SZOCIÁLPEDAGÓGIA

20 / 2022

Apor Vilmos Katolikus Főiskola
Vác
2022

SZOCIÁLPEDAGÓGIA 20. KÖTET, 2022

Szaklektorált folyóirat: ISSN 2064-2709

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

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)

Szerkesztőbizottság

BÁNYAI EMŐKE (SOS Gyermekfalvak Magyarországi Alapítványa) / BOGÁRDI TÜNDE (Eszterházy Károly Egyetem) / DÓSA ZOLTÁN (Babeș–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)

Angol nyelvi lektor: Szentpéteryné Balogh Marianne (AVKF)

Szerkesztőségi titkár: SZABÓ ZSOLT
Olvasószerkesztő: HENKEY-HŐNIG IMOLA
Tipográfia és nyomdai előkészítés: SZABÓ ZSOLT
Borítókép: gyermekrajz (10 éves)
Készült: Virtuóz Nyomda (Budapest)
Felelős vezető: MISEJE BALÁZS

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

A folyóirat megjelenését az Innovációs és Technológiai Minisztérium támogatta.

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Bodonyi Edit – Pazonyi Judit – Simonfi Zsuzsanna: Elfogadás, elutasítás vagy tabu? Az otthonoktatás kontextusai 5
Kiss Gabriella: Inkulturáció és emancipáció. Párhuzamos törekvések Paulo Freire és Joseph Wresinski pedagógiájában 30
Lupfer-Juhász Eszter: A „gulyáskommunizmus építészeti folklórjának" megjelenése az alsó tagozatos tankönyvekben 40

MAPPA

Hagyomány és újítás. Szemelvények a VI. Martonvásár–Vác Kisgyermeknevelési konferencia (2020. október 10–11.) anyagából

Palkóné Tabi Katalin – Szentpéteryné Balogh Marianne – Bethlenfalvyné Streitmann Ágnes – Czvetnics Rita – Herendi Hajnalka – Hierholczné Faragó Tünde – Mcbrayer Anna – Sári Mónika – Szobota Erzsébet: Inklúzió és differenciálás a kisgyermekkori nyelvoktatásban. Egy kerekasztal-beszélgetés tapasztalatai 57
Bénikné Dézsi Bernadett – Pödör Eszter: *Öhöm-böhöm, öt mozsár, sárgarigó kotkodál.* Beszédfejlesztés népi gyermekjátékokkal 77

Az óvodai és iskolai segítés: elmélet és módszer. Válogatás az AVKF online konferencia (2022. május 19.) előadásaiból (Mándi Nikoletta)

Szabóné Szalay Csilla: A kezdetektől napjainkig: szakmai kihívások, dilemmák a szolgáltatás megteremtése és elindítása után 84
Rumann Anita – Bodorné Streicher Szilvia – Hilmer-Széles Nóra: A küszöbön túl. Szociális (segítő) munka az óvodákban 97
Kaszáné Tóth Katalin: Szociális segítő az általános iskolában. A szemlélet és az elméleti modellek jelentősége 122

Szabó Lilla: A középiskola mint a szociális segítés színtere 135
MŰHELY

Soós Zsolt: Közösségi élet és közösségi kapcsolatok Hosszúpályiban 149

ÖSSZEFOGLALÓK 161

ABSTRACTS IN ENGLISH 165

SZERZŐINK 169

BODONYI EDIT – PAZONYI JUDIT – SIMONFI ZSUZSANNA

ELFOGADÁS, ELUTASÍTÁS VAGY TABU?
Az otthonoktatás kontextusai

Az otthonoktatás problémája az utóbbi években komoly érdeklődésre számot tartó pedagógiai, pszichológiai és oktatáspolitikai kérdés, jóllehet nem érint tömegeket. Mindazonáltal, nemzetközi szinten egyértelműen növekszik az érdeklődés iránta. A kérdés – a többi pedagógiai kihíváshoz, innovációhoz hasonlóan – folyamatos szakmai diskurzusokat generál, és nem kerülhető ki a kutatási témák választásakor.

Abban reménykedtünk még 2020-ban, hogy vége lesz a világjárványnak, és visszatérünk korábbi életünkhöz. Ennek megfelelően a témában 2021 tavaszára a V4-országok szakembereinek[1] bevonásával egy konferenciát terveztünk az otthontanulás témájából, azonban az év elején már látni lehetett, hogy a magánélethez hasonlóan a szakmai élet sem úgy alakul, ahogy korábban reméltük. Így a tanulmány írásánál az otthonoktatás nemzetközi, főleg a közép-európai országok szakirodalmának rendszerezett áttekintésére támaszkodtunk, folyamatos, online szakmai konzultációs támogatással. Elsődleges módszernek ezért az összehasonlító tartalomelemzést választottuk, mellyel a releváns szakirodalmakat és törvényeket vizsgáltuk meg azzal a céllal, hogy tájékoztassuk a hazai érdeklődőket: szakembereket, szülőket.

