegelnem, hogy éppen kit lenne érdemes felvennem, úgy, hogy a kamera képe tiszta maradjon, és ne mozogjon állandóan. Elsődleges szempontként így az éppen kapura rúgó személyre szegeztem a kamerát, majd a kapusra, utána pedig rögtön vissza a lövő reakciójára: Gól lett? Nem sikerült belőni? Hogyan reagáltak egymásra? Hajtotta a versenyszellem a kisfiút? Sikerélmény vagy kudarc volt a kisfiú részéről a játék? Anyukája hogyan reagált sikeres és sikertelen lövés esetén a boldog vagy elkeseredő kisfiú reakciójára? Milyen volt a hanghordozása kettejüknek ebben az egyébként is fel-fokozott hangulatban, ahol nagyobb hangerővel, szinte kiabálva – mintha egy focipályán játszanának? Milyen mozdulataik voltak egymás felé? Hogyan adták át a labdát? Hogyan fejezték ki egymás iránt a tiszteletet és szeretetet a versenyszellem hevében? (Pl. a meccs végén a kisfiú győzött, és kezet fogtak anyukájával, tiszteletet adva egymásnak, ezt nagyon pozitív dolognak tartottam.) Ezeket a szempontokat figyelembe véve néztük a felvételt az órán. Ekkor visszajelzéseként kaptam Bányai Emőkéktől, hogy érdemes hosszabb, 10-15 perces felvételeket készítenem, mert akkor több minden történik ugyanabban a situációban, mintha 2-3 rövidebb, más helyzetben lévő film készülne. Nagy segítség volt órán megbeszélni azokat a látottakat, amelyek visszajelzésre alkalmas pontok voltak a videotrénings során.

A felvétel otthon történő megvágása, kiemlézése

A visszajelzést előkészítő lépés az otthoni felvétel megvágása. Természetesen a videotrénings filozófiájára itt is törekedni kell, a pozitív mozzanatok kiemlézése a cél. Interjúalanyom, Foki Csilla így vélekedett erről:

A videotrénings módszer arra tanított meg, hogy amikor megcsinálsz a filmet és egy ilyen mikroelemzést készítesz, akkor kell találni pozitív kommunikációs mintákat. És bizony azért az elején én ilyen eléggé nehéz kliensekkel, nehéz szülő-gyerek kapcsolatokban csináltam felvételeket, és akkor megnéztem a felvételt, és mondtam, hogy nem, nem létezik, nincs, úristen, semmi. És akkor addig néztem, amíg teljesen, tehát át kell állítani az agyadat, hogy de, van! És akkor az volt, hogy nem tudom, így fél percig a gyerek futkározott, és az anya utána fordult. És ez hogy igen, fél percig, de követte a tekintetével a gyereket.

Schepers és König szerint a fókusz meghatározása már a gondozási terv létrejöttekor megfogalmazódik a szülők és a tréner részéről. Ennek megfelelően visszajelzés adásakor három fontos, figyelemre méltó elem van:

- a fókusz
- a látottak és hallottak
- a jelentés / az értelmezés

A megfigyelési sémában bemutatott fókuszon múlik, hogy a tréner és a szülők milyen közös irányt választanak a felvétel mikroanalízise során. A vizsgálódás az egyes nonverbális kommunikációs elemekre, valamint az egyes verbális elemekre összpontosít (SCHEPERS–KÖNIG 2002: 43).

Az első visszajelző kör

Az első visszajelző körre érkezve a trénernek strukturált és gondosan kiválogatott képekkel, videofelvételekkel kell érkeznie. Először a teljes, megvágott felvételt mutatja be a tréner, megállítás és kommentár nélkül. Ezt követően az első általános reakció során a tréner aktivizálja a szülőket, megkérdezi, mi tűnt fel nekik, majd a tréner is elmondja gondolatait, felismeréseit. A mikroanalízis során a kiválasztott képeket újra és újra visszanezlik, megállítják, kimerevítik a képkocát, elemzik azokat. Befejezésékképp összefoglalják a visszajelző körben történeteket, majd megbeszélik a további célokat és alkalmakat. A gyakorlat azt mutatja, hogy egy videotréning 6–9 hónapig tart, ez az időtartam változhat a probléma súlyosságát és a szülők együttműködését tekintve (SCHEPERS–KÖNIG 2002: 44).

Három interjúalanyom is beszélt arról, hogy a tréninget mindig egy kimerevített képpel kezdték annak érdekében, hogy a szülő megszokja magát a képernyőn, elidőzzék magán egy kicsit, hogy később már ne feltétlenül a kinézetén akadjon fent.

Medveczky Kata:

Sokszor ezzel is dolgoztunk, hogy ugye önmagunkat elfogadni egyáltalán, sokszor ez volt az első lépés, hogy milyenek látom magamat, mert addig nem tudunk tovább menni.

Interjúalanyom, Foki Csilla beszámolt egy számomra nagyon különleges fontosságú tréninghelyzetről, amelyben tréneri leleményessége, szakmai felkészültsége vezetett eredményhez. Csillát egy 30-as éveiben járó, középosztálybeli, értelmiségi, elsőgyermekes szülőpár kérte meg, hogy videotréninget készítsen róluk, mert úgy érezték, túl sokat aggódnak amiatt, hogy a gyermeküket megfelelő módon nevelik-e. Csilla az első visszajelző körnél felfigyelt az apa kommentjére a kimerevített képen, aki azt mondta: „Úr Isten, milyen nagy vagyok.” A következő jelenetnél, ahol egy apa-gyermek játékot vettünk fel, az apa legguggolt a gyermekhez, aki az ölébe ugrott nekifutásból. Ekkor az apa azt a mondatot hajtogatta: „Úr Isten, milyen kicsi vagyok.” Erre a két ellentmondásos kijelentésre Csilla rákérdezett az apánál. „Miért gondolja ezt? Mit érez, amikor kicsinek / nagynak látja magát?”

És ő azt mondta, hogy azt érzi, amikor ő ott guggol, hogy borzasztó kicsi, és el fogja söpörni a gyerek, hogy így letarolja. És ott az első felvételen ezt így magának mondogatta, valószínű, győzködte magát, hogy nem vagyok kicsi, hát milyen nagy vagyok, csak akkor nem értettem. És erről tudtunk beszélni, hogy mit jelent, hogy kicsinek érzi magát.

Csilla elmondása szerint ez már terápiát igénylő helyzet volt az apánál, de „csupán” videotrénerként nem bonyolódott jobban bele, azonban szociális szakemberként minden segítséget, elérhetőséget, információt megadott arról, hogy hol lehetne egyéni terápiára járni.

Szabó Natália interjúalanyom kifejtette azt, hogy miért fontos alapköve a videotréning egy rendszer változásának a család életében. Úgy gondolja, hogy a szülő és a gyermek kapcsolatának javulása kihat a környezetére is, tágabb családi körre, barátokra, illetve a munkaerőpiacon is nagy segítséget nyújt, mindezt egy csehországi videotréner kollégája halmozottan hátrányos családdal való együttműködésének példáján keresztül mesélte el, ahol elképesztő pozitív változásokat hozott a módszer az életükbe. Egy átképzést követően sikeres munkavállalóvá avansált az gyakor teljesen elkeseredett, eszköztelen, hátrányos helyzetű szülő.

Szabó Natália:

Az egész rendszer megmozdult onnan, hogy ő elindult egy apró kamerával és néhány perces felvételt készített arról, hogy hogyan kommunikál a gyerekeivel.

Utánkövetés

A lezáró alkalomkor a kitűzött célok megvalósulásának útját beszéljük át, azt, hogy hogyan tudja a szülő megtartani a jó kapcsolatot gyermekével, mire kell odafigyelnie, illetve ekkor megkapják a róluk készült videofelvételeket is. A folyamatnak fontos további része az utánkövetés, amelyet a szakember kezdeményez a lezáró alkalom utáni harmadik hónapban, és a család jelenlegi helyzetéről érdeklődik. Amennyiben ismét nehézségek adódnak, a videotréning megismételhető, visszajelzés adható (SCHEPERS–KÖNIG 2002: 28).

Somogyi Tímea, a Családcentrum Alapítvány munkatársa mesélt arról, hogy a havonta néhány alkalommal megrendezésre kerülő térítésmentes rendezvényeikre elhívják a videotréningben részt vevő szülőket, akik ott beszámolhatnak arról, hogyan érzik magukat, milyen változásokat éltek meg a tréning óta, illetve, ha elakadást éreznek, a szakemberek azonnal felajánlják segítségüket. Véleményem szerint ez egy jó módja az érdeklődésnek, a szülők nem érzik a nyomást, hogy „ki vannak faggatva”, folyamatosan ellenőrzés alatt vannak, hanem egy kellemes program keretein belül érintkezhetnek a szakemberekkel, ahol könnyebb lesz a bizalmi légkör kialakítása. Ugyanakkor jól számon tartható, ha a szülők rendszeres látogatói a programnak, hogy mikor, milyen hangulatban érkeznek, mit mesélnek; ha esetleg kihagynak egy alkalmat, a szakember rákérdezhet, hogy miért nem jöttek el.

A videotréning előnyei

Az interjúk elkészítése során számos alanynál érzékeltem azt, hogy ellentmondásba keverednek a videotréning előnyeit, hátrányait, illetve intézményi kereteken belüli felhasználását illetően. Alapvetően mind a hat interjúalany egyetértett abban, hogy a módszer pozitív filozófiáját felhasználva rendkívül gyorsan érhető el eredmény. Akár az első alkalom után érzékelhető változás a szülő és gyermek kapcsolatában, mert a szülő nem a problémára és a hiányosságaira koncentrálnak, hanem a szülői kompetenciái erősödnek meg azáltal, hogy a jó pillanatokat emeli ki a videotréner. A szülő nem egy „diagnózist” kap a szakembertől azt illetően, hogy ő nem jól neveli gyermekét, hanem saját magát nézi vissza egy képernyőn, magának kell gondolkodnia és érzékelnie a cselekedeteit, könnyebben kezdi el erőforrásait aktivizálni, mert nem azt érzi,

hogy a tréner magasabb rangú, hanem „csak” mint egy pozitív, megerősítő támasz van jelen. Kiemelték a megkérdezett videotrénerek, hogy a módszer nagy előnye a konkrétság, mert a látott képek sokszor magukért beszélnek.

A módszer másik nagy előnye a hitelesség, a családot az otthonukban filmezve valóban teljes képet kaphatunk arról, hogy milyen környezetben élnek, mik a rutinjaik, a szokásaik, és ez sokszor hatalmas előny egy csupán szociális intézménybe betérő, rövid konzultálással szemben. Érdekes módon arra rákérdezve az interjúalanyoknál, hogy tapasztaltak-e ellenállást a kliensek részéről azzal kapcsolatosan, hogy nem szívesen engednék be a saját otthonukba lefilmezni őket, nemleges volt a válasz mindegyikjük részéről. Ez véleményem szerint egyrészt annak tudható be, hogy a szakember megfelelő bizalmi légkört alakít ki, és a szülő valóban változást szeretne elérni, másrészt pedig az okostelefonok elterjedésével az emberek kevésbé szégyellik magukat és kevésbé félnek a kameralencsétől, mint amikor még ritkaság számban találkozhattak velük.

A videotréner kompetenciái

Az összes interjúalany egyetértett abban, hogy a videotréner személyének rendkívül felkészültnek, megfelelő szakmai háttérrel rendelkezőnek kell lennie. A lélekjelenlét is szükséges kompetencia, a felvétel készítésekor mérlegelnie kell a technikai tényezőktől elkezdve a felvétel leállításának pillanatát, tudnia kell a helyszínen megítélni, hogy megfelelő visszajelzés adható-e majd a filmről vagy újat szükséges készíteni; úgy kell kívülállónak maradnia, hogy ő is be van vonva – ezek mind folyamatos gondolkodást igényelnek. Egy vélemény tartja rendkívül fontosnak azt, hogy a tréner tudjon élni a segítő beszélgetés módszerével a tréning visszajelző körében, követni a szülőt, nem elnyomni, de irányítani a beszélgetést a lehető legkedvezőbb eredmény, siker érdekében.

A videotréning felhasználásának módjai

A videotréning különböző felhasználási módjait is sikerült feltérképeznem. Két interjúalanyom kimondottan jellemzően inkább pedagógusokkal készít videotrénin-

get. Medveczky Kata elmondása alapján különösen nagy segítséget nyújt a módszer pályakezdő, magában nem biztos, kialakult identitással még kevésbé rendelkező számára. A másik véglet esetén, nyugdíjazás előtt álló, kiégéssel küzdő kollégával is ért már el sikert videotréning módszerrel:

Belevágott ebbe velem, és nagyon köszönte, hogy úgy megy nyugdíjba, hogy az utolsó éveit bearanyozta az, hogy mégis sikeresnek és hatékornak érezheti magát pedagógusként, és újra azt érzi, hogy jó bemenni az osztályterembe és oda-vissza szeretik egymást a gyerekekkel, ez óriási siker.

A videotréning egy másik lehetséges felhasználási módjaként a védelembvételi eljárás esetét is vizsgáltam. Azt, hogy ekkora nyomás alatt a szülő hogyan viselne egy ilyen tréninget, egyáltalán beleegyezne-e, vagy ha köteleznék rá, mennyire lenne sikeres, nehéz megmondani. A megkérdezett szakemberek közül ketten találkoztak olyan esettel, ahol a kiemelés veszélye fenyegette a családot, egy esetben – Foki Csilla elmondása alapján – a tréning sikertelen volt, mert a szülő nem volt motivált, nem látta be, hogy nem működik jól a kapcsolata a gyermekével. A másik esetben azonban változásról számolt be Bányai Emőke, aki kitért arra, hogy a védelembvételi eljárás során is kizárólag a szülő engedélyével vetítené le a készült filmet.

Ez nem kandikamera, meg nem arra van, hogy a szülő „nem elég jó szülőségét” bizonyíthassuk, és arra használhatjuk, hanem ha a szülő úgy gondolja, hogy az, amit a videotréning folyamatban lát, az meggyőzheti az eljáró hatóságokat abban, hogy nála jó helyen van a gyerek, akkor erre felhatalmazást adjon.

A videotréning sikerességének megítélése

Arról, hogy milyen a videotréning sikeressége, elég nehéz képet kapnunk, hiszen nem történt erről még átfogó kutatás, továbbá minden eset más és más, minden trénernek és szülőnek más jelenti a sikert. Az interjúalanyaim válaszai alapján egy közös tényezőt találtam: a megkérdezett trénernek sikeres videotréningnek azt tartják, ahol a szülő ráébredt az erősítésre, megszilárdításra szükséges kompetenciáira, elkezdte gyakorol-

ni azokat, és egyértelmű változást mutatott az alkalmak során a gyermekével való kapcsolatban. Két interjúalany említette azt, hogy a legnagyobb sikernek azt könyvelik el, ha utánkötéssel, hónapok, egy év elteltével újra találkoznak a szülővel, illetve pedagógussal, és ők egyértelműen tartós változásról számolnak be.

A videotrénings hátrányai

Amikor az interjúalanyoknak azt a kérdést tettem fel, hogy milyen hátránya lehet a módszernek, első reakcióként mindenki azt mondta, hogy nincs, vagy nem tudnak ilyet. Aztán pár másodperc gondolkodás után mindannyian egyetértettek abban, hogy a módszer legnagyobb hátránya az, hogy rendkívül időigényes, nagy eszközigényű a laptop és kamera miatt, és összességében nem éri meg olyan nem kiépült intézményi keretek között alkalmazni, ahol gyakran változnak a jogszabályok, és emiatt nagy alkalmazkodást igényelnek a dolgozóktól. Továbbá ott sem kivitelezhető a módszer, ahol magas a kliensek száma, mert a nyugodt légkör, a sok időt igénylő alkalmak, felvételelemzések és visszajelző körök megteremtése, professzionális szinten tartása rengeteg energiát igényel mind a család, mint a videotrénings résztvevőitől.