Az otthontanulási forma – mint a komplex jelenségek általában – különböző kontextusokban látható és értelmezhető igazán. Így először megvizsgáljuk a történeti/filozófiai aspektusokat, azután tekintjük át hazánk, majd a körülöttünk lévő országok – elsősorban a V4-országok – jogi szabályozását komparatív módszerrel. Végül megkíséreljük a hazai helyzetből adódó konzekvenciákat levonni.

Az otthonoktatás Magyarországon távolról sem ismeretlen fogalom, noha társadalmi szinten szűk réteg találkozik vele. A 90-es évek elején létrejövő alternatív iskolákról sokan feltételezték akkoriban, hogy majd kompenzálják a közoktatás hiányosságait és kielégítik az iskolával elégedetlen szülők, tanulók igényeit (Bodonyi 2012). Ez azon-

[1] DTI University, Department of school pedogogy and Psychology, Dubnica nad Váhom, Slovakia; Silesian University, Faculty of Public Policies in Opava, The Institute of Pedagogical and Psychological Sciences; Jan Dlugosz University in Czestochowa, Poland.

ban csak részben teljesült. Az ezredforduló körül ismét elkezdett nőni hazánkban az új alternatív tanulási lehetőségek iránt érdeklődők, például az otthonoktatást tudatosan választó és vállaló, elégedetlen szülők száma, akik a gyermekeik számára kérelmezték a magántanulói státuszt. Kutatócsoportunk (KRE BTK Tanárképző Központ oktatói) az otthonoktatás lényegét elsősorban mint alternatív oktatási formát vizsgálja. Ennek céljából áttekintjük a rendszerváltástól napjainkig terjedő időszak vonatkozásában a hazai és a külföldi – kiemelten a V4 – országok vonatkozó oktatási rendeleteit, hogy folyamatában mutathassuk be az otthonoktatás törvényi szabályozásának alakulását és a változások konzekvenciáit.

A TÖRTÉNETI KONTEXTUS

Az otthonoktatás problémájának történeti megközelítése és a kapcsolódó következtetések megfogalmazása közelebb vihetnek minket ennek az oktatási formának a fogalmához, melyet azonban minden esetben az adott közoktatási rendszerhez való viszonyban tudunk értelmezni.

Amikor megpróbálunk bármilyen történeti előzményt feltárni, könnyen rátalálunk a korábbi századoknak az adott kor nevelési és oktatási gyakorlatát érintő kritikájára. Ezek között talán legkézenfekvőbb lenne – mint minden reformtörekvés kritikai és hivatkozási alapját jelentő ősforrást – Rousseau újszerű, radikális nézeteit említeni. A felvilágosodott filozófus művében, az *Emil, avagy a nevelésről* című műben szó van ugyan az oktatásról, azonban a felvilágosodott gondolkodó nem a 18. századi francia oktatási rendszer kritikáját fogalmazza meg, hanem egy új antropológiát körvonalaz, amely a nevelés filozófiai alapjait rengette meg. (Rousseau 1997.) Mindez csak áttételesen érinthette az intézményes nevelés kérdéskörét. Az otthonoktatás problémájának értelmezése kapcsán leginkább a természetes pedagógia szemléletének elterjesztése szempontjából idézhetjük meg a filozófust.

Az iskolakötelezettség bevezetéséig a korábbi századok iskolái, intézményes oktatási formái korszaktól és földrajzi helyzettől függően különbözhettek ugyan, abban azonban teljesen egységes képet mutattak, hogy elvégzésük általánosan, társadalmi szinten nem volt kötelező, így valamiféle kiváltságot jelentettek az egyes társadalmi csoportok számára. A műveltség valamilyen formájának vagy egy szakma elsajátítása-

nak szükséges velejárója lehetett az intézményi szinten szervezett tanulás és az iskolába járás, de bizonyos ismeretek társadalmi szintű, kötelező előírása és ennek törvényi szabályozása a mindenkit megcélzó, modern közoktatási rendszerek kialakulása előtt nem volt ismert. Az otthonoktatásról mint a tankötelezettség teljesítésének egy megvalósítható módjáról beszélni tehát csak a tankötelezettség bevezetésétől lehetséges és érdemes.

Kijelenthető ugyanakkor, hogy az otthonoktatás választása, ami egyúttal a hivatalos intézményes oktatási rendszer elleni döntést is jelent, nem feltétlenül elutasító az adott korszak általánosan elfogadott nevelésfelfogásával, nevelési céljaival szemben. Ugyanakkor, sajátos, jól beazonosítható pedagógiai entitásként kezelendő.

A 20. századi alternatív pedagógiai elgondolások esetében sem feltétlenül találkozunk az intézményes nevelés megkérdőjelezésével, hanem többnyire az adott korszak oktatási gyakorlatának kritikájával. A 20. századi reformiskolák ékes bizonyítékai annak, hogy a családon kívüli, de intézményes keretek között történő oktatás-nevelés alternatív víziója a gyakorlatban megvalósítható. A korszellemről, a nevelésről vallott nézetek kritikai megfogalmazása és az aktuális iskolarendszer elleni fellépés nem ugyanaz, azonban számos esetben együtt fordulnak elő. Ilyennek tekinthető például Ellen Key iskolaellenes kirohanása is, aki „a gyermek évszázadát" kizárólag a neveléssel kapcsolatos teljes, a családi és az intézményi feltételeket átfogóan megkérdőjelező paradigmaváltással tudja elképzelni (vö. Key 1976). A fentiek alapján feltétlenül meg kell tehát különböztetnünk az aktuális iskolakritikát és az otthonoktatás hátterében meghúzódó intézményelutasító megközelítést.

Amennyiben az otthonoktatás értelmezéséhez legfontosabb történeti mozzanatként elfogadjuk az általános és mindenkire kiterjedő tankötelezettség bevezetését, akkor ahhoz, hogy a jelenlegi vitákat, útkereséseket jól el tudjuk helyezni, érdemes ehhez a kezdeti lépéshez visszatérnünk.

Magyarországon, ahogy Európa többi államában, a felvilágosodást követően indult meg az a folyamat, amelynek során állami szinten vált szabályozottá az oktatás, és ez a szabályozás – a mai helyzethez hasonlóan – kiterjedt az oktatás tartalmára, követelményeire, intézményi rendszerére. Az első ilyen célú intézkedésnek tekinthető a Mária Terézia által 1777-ben kiadott *Ratio Educationis*, amelynek célja a világi iskola megteremtése, egyház és állam szétválasztása és az oktatás centralizációja volt (vö. *Ratio Educationis*, ford. 1981). A következő fontos lépés az otthonoktatás történeti

kontextusa szempontjából egy 1848 nyarán kirobbanó, nagyon intenzív és messzemenő következtetésekre lehetőséget adó, bár viszonylag rövid ideig tartó, s talán máig lezáratlan parlamenti vita volt az Eötvös József első miniszterségе idején beterjesztett népiskolai törvénytervezet kapcsán (Eötvös 1848/1957). Ennek egyik lényeges kérdése arról szólt, hogy a törvény szövegében melyik kerüljön első helyre: a tankötelezettség vagy a szülőnek az a joga, hogy az oktatás helyszínéről saját maga döntsön. Úgyis fogalmazhatunk, hogy ebben a törvényhozási folyamatban már kiéleződött az a kérdés, hogy mi az erősebb jog az iskoláztatással kapcsolatban: az államhatalom vagy az egyén joga. Mindazonáltal az első, az oktatást ténylegesen szabályozó közoktatási törvénynek az Eötvös József által, a kiegyezést követően benyújtott és elfogadott, 1868-as népiskolai törvényt tekintjük, mely a gyermekek számára bevezette a tankötelezettséget 6 és 12 év között (vö. *1868. XXXVIII. törvényczikk*).

A tankötelezettség szabályozása és annak kikényszerítése nem kérdőjeleződött meg senkinek a részéről, sőt, az sem, hogy az állampolgár ebben szabadon, saját döntésével vegyen részt, hiszen a magántanulói státusz választása a szülő joga maradt. Mégis, a sorrendről szóló viták alapján egyértelművé vált, hogy a tankötelezettség teljesítésével kapcsolatban már ekkor két, lényegesen különböző jogi megközelítés – valamint ezekkel összefüggésben az államnak és az egyénnek a szerepét is eltérő módon értelmező elképzelés – állt egymással szemben.

Ettől a pillanattól kezdve újra és újra felmerülnek ezek a kérdések minden olyan korszakban, amikor az oktatásügyről szakmai vita, társadalmi egyeztetés, felelős döntéselőkészítés szükséges és lehetséges. Az otthonoktatás fogalmának történeti áttekintése bizonyítja, hogy a mai helyzetet vizsgáló, átfogó kutatás sem nélkülözheti az egyén és állam hatáskörének, jogi lehetőségeinek bemutatását és értelmezését, azaz az otthonoktatás törvényi hátterének ismertetését.

A JELENLEGI MAGYAR SZABÁLYOZÁS ALAKULÁSA

Az otthonoktatásra Magyarországon először a rendszerváltást követően nyílt törvényes lehetőség, és bár az első olyan törvény, amely ezt szabályozta, az 1993. évi közoktatási törvény volt, már az 1990-91. tanévtől kezdve volt olyan szülő, aki gyermekei oktatását ebben a formában képzelte el, és ezt meg is valósította (vö. Tarné Pávich 2015).

Az 1993. évi közoktatási törvény rögzítette először azt a jogot, hogy a tanuló kérhesse a tanórai foglalkozásokon való részvétel alóli felmentését, és magántanuló lehessen (vö. *1993. évi LXXIX. törvény* 11. § 1. bekezdés). Ennek a státusznak a létrehozását az a törvényi szabályozás tette lehetővé, amely a következőképpen rendelkezett: A tankötelezettség – a szülő választása alapján – *iskolába járással vagy magántanulóként teljesíthető* (vö. *1993. évi LXXIX. törvény* 7. § 1. bekezdés), vagyis az iskolalátogatás nem lett előfeltétele a tankötelezettség teljesítésének. Az elmúlt, közel három évtizedben ez a magántanulói jogviszony fennállása biztosította annak lehetőségét, hogy azok a szülők, akik gyermekük nevelését, oktatását nem intézményi keretek között, hanem otthon kívánták folytatni, törvényes, szabályozott módon tehették ezt meg. A törvényi szabályozás az idők során kis mértékben változott ugyan, de az otthonoktatás szempontjából ez nem feltétlenül jelentett lényegi módosulást.