Mindegyik interjúalanyom máshogy látta azonban a hátrány pontos okát. Szabó Natália úgy vélekedett, hogy az eszközigény is jelentős gondot okozhat. A kamera és a számítógép / laptop elengedhetetlen, beszerzésük után működtetést, karbantartást is igényelnek, a videovágó program megtanulása is időigényes és bonyolult lehet. A technika másik hátránya maga a módszer lényege, vagyis az, hogy a kliens magát visszanézi, ami nem feltétlenül egy kellemes élmény számukra. Sokan félnek ettől, elutasítóak, önbecsülésükön csorbát ejthet, ezért már a módszer felajánlásakor is elutasítóak, vagy el kell telnie néhány alkalomnak ahhoz, hogy ne erre figyeljenek a visszajelzés során. Natália szerint a szociális rendszerben való bizonytalanságot is jelentős hátránynak ítélik meg a kliensek, hiszen azt látják, hogy mindenről feljegyzés készül, rengeteg adminisztrációt igényel egy-egy konzultáció, amelyekről nem feltétlenül tudják, ki fér hozzá, hova küldik tovább, még ha az ártalmatlan is, és személyiségi jogaik teljes biztonságban vannak. Ha még videofelvétel is készül róluk, azt gondolják, teljes megfigyelésben vannak, ez komoly nyomást helyezhet rájuk.

Foki Csilla a rugalmasságot említette meg, amely véleményem szerint nagyban összefügg azzal, hogy miért nem alkalmazható intézményesített keretek között a módszer: a videotrénérnek alkalmazkodnia kell a családhoz. A megbeszélte időpontokat tartani kell annak érdekében, hogy gyorsan, nagy változásokat érhesse el a szülővel, ez viszont azt kívánja meg, hogy akkor érkezzen a tréner, amikor a szülőnek kényelmes, ami a tréner munkaidején kívül is eshet, ha azt feltételezzük, hogy mindkét szülő délután 4 óra után van egyszerre otthon a gyermekkel.

Somogyi Tímea szerint nehézség, hogy kevés videotrénér van Magyarországon, és csekély számú szakember ember ismeri és gyakorolja jelenleg is a videotrénínget. Ezáltal a kliensekhez nem jut el a módszer mint választási lehetőség, ez leszűkíti a családsegítő módszerek tárházát. Azt is megemlítette, hogy információi szerint a Magyar Videotréníng Egyesület jelenleg nem foglalkozik új képzettségekkel, emiatt veszélybe kerül Magyarországon a videotrénér-utánpótlás képzése.

A VIDEOTRÉNÍNG MÓDSZER LEHETSÉGES BEÉPÍTÉSE A MAGYAR CSALÁDSEGÍTŐ SZOLGÁLATOK PROGRAMJÁBA

Egy videotréníng átlagosan 6–9 hónapig tart, interjúalanyaim elmondása szerint ez öt-hat alkalmat jelent, azonban a legkevesebb szükséges mennyiség három alkalom. Ha órákban, illetve hetekben nézzük az ideális, háromalkalmas videotréníng folyamatát, és feltételezzük, hogy minden héten sikerül a tréningben előrehaladni, az alábbiakkal kalkulálhatunk:

1. hét: Első találkozás a klienssel, problémájának felmérése, a módszer megismertetése: 1 óra
2. hét: Gondozási terv elkészítése a klienssel közösen: 30 perc
3. hét: Az első felvétel alkalma: 1,5 óra
A felvétel kielemezése, megvágása: 3 óra
4. hét: Az első visszajelző kör a szülővel: 1,5 óra
5. hét: A második felvétel alkalma: 1,5 óra
A felvétel kielemezése, megvágása: 3 óra
6. hét: A második visszajelző kör a szülővel: 1,5 óra

- 7. hét: A harmadik felvétel alkalma: 1,5 óra
A felvétel kielemezése, megvágása: 3 óra
- 8. hét: A harmadik visszajelző kör a szülőkkel: 1,5 óra
- 9. hét: Lezáró kör a szülőkkel sikeres tréning esetén: 1,5 óra

A klienssel való kapcsolatfelvétel különösen fontos, kritikus időszak, a bizalom megtartásához fontos a trénernek alkalmazkodnia a megbeszélte időpontokhoz, hogy minél hamarabb elkezdődhessen a videotréning. Minél hamarabb kap pozitív megerősítést a szülő, annál nagyobb az esélye, hogy sikeres lesz a tréning.

Egy ideális, gyorsan hatásos, együttműködő szülőkkel történő videotréning körülbelül 21 óra munkát vesz igénybe két-három hónap leforgása alatt. Ez heti szinten lebontva 1,5 és 3 óra között alakulhat. Mivel azonban egy szociális szakembernek nem egy kliense van, aki segítséget kér és igényel, ha csak öt családnál alkalmazná a módszert, ez a szám felugrana heti 7,5–15 órára, az utazással töltött időt nem is számítva. Ez egy 40 órás munkarend esetén szinte kivitelezhetetlen lenne, hiszen azokra a kliensekre is időt kell fordítani, akiknél a videotréning módszer nem jöhet szóba, valamint mindezek pontos adminisztrációja is elmaradhatatlan.

Véleményem szerint ahhoz, hogy a videotréning módszert intézményes keretek között lehessen használni a szociális szférában, a szakemberek részéről nagy rugalmasságra és összefogásra lenne szükség. Ha egy családsegítő szolgálatnál dolgozó szociális szakemberek mindegyike csak egy családnál tudná alkalmazni a módszert, úgy gondolom, már az áttörést jelenthetne, azonban ez nagy szűrést és áldozatokat igényel, a kliensek kivételes figyelmet kaphatnak a többiekhez képest, ami nem jelentene egyenlő bánásmódot, pedig ez a szociális munka etikai kódexének fontos alapköve.

Azok a szakemberek, akik nem rendelkeznek ezzel a képesséssel, jelenleg nem is tudnának jelentkezni, hiszen semmilyen induló kurzusról nem találhatunk információt, s ennek jövőjét a jelenlegi Magyar Videotréning Egyesület aktív tagjai sem tudták megjósolni. Ezenkívül rendkívül költséges módszerről beszélhetünk, hiszen az eszközigények biztosítása, okostelefon, laptop mindenképpen szükséges lenne a videotrénerek számára, s még ha saját eszközzel dolgoznának is, nem feltételezhetjük, hogy mindenki tud videovágó programot kezelni, s annak megtanulása is jelentős időt és energiát igényelne. Ezt érdemes lenne a videotréner-képzés alatt megtanítani a szakembereknek.

Az interjúalanyoktól utolsó kérdés az volt, hogy ajánlanák-e a módszert egy friss diplomás szociális munkásnak. A válasz minden előbb felsorolt hátránnyal ellentétben egyhangú igen volt. Úgy gondolják, az alapvető segítői kompetenciákat a pozitív szemlélet által könnyebb megtanulni, a mikroelemzés pedig elengedhetetlen része a klienssegítő munkának, hiszen érteni kell a kommunikációs és metakommunikációs eszközök értelmezését ahhoz, hogy a problémára megoldást találjanak. Többen kihangsúlyozták, hogy a régen előforduló technikai nehézségek ma már könnyebben kiűszöbölhetőek, és az új generációknak már nem okozhat akkora gondot a különböző videovágó programok használata, emiatt nekik „csak” a módszert kell megtanulniuk.

A VIDEOTRÉNING-KÉPZÉS ÚJRASZERVEZÉSÉNEK LEHETSÉGES FINANSZÍROZÁSA ÉS A MÓDSZER LEHETSÉGES HASZNÁLATA MÁS TERÜLETEKEN

A videotréning módszert több területen is lehet használni, interjúalanyaim közül kettő pedagógusokkal dolgoznak együtt rendszeresen. Véleményem szerint fontos lehet bevinni ezt a módszert akár óvodai, iskolai szociális munkába is, mert prevenciósszerű jelleggel is működhet. Különösen az óvodás korú gyermekek szüleinek lehet nagy segítség, hiszen az a tévhit keringhet, hogy szociális intézménybe csak hátrányos helyzetű családok mennek anyagi jellegű segítség miatt, pedig összehangolt kommunikációs problémák mindenhol előfordulhatnak anyagi helyzettől függetlenül is. Ezért, ha az óvodában is dolgozik egy szakember, aki a szülőnek a módszer által segítséget nyújthat, az előny lehet a későbbiekben. Iskolás korban a tanulási problémákhoz is komoly segítséget jelenthet, hiszen az első években a szülőnek fontos lenne gyermekével együtt tanulnia, ami okozhat nehézségeket. Egy otthoni tanulási folyamat, házi feladat-készítés videofelvétele egészen érdekes esettanulmány lehet szülő és gyermek között, valamint a pedagógusok segítségére is lehet az iskolai szociális munkás, egy tanóra felvétele sok visszajelzést adhat a pedagógus és a tanulók kapcsolatáról.

Véleményem szerint a gyermekvédelem egyik nagy segítsége is lehetne a videotréning. A nevelőszülői tanácsadók, örökbefogadási tanácsadók egy sokkal komplexebb képet kaphatnának a szülők mindennapjairól, egymással való kommunikációjáról,

rutinjaikról, gyermekükkel való viselkedésükről. Szakvéleményként vagy kiegészítő szakvéleményként tudnák használni az eljárások során. Úgy gondolom, hogy az a metódus, ami az első képzésben szerepelt, miszerint a szupervízorok kiképzése után ők vihették tovább a tanulni vágyókat, most is működhetne. Ehhez arra lenne szükség, hogy a meglévő szupervízorok átadják tudásukat egy újabb képzésen belül, vagy akár külföldről vendégelőadókat, szupervízorokat kölcsönözhetnénk, akik ismét elindítják ezt a folyamatot.

Próbáltam olyan európai uniós pályázatot keresni, amely keretein belül esetleg megvalósítható lenne a módszer adaptálása. Egy lejárt határidejű, ám relevánsnak tekinthető pályázat, az „EFOP-5.2.4-17 Társadalmi innovációk – adaptációk, új módszerek kiterjesztése” finanszírozott tevékenységei között találhatóak az alábbiak:

- „– A szakmai megvalósítást elősegítő új, kisértékű eszközök beszerzése;
- Képzési program és tananyagfejlesztés, engedélyeztetés.”¹

Úgy gondolom, hogy a módszer adaptálása ilyen pályázatok segítségével finanszírozható lenne, ehhez azonban mindenképpen szükséges lenne a Magyar Videotrénings Egyesület által képzett magyar anyanyelvű szupervízorokra, illetve a képzés tananyagára. Szabó Natália, interjúalanyom alábbi véleménye alátámasztja a források finanszírozásának fontosságát a módszer elterjedését illetően:

Gondolom, az intézményekben is ez a gond, hogy nincs erre forrás, hogy egy ilyen drága és időigényes módszerrel való foglalkozást támogasson, mikor millió papírmunka van, ezer családhoz kell eljutni, nincs idő szöszölni, hogy egy ilyen videotréningsgel valaki hetente nem tudom hány órát eltöltsön egy családdal. Nincs meg az anyagi háttere, akár magánban, akár intézményi szinten. Szerintem ez a fő oka annak, hogy annak idején sem terjedt el, most sem, sőt egyre kevésbé látom. Mert nem megfizethető, nem éri meg. Ha több olyan intézmény lenne, aki szabadon gazdálkodik forrásokkal, és azt mondja, hogy bevállal egy ilyen magas szintű, nagyon jó minőségű munkát, a biztos sikerért, mert akárhányszor dolgoztam a módszerrel, mindig sikeres volt. Ezt nem lehet rosszul csinálni, csak hát az idő meg energia, ami ebbe belement, az megszámlálhatatlan.

¹ <https://www.palyazat.gov.hu/efop-524-17-trsadmli-innovcik-adaptcik-j-mdszerek-kiterjesztse#> (Utolsó megtekintés: 2019. október 24.)

KÖVETKEZTETÉSEK

Az említett tényezőket figyelembe véve az interjúalanyok megkérdezése után az alábbi konklúziókat tudtam leszűrni:

A videotréning módszer azért nem terjedt el és működik jól / működne jól Magyarországon családsegítő szolgálatoknál, mert:

– A változó jogszabályok gyorsasága magas fokú alkalmazkodást és rugalmasságot igényel a szociális intézményekben dolgozó kollégáktól, amely mellett nem marad energia és idő új, több hónapos vagy -éves képzéseket megtanulni.

– Az egy segítőre jutó kliensek száma meghaladja azt a számot, amely során a segítő maradéktalanul, maximális figyelmet fordítva tud segíteni a klienseknek, emiatt egy ilyen komplex segítői módszer bármilyen hatásos is, nem alkalmazható, mert kiszorítaná azokat az egyéneket, akiknél ez nem válhat be, vagy akik elutasítóak ezzel szemben.

– A módszer rendkívüli időigényessége miatt vállalkozó szellemű, kitartó kollégák is belefáradnak, hiszen a családhoz alkalmazkodva akár munkaidőn belül, akár munkaidőn kívül, de hosszú órákat igényel a felvételkedzés, vágás és a visszajelző kör, ehhez képest az egyéni esetkezelés jóval kevesebb időt és energiát vehet igénybe, mert nincs különösebb eszköz- és helyigénye.

– A videotréner-képzés jelenlegi hiánya miatt nincs esély utánpótlás képzésére, emiatt a módszer még inkább elfelejtődhet.

– A videotréner személye magas fokú szakmai felkészültséget és tapasztalatot igényel ahhoz, hogy sikeres legyen a segítségnyújtás, ezért tapasztalatlan, friss diplomás, kezdő szakembereknek nem feltétlenül kedvező, ha még sosem dolgoztak hosszú távon problémás kliensekkel.

– A módszerhez elengedhetetlen kamera, laptop meghibásodása esetén a tréner nehéz helyzetbe kerülhet az eszközök és a felvett anyagok nélkül, ezek helyreállítása pedig időt és anyagi költségeket jelenthet. Dolgozatom írása óta Somogyi Tímea interjúalanyom összekötött dr. Szarka Emesével, aki a Videotréning Egyesület mostani elnökjelöltje, közgyűlésük néhány hét múlva lesz esedékes. Emese két óvodapedagógussal is dolgozott eddig videotrénerként, illetve az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán a pedagógus szakvizsgázók és a vezető óvodapedagógus szakterületen pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak

keretében a hallgatókat megismertette a módszerrel, annak intézményi szintű, sőt prevenciósz felhasználási előnyeivel is. Emese a következőképp vélekedett a videotréning jelenlegi magyarországi helyzetéről:

Ami a jövőt illeti, bízunk abban, hogy egy friss szakmai összefogással sikerül ismét elérni egykori fénykorát az Egyesület munkájának, illetve túlszárnyalni azt. Konferenciák, programok és elsősorban szolgáltatások meghirdetésével tervezzük magunkat jobban megmutatni, amelyet további képzések is követni fognak.”

Úgy gondolom, hogy a családi videotréning módszer fantasztikus lehetőség, és egyáltalán nem tartom kizártnak, hogyha lehetőségem nyílik rá, elvégzem a képzést és a jövőben használom, azonban ahhoz, hogy hiteles és szakmailag felkészült visszajelzéseket tudjak adni, sok tapasztalatra van szükségem szakember kollégáimmal együttműködve, csapatban. Mindezek ellenére boldoggá tesz, hogy e pozitív megközelítésű módszer ilyen nagy erőkkel tud megmozgatni a családok életében, és a módszer alapvetően egyszerű filozófiája hatásos lehet nemcsak a családok, de a pedagógusok segítségével is.