A magántanulói jogviszony igénylésére természetesen nemcsak az otthonoktatásra vonatkozó szülői kérés miatt kerülhetett sor, ennek hátterében egyéb tényezők is szerepet játszhattak. Egy 2014-es, az Oktatási Hivatal által összeállított jelentésben a magántanulóvá nyilvánítás iránti kérelmek mögött a következő okokat állapították meg: családi körülmények, egészségi állapot, életvitelszerű külföldi tartózkodás, közlekedési nehézségek, magatartászavar, sport- és művészeti elfoglaltságok, szociális körülmények, a tanuló munkavállalása (vö. OH 2014: 30–32). Ha megpróbáljuk az otthonoktatást ebben a felsorolásban elhelyezni, akkor azt a megnevezést, amelyik a legközelebb áll az otthonoktatást választó családok motivációjához, „a családi körülmények" címszó részletes kifejtésében találjuk meg: „a szülők nevelési elvei" (vö. OH 2014: 23). Ebből is látható, hogy a magántanulói státusszal kapcsolatos sokféle igény között az otthonoktatás iránti igény nem kiemelten, külön jelent meg, és ennek szabályozása sem tért el az egyéb okok miatt benyújtott kérelmekétől.

Ezeket a kérelmeket *az iskola igazgatója* volt jogosult elbírálni, de döntésében mérlegelnie kellett azt, hogy a magántanulói státusz nem hátrányos-e a tanuló előmenetelére és a tankötelezettségének teljesítésére nézve. Ebben az eljárásban az intézményvezető az illetékes *gyermekvédelmi szolgálat* véleményére támaszkodhatott. Míg kezdetben ennek a szakértői véleménynek a megkérése csak a hátrányos helyzetű diákok esetében volt számára kötelező, 2015. január 1-jét követően ez ügyben – mérlegelési lehetőség nélkül – már minden esetben meg kellett keresnie az illetékes gyermekjóléti szolgálatot, és csak az általuk kiadott szakértői véleménynek a birtoká-

ban hozhatott döntést a magántanulói jogviszony megítéléséről. Bár ez már szigorító intézkedésnek tűnik, az eljárás menetén alapvetően nem változtatott. Amennyiben a szülő kérelmezte gyermeke számára a magántanulói státuszt, ezzel együtt vállalta azt is, hogy gondoskodik arról, hogy a gyermek fel tudjon készülni tanulmányi kötelezettségeinek teljesítésére, és tudásáról számot tudjon adni. Az iskolának tehát nem volt ezzel kapcsolatosan semmilyen teendője, kötelezettsége a törvény által megszabott, rendszeres (félévenkénti) értékelésen, vizsgáztatáson és a dokumentumok kiállításán kívül. (OH 2014: 38.)

Az otthonoktatás lehetőségének törvényi hátterében igazi változást a 2019. szeptember 1-jével hatályba lépő törvénymódosítás hozott, amely módosította a Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvényt, és amely megszüntette a *magántanulói jogviszonyt*, ennek helyébe pedig az ún. *egyéni munkarend*et léptette (Nkt. 45. § [5] bekezdés). Többféle oka lehetett annak, hogy a törvényalkotó miért tartotta szükségesnek meghozni ezt a döntést. Elképzelhető, hogy meg akarták akadályozni, hogy az iskola a nehezen kezelhető tanulóktól egy magántanulói státusz elfogadtatása által szabaduljon meg, ám az is lehetséges, hogy az oktatáspolitikába nem fért bele az intézményi oktatás ilyen eszközökkel történő elutasítása. A változás mindazonáltal komoly nehézségek elé állította az otthonoktatást preferáló szülőket. A tankötelezettség teljesítésének lehetőségei közül kivette és megszüntette a magántanulói jogviszonyt, és a törvény szövegét a következők szerint módosította: „A tankötelezettség iskolába járással teljesíthető." (Nkt. 45. § [5] bekezdés.) Az egyéni munkarend ebben az összefüggésben új fogalom, és a törvénymódosítás erre vonatkozóan új szabályozást ír elő azok számára, akik az intézményi oktatástól valamilyen ok miatt mégis távol akarnak maradni. Az új folyamatban már nem az iskola igazgatójához, hanem az *Oktatási Hivatal*hoz kell kérelemmel folyamodniuk az ezt igénylőknek, és szigorú határidő – a tanév megkezdése előtti június hónap 15. – áll rendelkezésükre.