IRODALOM

- BÁNYAI Emőke (2002, szerk.): *Családtámogató Programok Nyugat-Európában*. Magyar Videotréning Egyesület Kiadványai, 3. füzet. Animula Kiadó, Budapest.
- BAUER, Joachim (2010): *Miért érzem azt, amit te?* – Ösztönös kommunikáció és a tükörneuronok titka. Ursus Libris, Budapest.
- Biztos Kezdet Kötetek* (2011): *Biztos Kezdet Kötetek II*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.
- DANIS Ildikó – FARKAS Mária – HERCZOG Mária – SZILVÁSI Léna (2011): *A koragyermekori fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*. Biztos Kezdet Kötetek II. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.
- FERGE Zsuzsa (2001): Szociálpolitika 1989-1997. In: *Közpolitika. Szöveggyűjtemény*. (Szerk.): Pesti Sándor. Rejtjel Kiadó, Budapest.
- FÓNAGY Peter – TARGET, Mary – GYÖRGY Gergely (2001): A kötődés és a Borderline személyiségzavar. *Thalassa – Pszichoanalízis-Társadalom-Kultúra* 12/1. 21–49.

- JÓZSEF István (2009): *Fejlődépszichológia*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár.
- RUBIN, Kenneth H. – BUKOWSKI, William M. – PARKER, Jeffrey G. – BOWKER, Julie C. (2008): Peer interactions, relationships, and groups. In: W. Damon – R. Lerner (szerk.): *Developmental Psychology: An Advanced Course*. Wiley, New York (NY).
- SCHEPERS, Guy – KÖNIG, Claudia (2002): *Családi Videótréning*. Magyar Videótréning Egyesület Kiadványai. Animula Kiadó, Budapest.
- TRONIC, Edward (2007): *The neurobehavioral and social-emotional development of infants and children*. Norton, New York (NY).

Internetes források

- <http://www.videotraining.hu/kepzesek/videotrener-kepzes.htm> (Letöltve: 2019. szeptember 20.)
- EFOP-5.2.4-17 TÁRSADALMI INNOVÁCIÓK – ADAPTÁCIÓK, ÚJ MÓDSZEREK KITERJESZTÉSE, <https://www.palyazat.gov.hu/efop-524-17-trsadalmi-innovcik-adaptcik-j-mdszerek-kiterjesztse#> (Utolsó megtekintés: 2019. október 24.)

ÖSSZEFOGLALÓK

BUDAI ISTVÁN

AZ ISKOLAI SZOCIÁLIS MUNKA (SEGÍTÉS) EGYETEMES PARAMÉTEREI

A tanulmány multidimenzionális megközelítésben és nemzetközi kontextusban vizsgálja és elemzi az iskolai szociális munka legfontosabb kérdéseit. Érinti fejlődését, foglalkozik a definíciójával, a humán ökorendszer meghatározta szerepével és működésével, kompetenciáival, főbb szolgáltatásaival. Különös hangsúlyt kap a szociális munkás és a pedagógus kapcsolata, a szakmaközi együttműködés szükségessége, lényege és ennek néhány metodikai kérdése.

Kulcsszavak: iskolai szociális munka (segítés), szociális problémák az iskolában, humán ökorendszer, iskolai szociálismunka-modellek, kompetenciák, szolgáltatások, szakmaközi együttműködés

BÁNYAI EMŐKE

A KORAI ISKOLAELHAGYÁS MEGELŐZÉSE A SZOCIÁLIS MUNKA ESZKÖZEIVEL

Az iskolából történő lemorzsolódás, az alacsony iskolai végzettség, az ifjúsági munkanélküliség az ezredforduló óta került a fejlett országokban a figyelem középpontjába. A tudásalapú társadalmak kialakulásával a korábbinál sokkal nagyobb hangsúlyt kap az, hogy a fiatalok a gazdaság számára vonzóan kerüljenek ki az iskolarendszerekből, a munkaerőpiacon tartósan, aktívan képesek legyenek jelen lenni. A korai iskolaelhagyás kutatások szerint olyan, fokozatos eltávolodást jelent, ami időben történő, megfelelő beavatkozásokkal visszafordítható. Megfigyelhetők olyan korai figyelmeztető jelek, melyek jól előre jelzik, hogy a fiatal távolodik az iskolától. Ha ezt az iskolákban dolgozó szakemberek idejében észreveszik, a folyamat megfordítható. A tanulmány egy olyan esetet mutat be, melyben intenzív családmegtartó szolgáltatással sikerült egy fiatal iskolából való kisodródásának folyamatát visszafordítani.

Kulcsszavak: iskolai szociális munka, korai iskolaelhagyás, nem dolgozó és nem tanuló fiatalok

TANÍTÓ ZSÓFIA

EGY ISKOLAI SZOCIÁLISMUNKA-CSAPAT SZUBJEKTÍV TÖRTÉNETE

A 2018. szeptember elsejével bevezetésre került kötelező óvodai és iskola szociális segítés felpezsdítette az iskolai szociális munka körüli tudományos diskurzust. E nagy léptékű változás előtt azonban már léteztek civil és önkormányzati fenntartású kezdeményezések, amelyek hosszú évek óta alkalmaztak / alkalmaznak iskolai szociális munkásokat, és munkájuk, érdekérvényesítő tevékenységük nagymértékben járult hozzá az iskolai szociális munka jelenlegi kiemelt szerepéhez. A kistérségi Tanext Akadémián kilenc éven keresztül (2009–2018) működő, úgynevezett *Segít7ek* támogató szolgálat is egyike e civil kezdeményezéseknek, ám e speciális szakmaterület diskurzusában, érdekérvényesítő tevékenysége során csak nagyon ritkán jelent meg.

Jelen írás a *Segít7ek* csoport történetét, alakváltozásait igyekszik rekonstruálni a folyamatot az elejétől a végéig kísérő, alakító szakemberrel, a csoport szakmai vezetőjével, Győrfi Évával készült interjú alapján. Kísérletet teszünk arra, hogy a támogató szolgálat alakváltozásai mögött felmutassuk azokat, az interjú narratívájában megjelenő szakmai dilemmákat, vitákat, nehézségeket, amelyeknek a kifutása befolyásolta, meghatározta a *Segít7ek* csoport alapvetéseit, működési irányait, sajátosságait.

Kulcsszavak: iskolai szociális munka, gyakorlati modell, oktatás

BOROS JULIANNA

LEHETŐSÉGEK VAGY KÖTELEZETTSÉGEK?

A KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYEKBEN DOLGOZÓ SZOCIÁLIS MUNKÁSOK TOVÁBBKÉPZÉSE

Az elmúlt másfél évben az óvodai és iskolai szociális segítők státuszának bevezetésével új időszak kezdődött a szociális munka szakmaterületén. A cím nem véletlen választás, egy olyan párbeszéd kiragadott része, mely köztem (mint egyetemi oktató) és az óvodai és iskolai szociális segítő státuszban dolgozó (gyakorlatban dolgozó) szakemberek között zajlott. A kérdés részemről úgy hangzott, mi a különbség az iskolai szociális munkás és az óvodai és iskolai szociális segítő között? A cím az egyik válasz szó szerinti idézete, mely véleményem szerint rámutat a képzettségek és a betöltött státuszok közötti fogalomzavarra, továbbá a szakmai identitás kérdéseire. A kérdés és a válasz azért is fontos, mert napjainkban az egyik legérdekesebb kérdés: Hogyan és miként tudnak integrálódni a szociális szolgáltatások a köznevelési intézményekbe?

A segítő szakember bemutatkozása, a kapcsolatfelvétel hosszú távon meghatározhatja a későbbi együttműködések (alárendelt vagy partnerségi) viszonyrendszerét. Az első találkozás alkalmával formális vagy informális, közvetlen vagy közvetett módon sor kerül a szociális segítő szakmai kompetenciáinak tisztázására, a korábbi munkatapasztalatok és képzettségek feltérképezésére. S az első kérdés, mellyel szembesül a szociális segítő, hogy „segítő” státuszának elnevezésével kapcsolatos sztereotípiákra reflektáljon, elsősorban arra a kérdésre, hogy milyen végzettséggel tölti be az új munkakört, az óvodai és iskolai szociális segítőt. E kérdésre a válasz sokféle, ahogy a státuszt betöltő kollégák szakmai identitása, felkészültsége, munkatapasztalata is differenciált. Tanulmányomban az óvodai és iskolai szociális segítő státuszához és az eltérő szakmai végzettségekhez, kvalitásokhoz kapcsolódó dilemmákkal, kérdésekkel, tapasztalatokkal és a köznevelési intézményekben dolgozó szociális munkások továbbképzési lehetőségeivel, kötelezettségeivel foglalkozom.

Kulcsszavak: továbbképzés, szociális munkás, óvoda, iskola, szociális segítő

BOZÓ-KUTYIFA ESZTER

„VENDÉG A HÁZNÁL”

AZ ÓVODAI ÉS ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTŐ SZEREPE ÉS DILEMMÁI

2018. szeptember 1-jétől valamennyi köznevelési, -oktatási intézményben kötelező lett az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység biztosítása, melynek megszervezése a járási székhely önkormányzatok család- és gyermekjóléti központjainak feladata. Az új szolgáltatás mindenki számára nehézségeket jelentett, hiszen a segítő szerepe nem volt egyértelmű, az intézmények számára nem volt tisztázott, kinek mi lesz a feladata, hol van a szociális segítő kompetenciahatára, és hogy hogyan fogja tudni érdemben segíteni az intézmények életét, ha munkaidejében naponta több intézménybe is el kell jutnia.

Számos irodalom, folyóirat foglalkozik az iskolai szociális munkával, annak történetével, módszereivel, azonban több platformon is igyekeztem az új tevékenységgel összefüggő írásokat, válaszokat keresni, hátha segítséget nyújthatnak a nehézségek leküzdésében, de nem jártam sikerrel. Nem volt kérdés számomra, hogy fontos lenne, ha megismerhetnénk más segítőket kezdeti nehézségeit, tapasztalatait a témában. Összeállítottam egy kérdőívet, melyet megosztottam a legnépszerűbb közösségi oldalon, melyre 75 válasz érkezett. A kapott válaszok rávilágítottak, hogy a segítő szerepe tisztázásának engedhetetlen feltétele az elfogadás, a tolerancia, a közös nyelv használata, hogy a két ágazat szakemberei ismerjék egymás tevékenységét, módszereit.

Kulcsszavak: óvodai és iskolai szociális segítő, köznevelési, -oktatási intézmény, kompetencia

CSOBÁN MARIANNA

ROMA GYEREKEK INTEGRÁCIÓJA A B-I ÁLTALÁNOS ISKOLÁKBAN

Tanulmányomban arra vállalkoztam, hogy összehasonlítsam szülővárosomban a roma tanulók integrációs lehetőségeit és az iskolák, pedagógusok integrációs törekvéseit. A helyi állami iskolai tagintézményekben ennek érdekében kutatásokat végeztem, melyek arra terjedtek ki, hogy átfogó képet kapjak arról, hogy egy vidéki általános iskolában – ahol túlnyomó többségben vannak az osztályokban a roma tanulók – hogyan valósul meg a roma gyerekek esélyegyenlősége. Ennek érdekében vizsgálatokat folytattam az iskolai szociális munkásokkal, pedagógusokkal, roma gyermekek szüleivel, valamint az osztályközösségekben is vizsgálódtam. A konklúziók igen meglepőek voltak számomra.

Kulcsszavak: roma tanulók, esélyegyenlőség, általános iskola, integráció, hátrányos megkülönböztetés

MAYOR NIKOLETT

A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDOT IGÉNYLŐ GYERMEKEK HELYZETE A KÖZOKTATÁSBAN ÉS AZ ÓVODAI-ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTŐ FELADATAI EZZEL ÖSSZEFÜGGÉSBEN

A tanulmány az óvodai-iskolai szociális szolgáltatást és a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók kapcsolatát vizsgálja, továbbá az ebből adódó lehetséges nehézségeket mutatja be elméleti szempontból és kvantitatív kutatással egyaránt.

Kulcsszavak: iskolai szociális munka, iskolai bántalmazás, különleges bánásmódot igénylő gyermekek, szakmai alapú dilemma

MÁTÉ ZSOLT – GERGÁL TÍMEA

AZ ISKOLAISZOCIÁLIS MUNKA GYAKORLATA. A PREVENCIÓS MUNKÁRÓL

Tanulmányuk az egészségfejlesztő munkához kíván segítséget nyújtani, az iskolai szinten dolgozó segítő foglalkozásúaknak, ifjúsági konzultánsoknak. A tanulmány egyik legfontosabb célja, hogy ösztönözze és támogassa a prevenció területén a professzionális tervezői munkára épülő programfejlesztéseket, ehhez áttekinti a legfontosabb fogalmakat és a programalkotás folyamatának vázlatát, tárgyalva azokat a kérdéseket, amelyeket egy adott problémajelenség

megelőzéséhez végig kell gondolni. A tanulmány második felében a hazai prevenció gyakorlatban kitüntetett helyet elfoglaló csoportmunkához igyekeznek a csoportvezetői munkát segítő praktikus tanácsokat adni.

Kulcsszavak: iskolai szociális munka, egészségfejlesztés, program tervezés, iskolai bántalmazás, csoportmunka

VERES-KOVÁCS PETRA VIDEOTRÉNING

A családi videotrénings módszert Hollandiából Magyarországra hozva a 1990-es évek végén, 2000-es évek elején kezdték el oktatni és használni szociális szakemberek. A módszer lényege, hogy a videotréner egy kamerával felvételeket készít olyan szülő-gyermek kapcsolatokról, ahol a közös tevékenységeiket rögzítve, majd a videót megvágva a szülőnek a pozitív pillanatokat játssza vissza, és csupán megerősítő visszajelzéseket ad neki. Ezáltal a szülő saját maga ébred rá kompetenciáira, és a szakember feladata az, hogy ezt az állapotot önállóságra és hosszú távra törekedve alakítsa ki a szülő a gyermekével. A módszer tehát nem egy problémafókuszú megközelítés, sokkal inkább a saját erőforrások aktivizálására vagy újraaktivizálására törekszik, sikere főként ebben rejlik. Manapság azért lehet fontos a módszer újbóli fellendítése a szociális szférában, mert a húsz évvel ezelőtti technikai nehézségek egy szinte mindenki számára elérhető okostelefon segítségével jóval könnyebben kiküszöbölhetőek. A módszer azért áll közel a szívemhez, mert a technika sokszínűségét és a pozitív attitűdöt kombinálva áttörő sikereket lehet elérni vele.

Kulcsszavak: videó, otthon, család, felvétel, pozitivitás, megerősítés, szülő-gyermek kapcsolat, kommunikáció, interakció, bátorítás

ABSTRACTS IN ENGLISH

ISTVÁN BUDAI

THE UNIVERSAL PARAMETERS OF SCHOOL SOCIAL WORK

The study examines and analyses the main issues of school social work in multi-dimensional approaches and international context: deals with the development, definition, role and function by human eco-system, competences and main services of schools social work. There are in focus: the relationship between school social workers and teachers, the necessity, essence and terms of interprofessional collaboration and some methodological issues of those.

Keywords: school social work (social services in schools), social problems in the school, human-eco-system, models, competences and services of school social work, interprofessional collaboration

EMÓKE BÁNYAI

SOCIAL WORK METHODS FOR PREVENTING EARLY SCHOOL-LEAVING

In the 21st century traditional education systems seem unable to adapt to new realities of transforming economics and societies. That fact is illustrated well by *symptomatic high rate of early school leaving (ESL)*. This article summarises literature on relevant structural/systemic features of ESL, institutional and individual features of resistance to change, and failure to adapt to and overcome these social transformations. A case-study of an early school leaver pupil provides insight into the *mechanisms and processes* that influence a pupil's decision as well as intensive family strengthening services that helped her to continue her education.