A törvénymódosítás lényegileg nem érintette a szülőknek azt a kötelezettségét, hogy a tanuló felkészítéséről saját maguk gondoskodjanak, tehát az iskolának továbbra sincs a tanulóval szemben felkészítési kötelezettsége. Az iskolának az egyéni munkarendben tanuló diák számára a korábbiakhoz hasonlóan osztályozó vizsgát kell előírnia és megszerveznie. Ebben azonban komoly szigorítás történt, ugyanis abban az esetben, ha „az egyéni munkarendben tanuló neki felróható okból két alkalommal nem jelenik meg a vizsgán vagy nem teljesíti tanulmányi követelményeit, az iskola

igazgatója értesíti a felmentést engedélyező szervet, és a következő félévtől csak iskolába járással teljesítheti a tankötelezettségét" (Nkt. 45. § [6a] bekezdés). Annyi könnyítés azonban szerepel a törvényben, hogy külföldön tartózkodó tanulók esetében a félévi minősítés az igazgató döntése alapján mellőzhető (Nkt. 54. § [1] bekezdés).

A törvényi szabályozásokat nem előzte meg sem szakmai, sem társadalmi vita. Ugyanakkor, ha belepillantunk a nemzetközi gyakorlatba, látható, hogy alig van olyan ország vagy állam a világban, ahol a helyzet egyértelműen szabályozott. Mindez azt jelenti, hogy egyelőre nincs olyan általánosan elfogadott szakmai, társadalmi és politikai közmegegyezés, amely segítségével az otthontanulás alkalmazását széles körben elfogadhatóvá, szabályozhatóvá vagy éppen elutasíthatóvá lehetne tenni. A meglehetősen kaotikus helyzetet fokozza, hogy kutatás, felmérés alig készült a témában, illetve, hogy a pandémia okán bevezetett, kényszerű otthontanulás mind a kutatók, mind a társadalom elkeseredett vitájának keresztтüzében áll.

A NEMZETKÖZI KONTEXTUS

Az otthonoktatás nemzetközi összefüggéseinek feltárását egy tanulmány ismertetésével kezdjük, amely nagy segítségünkre volt kutatásunk elkezdésekor. A prágai Nemzeti Oktatási Intézet (NÚV) 2012-ben publikált jelentése (Pastorová és mtsai 2012) egy összehasonlító és elemző kutatás alapján készült, amely számtalan, számunkra új, elgondolkodtató információt tartalmaz. A kutatás által feltett kérdések, a válaszok eredményei (Franklová 2015) tanulságosak és iránymutatóak, ezért röviden érdemes ezeket összefoglalnunk.

A jelentés fő célja az volt, hogy olyan eredményeket tudjanak felmutatni, amelyek igazolják az otthonoktatás bevezetésének létjogosultságát a felső tagozaton, és hogy elérjék törvényes engedélyezését Csehországban. A nagy kiterjedésű kutatás 27 ország adatait összegezte. Érdemes felsorolni a kérdőíves vizsgálatban részt vevő országokat. Az Európai Unióból – akkor még EU-tagként – Anglia, továbbá Ausztria, Dánia, Észak-Írország, Finnország, Franciaország, Görögország, Hollandia, Lengyelország, Luxemburg, Magyarország, Németország, Olaszország, Portugália, Szlovákia, Szlovénia, Spanyolország, Svédország szerepeltek a vizsgálatban. Európai, nem uniós országok közül Izland, Norvégia, Oroszország és az Európán kívüli Ausztrália, Kanada,

Új-Zéland, valamint az USA is csatlakozott. (Franklová 2015.) A jelentésből nem derül ki, hogy a mintába milyen szempontok alapján válogatták be az országokat, de elmondható, hogy a kutatás céljának megerősítésére kizárólag számosított (abszolút), összegző gyakoriságokat alkalmaztak. A kérdőíveket a közoktatási hivatalokban töltötték ki. Az alábbiakban röviden felsoroljuk a vizsgálat kérdéseit, és a feldolgozás összesített gyakorisági adatait.[2]

Elsőként a fentebb többször is említett dilemmát, a *tankötelezettség* és az *iskolalátogatási kötelezettség* összefüggéseit vizsgálták.

A résztvevők közül mintegy tizenegy országban (azaz kevesebb mint a felében) a tankötelezettség minden tanulóra vonatkozik, azonban az otthonoktatás minden esetben az oktatás legális alternatíváját jelenti. A 27-ből 15 országban kötelező a mindennapos iskolába járás, tehát ezekben a tankötelezettséggel együtt iskolalátogatási kötelezettség is fenn áll. Ennek a szabályozása csak Ausztráliában nem egységes, ahol az föderációk szerint különbözik.

Második kérdés az egyes országok törvényi szabályozása volt. A 27-ből 23-ban (tehát a többségben) az otthonoktatás törvényileg lehetséges. Egyedül Németországban nincs törvényileg legalizálva az otthonoktatás, sőt egyenesen tiltják és büntetik azt. Írországban jogilag nincs pontosan meghatározva, míg Hollandiában csak kivételes esetekben engedélyezett. Izlandon a felmérés idején a jogi szabályozásáról heves viták zajlottak.

A harmadik, egyben az egyik legkényesebb kérdés a korosztályi szabályozás volt, azaz, hogy melyik korosztály számára engedélyezett az otthonoktatás. Azt gondolnánk, ebben a kérdésben megoszlanak az országok. Azonban érdekes módon, az összes vizsgált országban engedélyezett az otthonoktatás a tankötelezettség, illetve az iskolalátogatási kötelezettség időtartamára, és csak Szlovákia kivétel ez alól, ahol a szülők csak az alsó tagozaton élhetnek ezzel a jogukkal.