Keywords: school social work, early school leaving (ESL), Not in Employment, Education or Training (NEET)

ZSÓFIA TANÍTÓ

A SUBJECTIVE STORY OF A SCHOOL SOCIAL WORK TEAM

The scientific discourse around school social work in Hungary was reanimated by the introduction of the Compulsory Kindergarten and School Social Assistance in September 2018. But even before this large-scale change there were some initiations (maintained mostly by CSOs or local governments) employing school social workers. The field results and the advocacy work of these projects contributed a lot to the current priority role of school social work in Hungary. One of these initiations, the so called *Segít7ek* (CanIHelpU) Support Service worked between 2009 and 2018 at the Tanext Academy vocational secondary school in Budapest. However it appears very rarely in the scientific discourse about school social work.

This text tries to reconstruct the history and metamorphosis of the *Segít7ek* team based on an interview with Éva Györfi, the founder and professional leader of the support service. We make an attempt to show the professional dilemmas, debates and difficulties that were behind the structural metamorphosis of the support service and influenced the foundations and operational directions of the *Segít7ek* team.

Keywords: school social work, practice model, education

JULIANNA BOROS

OPPORTUNITIES OR OBLIGATIONS?

FURTHER TRAINING OF SOCIAL WORKERS WORKING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

In the last year and a half (from 2018), with the introduction of the status of school social workers, a new period has begun in the field of social work. The title is not a random choice, a snatched part of a dialogue that took place between me (as a university lecturer) and professionals working in the kindergarten and school social helper status (working in practice). The question I asked was, what is the difference between a school social worker and a kindergarten and school social worker? The title is a literal quote from one of the answers, which in my opinion points to a confusion between qualifications and statuses, as well as issues of professional identity. The question and the answer are also important because one of the most interesting questions today is how and how social services can be integrated into public education institutions. The introduction and contact of the assisting specialist can determine the relationship system of subsequent collaborations (subordinate or partnership) in the long run. At the first

meeting, the professional competencies of the social worker are clarified in a formal or informal way, directly or indirectly, and previous work experience and qualifications are mapped out. And the first question a social helper faces is to reflect on stereotypes about naming his or her “helper” status, primarily the question of what qualifications he or she fills in the new job, kindergarten and school social helper. The answer to this question is diverse, as is the professional identity, preparation and work experience of the colleagues holding the status. In my study, I deal with dilemmas, issues, experiences related to the status of social helper in kindergartens and schools and different professional qualifications, and the training opportunities and obligations of social workers working in public education institutions.

Keywords: training, diploma, social worker, kindergarten, school

ESZTER BOZÓ-KUTYIFA

“GUEST AT THE HOUSE” – THE ROLE AND DILEMMAS OF PRESCHOOL AND SCHOOL SOCIAL ASSISTANTS

From 1 September 2018, the provision of pre-school and school social support activities has become mandatory in all public education and training institutions, the organization of which is the responsibility of the family and child welfare centers of the district-based municipalities. The new service was difficult for everyone, as the role of the facilitator was not clear, it was not clear to the institutions who would be responsible, where the competence of the social helper was and how he or she would be able to help the life of the institutions, if during his or her working hours, he or she must reach several institutions daily. Many literature and journals deal with school social work, its history and methods, but I tried to find writings and answers related to the new activity on several platforms to see if they could help me overcome the difficulties, but I was not successful. There was no question for me that it would be important if we could get to know the initial difficulties and experiences of other helpers on the topic. I compiled a questionnaire that I shared on the most popular social networking site with 75 responses. The answers received revealed that the indispensable condition for clarifying the role of the facilitator is acceptance, tolerance, the use of a common language, so that the experts of the two sectors know each other's activities and methods.

Keywords: kindergarten and school social helper, public education institution, competence

MARIANNA CSOBÁN

THE SITUATION OF GIPSY STUDENTS IN PRIMARY SCHOOLS OF B

The author aims in her study to compare the possibilities of integration of roma students into non-roma society and efforts of teachers to integrate them into non-roma peers in her town where she works for Social Department of the local government. She wished to get an overall picture on how roma pupils have equal opportunities – if they have any. For this purpose she made interviews with school social workers, teachers, parents of roma children and other children in the class. Conclusions turned to be surprising even for the author.

Keywords: gipsy students, primary school, integration, negative discrimination, equal opportunities

NIKOLETT MAYOR

THE CHILDREN POSITION WHO HAVE SPECIAL NEEDS AND CARE IN EDUCATION – SCHOOL SOCIAL WORKER’S TARGETS

The study examines the connection of kindergarten-school social work and children with specific treatment and students, also displays the resulting possible difficulties from this in theoretical and (empirical) research too.

Keywords: school social work, bullying, children with special needs, professional’s dilemma

ZSOLT MÁTÉ – TÍMEA GERGÁL

THE PRACTICE OF SCHOOL SOCIAL WORK. ABOUT PREVENTION WORK

Our study offers help in health-improving social work for consultants and helpers working at schools. One of the main aims of the study is to motivate and support the programme developments in the field of prevention, so it goes through the main concepts and the process of making programmes, analyzing the process of solving a problem, focusing mainly on prevention. In the second part of the study it aims to give practical advice to team leading tasks, which are highly appreciated in the Hungarian prevention practice.

Keywords: school social work, health improvement, programme development, school violence, bullying, teamwork

PETRA VERES-KOVÁCS
VIDEO HOME TRAINING

The Video Home Training method first appeared in Hungary in the late 1990's, early 2000's and was introduced by Dutch social workers. With their help and knowledge, Hungarian social workers started using this method and developed a training process. In a Video Home Training a qualified videotrainer records everyday-life activities with a camera between a parent and their child who suffer from difficulties in their attuned communication. The trainer edits the video highlighting only the positive behavioral patterns and shows these moments to the parent, who will feel empowered by the videotrainer's affirmation. The method is not problem-centered, the key to success is to encourage the parent so they will activate or re-activate their parenting skills and will aspire to keep this state for the long term. We should think about using the Video Home Training more often these days, because the technical difficulties that the videotrainers had 20 years ago now can be solved much easier by having an access to a smart phone. I like this method because combining the beauty of technology and positive attitude can lead to a major success in social work.

Keywords: video, home, family, recording, positivity, empowerment, parent-child relationship, communication, interaction, encouragement

SZERZŐINK

BÁNYAI EMŐKE PhD (Budapest, 1961): az SOS Gyermekfalvak Magyarország Alapítvány országos nevelőszülői hálózatának vezetője. Korábban szociális munkásként és szupervizorként dolgozott különböző családsegítő és gyermekjóléti intézményekben, iskolai szociális munkásként különféle köznevelési intézményekben, szociális munkát tanított az ELTE TáTK-n, a Károli Egyetemen, valamint óraadóként más felsőoktatási intézményekben. Az iskolai szociális munkával kapcsolatban számos cikke jelent meg, szociális munkával foglalkozó kiadványokat szerkesztett, fordított. **A témához kapcsolódó fő publikációi:** B. E. (2000): Az iskolai szociális munka és lehetőségei az ezredfordulón, Magyarországon. *Háló* 6/VIII. (augusztus). – B. E. (2003): A családokat támogató szolgáltatások integrációja. *Esély* 5. 15–26. – B. E. (2018): Az iskolai szociális munka szülőkkel, családokkal kapcsolatos feladatai, a szülők bevonása gyerekek iskolai életébe. *Párbeszéd – szociális munka folyóirat* 3.

BODA KRISZTINA (Pécs, 1989): a Pécsi Tudományegyetem szociális munka és pszichológia szakjain szerezte diplomáit. Hat éve dolgozik a Zuglói Család- és Gyermekjóléti központban. Kezdetben a gyermekjóléti csoportban volt családgondozó, majd az átalakítást követően családsegítőként, jelenleg pedig iskolai, óvodai szociális munkásként tevékenykedik.