A negyedik kérdés, hogy ki dönthet az otthonoktatásra vonatkozó státusz elnyeréséről. E tekintetben meglehetősen nagy az eltérés. Kilenc országban az illetékes hivatalok, további hatban a szülők, három országban az iskola dönt. A szülők rendszeres beszámolási kötelezettsége egy országban előírt, és egy helyen az olvasható, hogy az iskola felügyeli a törvényben előírt feltételek betartását. Más lehetőségekről nem közöltek információt.

[2] Sajnálatos módon a kutatási beszámolóból nem minden esetben következtethetők ki az adatok (pl. hogy melyik országra vonatkozik az adott információ). A 2. sz. táblázat, amelyre a Jelentés hivatkozik, nem lelhető fel.

Az ötödik vizsgált kérdés, hogy a gyerekeket ki taníthatja. Három ország nem határozza meg, hogy ki taníthatja otthon a gyermeket, számukra ebben a tekintetben az elért eredmények a döntőek. Két esetben az iskolában dolgozó pedagógussal azonos, valamint a tanuló tagozatának megfelelő (tanítói, tanári) képesítéssel kell, hogy rendelkezzen az otthonoktató személy. A legtöbb vizsgált ország erre a kérdésre nem adott kielégítő választ, ezért feltételezzük, hogy a többi országban az oktató személyére vonatkozó követelmények a kutatás idejében jogilag nem voltak szabályozva.

A hatodik kérdés az eredményesség ellenőrzésének felelőse. A legtöbb országban az az iskola végzi ezt, amelybe a tanuló beiratkozott, illetve az ellenőrzés folyamatába tanfelügyelők kapcsolódnak be. Csak két ország jelezte, hogy semmilyen kontrollt nem végeznek ez ügyben. Egy országban semmiféle követelményeket nem támasztanak arra nézve, hogy a tananyag tartalma megfelel-e az állami tantervekben előírtaknak (flexischooling). A kutatásban vizsgált országok között volt olyan, ahol a szülő szabadon meghatározhatja a tananyag tartalmát, a hatóságok elfogadják az állami curriculumtól való eltérést, és az iskola ingyen biztosít néhány tanórát a tanuló otthoni környezetében.

A hetedik kérdés a tanulók értékelésének gyakorisága volt. A magyar gyakorlathoz hasonlóan, a legtöbb országban évente kétszer történik hivatalos értékelés. Hat országban mindössze évente egyszer, ötben még kevesebbszer: csak felmenő rendszerben, a tagozatváltásnál (pl. az alsó tagozat befejezésekor).

Az otthontanulás szempontjából az egyik legfontosabb kérdés a nyolcadik: hogyan és mit értékelnek? Az előző kérdés válaszait is csak innen lehet megfelelően értelmezni, hiszen az értékelés gyakorisága önmagában nem, csak a tartalom ismeretében informatív. Mit tudunk meg tehát erre vonatkozólag a válaszokból? Először is, hogy a legtöbb országban szóbeli vizsgát tartanak, így a számonkérés nem válik személytelenné, ami az otthontanulás esetében kiemelt jelentőséggel bír. Az ellenőrzés – amely alapján a tanuló teljesítményét értékelik – beszámoló formájában történik. Ahol írásbelit alkalmaznak, ott általában tesztet íratnak a tanulókkal. A három országban, ahol ezt a módszert alkalmazzák, a követelményeket a hivatalos tantervekhez igazítják, és a feladatsorokat általában az iskola állítja össze. Elgondolkoztató, hogy két országban a számonkérés formáját és tartalmát az iskolatanács határozza meg. Három országban kombinált (írásbeli és szóbeli) a számonkérés. A legkorszerűbb formának mindazonáltal a portfólióértékelés tűnik és az ahhoz kapcsolódó prezentáció, amit a kutatást

végző Csehország alkalmaz (ahogy erről még később szó esik). Jóllehet, a fentiekből nem derül ki az otthonoktatás célja, minősége, hatékonysága, az látható, hogy az egyes országokban jelentősen különbözik ennek a formának a megítélése. Ahhoz, hogy érthessük az egyes országok szemléletét, attitűdjét, az ellenőrzés részletes tartalmi ismertetésére volna szükség.

A kilencedik kérdés az otthonoktatás folyamatának ellenőrzése volt. Többen megkérdőjelezték ennek a relevanciáját, ami abból is látható, hogy 18 válaszadónál a tanév folyamán semmiféle ellenőrzést nem végeznek. Három országban az oktatás otthoni tárgyi feltételeit vizsgálják, kettőben azonban a tanuló társas kapcsolatait is elemzik és értékelik például a tekintetben, hogy a kortársakkal történő interakció biztosított-e, és ha igen, annak milyen formái vannak az előbbiek (a tárgyi feltételek) mellett. Volt olyan ország, ahol megkövetelik a tanuló napi tevékenységének feljegyzéseit, de akadt olyan is, ahol a tanfelügyelő ellenőrzés céljából, előzetes bejelentés nélkül is meglátogathatja a családot. Arról azonban a jelentés nem tesz említést, hogy mit és hogyan ellenőriznek. A vizsgált országok egyikében a család mellé az illetékesek mentort jelölnek ki, akinek feladata a segítségnyújtás mellett kiterjed az ellenőrzésre is. Egy másik országban előírás, hogy az otthontanulónak jobb – vagy legalább azonos – eredményeket kell elérnie, mint az iskolába járó kortársainak az átlaga. Itt nagyon részletesen meghatározzák az otthonoktatás tartalmát, követelményeit. Komoly pénzbírsággal sújthatják a szülőket, ha az előírt feltételeket valamilyen oknál fogva nem biztosítják, sőt, ilyen esetben szabadságvesztésre is ítélhetik őket.

A szabályozásnak a fentebb részletezett, kaotikus helyzete egyértelműsíti, hogy sem a szakma, sem a társadalom nem alakított ki egységes elképzelést az otthontanításról. A változatos terminológiahasználat is jelzi, hogy a világ különböző tájain nem pontosan ugyanazt értik otthontanuláson az oktatáspolitikusok, a kutatók és a társadalom széles rétegei. Legfeltűnőbb e tekintetben az angol terminológiahasználat, ahol a *homeschooling*, a *home schooling*, az *unschooling*, illetve a *deschooling* (Ivan Illich) a leggyakoribb terminológiák, és már ránézésre is különböző attitűdöket tükröznek: az első az oktatás alternatíváját a többi mellett, második a helyszínt anélkül, hogy tudnánk, vajon önmagában vagy az intézményesített oktatás kiegészítőjeként van jelen, a harmadik terminológia a kritikus elhatárolódást jelenti az intézményesített, központosított oktatástól és végül a negyedik az intézményesített oktatásról való leválás folyamatát. Ahogy a továbbiakban látni fogjuk, a terminológiahasználat az alábbiakban vizsgált V4-országokban is különbözik, és ennek megfelelően az a szemlélet is, amely a szóhasználatot gyakorlattá alakította.

Az otthonoktatás a legtöbb országban inkább megtűrt, mint támogatott forma, feladatait és céljait a gyakorlat határozza meg, így a hatékonyságát vizsgálni is majdnem lehetetlen. Erre csak olyan kutatás vállalkozhatna, amelyik követi az otthontanuló diákok továbbtanulását, karrierjét, a család és a gyerekek elégedettségét, a résztvevők szociális és pszichés állapotát.

Ahogy a bevezetőben szó volt róla, eredetileg a V4-országok otthontanulásának jogi szabályozását, gyakorlatát szerettük volna vizsgálni, elsősorban mélyinterjúkkal és információcserével, pedagógiai szakemberek bevonásával. Minthogy ezt megakadályozta a pandémia, kénytelenek voltunk forrásokra, online információcserére hagyatkozni. Ugyanakkor, nem mondhattunk le a V4-országok otthontanulási gyakorlatának részletesebb vizsgálatáról, mivel az kiegészíti, plasztikusabbá teszi a korábbi, a V4-országok tanárképző gyakorlatával foglalkozó kutatásunk következtetéseit. (Vö. Bodonyi–Pazonyi 2020.)

A V4-ORSZÁGOK OTTHONTANULÁSI GYAKORLATÁNAK, JOGI SZABÁLYOZÁSÁNAK ÖSSZEHASONLÍTÓ ÁTTEKINTÉSE

A közép- és keletközép-európai országok, azaz, ahogy az utóbbi időkben gyakorta utalunk rájuk, a Visegrádi 4 országai: Csehország, Szlovákia, Lengyelország és Magyarország az oktatás területén még mindig kimutatható, közös sajátosságai bizonyos szempontból megkülönböztetik őket Európa más térségeihez tartozó, többi országától. A közös vonások ellenére, léteznek ebben a régióban olyan jelentős különbségek is, amelyek arra utalnak, hogy – függetlenül a hasonló történelmi előzményektől, tapasztalatoktól és a regionális közelségtől – itt olyan önálló államokról van szó, melyek autonóm módon kezelik a különböző oktatáspolitikai kihívásokat, és ezért a problémák megoldásában is eltérő utat választhatnak.

A rendszerváltást követően a közép-európai országokban, ezek törvényhozásában is megjelentek olyan tendenciák, amelyek fokozatosan az otthonoktatás lehetőségeinek megerősítéséhez vezettek. Az otthonoktatás ezekben az országokban általában hivatalosan engedélyezett, és az erre vonatkozó, mindenki számára elfogadható jogi keretek megteremtése mindenhol megtörtént vagy legalább kialakulóban van. Sajnálatosan (hazánkhoz hasonlóan) a többi V4-es országban is kevés az ilyen téma-

jú szakirodalom, pedig fontos lenne a megszerzett tapasztalatokat és információkat szisztematikusan feltérképezni és összevetni.[3] Ez lehetőséget teremtene arra, hogy szakemberek és érdeklődő laikusok egyaránt új ismeretekre tegyenek szert, új diskurzusok és kutatások induljanak, ahogy ez sok nyugati országban is történik. Ott már hosszú távon intenzív figyelmet szentelnek az otthonoktatás témakörének. A továbbiakban arra törekszünk, hogy a V 4-es országokban zajló, az otthonoktatásra vonatkozó törvénykezési eljárás, jogszabályalkotás folyamatát ismertessük a fellelhető szakirodalmak alapján. Célunk, hogy bemutassuk az ebben a régióban érvényesülő irányzatokat, ugyanakkor rámutassunk azokra a különbségekre, melyek az egyes országok nemzeti sajátosságaiból eredhetnek.