BOROS JULIANNA PhD (Szekszárd, 1982): egyetemi tanársegéd, szociálpolitikus (ELTE TÁTK), neveléstudományok, esélyegyenlőségi közoktatási szakértő. 2007 óta a Pécsi Tudományegyetem Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszékének oktatója, az iskolai szociális munka felsőfokú szakirányú továbbképzés szakfelelőse. Szakterülete: szociálpolitika, iskolai és közösségi szociális munka. Kutatási területei: oktatási és társadalmi egyenlőtlenségek; hátrányos helyzetű, főként cigány, roma családok társadalmi helyzete, iskolai végzettség és mobilitás. **A témában megjelent főbb publikációi:** B. J. (2018): *Az iskolai szociális munka alapjai. Oktatási segédanyag iskolai szociális munkások, óvodai és iskolai szociális segítők, pedagógus és szociális képzésekben résztvevők és dolgozó szakemberek számára.* (Digitális Tankönyv.) Pécsi Tudományegyetem, Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék, Pécs. – B. J. (2017): *Egyéni utak, társadalmi helyzetek.* PTE BTK TKI Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék, Pécs. – J. B. – Eszter Gergye (2019): Roma population in Hungary – focusing on educational opportunities. In: Andrea Óhidy – Katalin R. Forray (szerk.): *Lifelong Learning and the Roma Minority in Central and Eastern Europe.* Emerald Publishing limited, Bingley (Egyesült Királyság/Anglia).

BOZÓ-KUTYIFA ESZTER (Kiskunhalas, 1983): óvodai és iskolai szociális segítő (Pécs PTE-BTK), okleveles közgazdász tanár (BGE-KVIFK), közgazdász vendéglátó és szálloda szakon (SZF). Iskolai szociális munkás oklevelét 2020-ban szerezte a PTE-BTK-n. 2017 óta a kiskőrösi EGYSZI Család- és Gyermekjóléti Központjának óvodai és iskolai szociális segítője, 2018 óta csoportkoordinátor. Öt óvodában, egy középiskola három telephelyén, valamint egy Egységes Módszertani Intézményben végez szociális segítő tevékenységet. A 2019 szeptemberében megalakult kiskőrösi mentálhigiénés team egyik alapító tagja.

BUDAI ISTVÁN PhD (Budapest, 1947): nyugalmazott főiskolai tanár. 1989-ben kollégáival megalapította és beindította a szociálpedagógus képzést, 1996–2011 között a Széchenyi István Egyetem Szociális Munka Tanszékének vezetője. A szociális képzések és szakma fejlesztése tárgy körében számos hazai és nemzetközi projektben működött közre. Kutatásainak és számos publikációjának fókuszában a szociális képzések fejlesztése, a szociálismunka-tudás, a kompetenciák, a szakmaköziség és az együttműködés tárgy köre áll. Sok szöveggyűjtemény, tanulmánykötet szerkesztője. A *Párbeszéd* folyóirat szerkesztőbizottságának tagja. Az MTA Szociológiai Tudományos Bizottsága Szociális Munka Albizottságának alelnöke. Hét és fél évig a Magyarországi Szociális Szakemberek Képzéséért Egyesület (Iskolaszövetség) elnöke volt, részt vett a Szociális Szakmai Szövetség létrehozásában, majd több ciklusban elnökségi tagja volt. **A témában megjelent főbb tanulmányai:** B. I. (2009): Az interprofesszionális együttműködés és a szociális munka. *Esély* 5. 83–114. – B. I. (2017): Lehetséges-e együttműködés a pedagógusok és a szociális szakemberek között? In: Nagy Á. (2017, szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallas Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely – ISZT Alapítvány. 54–79.

CSOBÁN MARIANNA szociális munkásként dolgozik a lakóhelye városi önkormányzatán szociális ügyintézőként. Élete során mindig céljának tekintette, hogy másokon segítsen. Élete során tapasztalta, hogy egy-egy jó szó, figyelem, megértés olyan erőket indíthat meg más emberekben, melynek hatására életükben akár jelentős változások létrejöhetnek.

GERGÁL TÍMEA szociális munkás, addiktológiai konzultáns, szupervízor, iskolai szociális munkás, a Pécsi Tudományegyetem és a Gál Ferenc Főiskola óraadója. **A témában megjelent fő publikációja:** G. T. – Máté Zsolt (2018): A Pécsi modellre visszatekintve. *Párbeszéd* 3.

HAJDÚ SZILÁRD (Békéscsaba, 1994): óvodai és iskolai szociális segítő. Szociális munka BA diplomáját az ELTE Társadalomtudományi Karán szerezte, ahol jelenleg angol nyelvű kulturális antropológia MA tanulmányokat folytat. Öt éve hajléktalanellátásban tevékenykedik.

MÁTÉ ZSOLT szociális munkás, addiktológiai konzultáns, szociálpolitikus, az INDIT Közalapítványnál szakmai koordinátor és preventor. A Pécsi Tudományegyetem és a Gál Ferenc Főiskola óraadója. **A témában megjelent főbb publikációi:** M. Zs. – Szemelyácz J. (2009, szerk.): *Az iskolai szociális munka kézikönyve*. INDIT Közalapítvány. – Gergál Tímea – M. Zs. (2108): A Pécsi modellre visszatekintve. *Párbeszéd* 3.

MAYOR NIKOLETT 2020. januárban végezett a Pécsi Tudományegyetemen szociális munkásként. Tanulmányai alatt több intézményben önkénteskedett. Így betekintést nyert a szociális munka különböző területeibe. Megismerkedett a pszichiátriai betegek, fogyatékos személyek, szenvedélybetegek gondozásával. Jelenleg családsegítőként dolgozik az Esztergár Lajos Család- és Gyermekjóléti Szolgálat és Központnál.

NÉMETH MÁRTA (Budapest, 1968): tanítói és tanári végzettséggel is rendelkező szociológus, munkajogi szakokleveles tanácsadó, komplex művészeti terapeuta. Jelenleg a Zuglói Családsegítő és Gyermekjóléti Központ munkatársa, óvodai és iskolai szociális segítő. 2019 nyarán művészetterápiás nyári tábort vezetett különféle szociális problémákkal küzdő kamaszok számára. Korábban szervezetfejlesztő szociológusként, készségfejlesztő trénerként, munkaügyi mediátorként, coach-ként tevékenykedett. A 2000-es években oktatott esélyegyenlőségi, egyenlő bánásmóddal kapcsolatos érzékenyítő projektekben, valamint irányította a „Munkaügyi ismeretek oktatása pedagógusok számára” című edukációs projektet, korábbi publikációi ezekhez a témákhoz kötődnek.

PATAKI ÉVA (Budapest, 1958): szociális munkás. Diplomáit a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán, majd az ELTE-n szerezte meg. 2011 óta a Zuglói Család- és Gyermekjóléti Központ munkatársa, 2014 óta az igazgatója. 1997-től 2011-ig a SZIE Alkalmazott Bölcsészeti Kar főiskolai docense. Fontosabb kutatási területei a szociális szolgáltatások, azon belül a szociális munka hatalommal, a segítő munkában jelentkező kontrollal kapcsolatos teoretikus és gyakorlati működése. **A témához kapcsolódó főbb publikációi:** P. É. (2009): Az 5–8. osztályos korosztály alkalmi és tartós iskolakerülés mértéke és okai. *Tani-tani. Alternatív Iskolai Folyóirat*. Különszám. FÜPI. – Miklós István – P. É. (2010): *Szolgáltatási Körkép. A gyerekszegénységet enyhítő szociális szolgáltatások és a szociális szakemberek helyzete egy vizsgálat tükrében*. Szociális Szakmai Szövetség, MEH Gyermekesély. Kutatási jelentés.

PINTÉR BÁLINT (Budapest, 1992): szociálpedagógus. Diplomáját (BA) az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán szerezte. Jelenleg a Zuglói Család- és Gyermekjóléti Központ munkatársa, óvodai és iskolai szociális segítő.