Ahogy korábban szó volt róla, a terminológiahasználat utal az otthonoktatásra vonatkozó szemléletre. A V4-országok esetében azt tapasztaljuk, hogy az *otthonoktatás* terminológia többnyire nem szerepel az adott állam oktatásjogi szabályozásában. Helyette másféle terminológiákat használnak. A cseh és a szlovák törvényhozásban például, az ún. *individuális oktatás* fogalmával találkozunk, a lengyel jogalkotónál az otthonoktatás fogalma mint *iskolán kívüli oktatás* szerepel. Magyarországon az otthoni környezetben tanulók 2019-ig *magántanulói státuszban,* jelenleg pedig *egyéni munkarend* megjegyzéssel szerepelnek a jogszabályokban. Az egyes kontextusokból egyértelműen kiderül, hogy a használt terminológiák esetében a jogszabály minden esetben az otthontanulás valamely fajtájára gondol, azonban a használt fogalmak érzékeltetik az egyes felfogások közötti különbséget. Az individuális oktatás egyszerre utal az egyéni szükségletekre és a szociális nevelés hiányának esetleges problematikájára, míg a lengyel terminológia az intézménytől való elfordulást hangsúlyozza. A magyar szóhasználat egybemossa az otthontanulás különböző okait.

Azok a törekvések, amelyek az otthonoktatás törvénybe foglalására irányultak, már a 20. század utolsó éveiben megjelentek. Több ország szerette volna az otthonoktatást legalizálni, de csak nagyon nehezen találtak olyan utat, melyen elindulva az új szabályozás az addig alkalmazott jogszabályokkal ne került volna ellentmondásba. Legkézenfekvőbbnek tűnhetett az a megoldás, melynek során a jogalkotó a tankötelezettség előírását jogilag nem kötötte az iskolalátogatási kötelezettséghez. A V4-es

[3] E tanulmány készítésénél, az otthonoktatást érintő szakirodalom gyűjtésénél szembesültünk annak hiányával. Általában országonként nagyon kevés szakirodalmat találtunk, azokat is azonos tartalommal, egymásra hivatkozva. A felhasznált irodalmat az eredeti nyelven olvastuk.

országok közül ezt a módosítást a rendszerváltást követően csak Magyarország lépte meg. Ezen változtatott 2019-ben, amikor érvénybe lépett a jelenlegi szabályozás, mely értelmében nálunk a tankötelezettség teljesítése kizárólag iskolába járással teljesíthető (vö. Nkt. 45. § [5] bekezdés). Csehország, Lengyelország és Szlovákia továbbra is megtartották az iskolalátogatási kötelezettséget, de az említett három ország azt mérlegelte, hogy vajon szükséges-e olyan törvénymódosítást életbe léptetnie, mely felmentési lehetőséget biztosítana az iskolalátogatási kötelezettség alól, vagy lehetne-e az otthonoktatás a tankötelezettség teljesítésének egyik alternatívája is.

A tankötelezettséget előíró országokban ugyan nem kötelező a mindennapos iskolalátogatás, ugyanakkor az állam törvényben meghatározza, hogy milyen korhatáron belül köteles a gyermek iskolába járni. A tankötelezettséget a tanuló vagy rendszeres iskolába járással vagy – a szülő kérésére – magántanulóként (nálunk jelenleg egyéni munkarend) teljesítheti. Ahol a törvény ilyen megengedő formában szabályozza a tankötelezettséget, ott az otthonoktatás törvénybe foglalása is egyszerűbb.

Azokban az országokban, ahol a tanulónak tényleges iskolalátogatási kötelezettsége van, a helyzet összetettebb, nehezebben valósítható meg az otthonoktatás. Az otthonoktatás törvénybe foglalása mint az iskolalátogatási kötelezettség teljesítésének egyik sajátos formája, gyakran bonyolult és sajátságos módon valósult meg. Például a szlovák 245/2008-as közoktatási törvény 19. § 1. bekezdése rögzíti: „Semmilyen felmentés nem engedélyezett az iskolalátogatási kötelezettség teljesítése alól. Ez a törvény az általános – és a középiskolákra vonatkozik." Ennek ellenére a 23. § az *individuális oktatás* lehetőségét mint a kötelező iskolai oktatás rendkívüli formáját, mégis megemlíti, holott az nem követeli meg a rendszeres iskolába járást. Hasonló helyzet tapasztalható Csehországban is, ahol az iskolalátogatási kötelezettség a 2/1993-as alkotmányos törvény alapjogaiba van foglalva. Kimondja, hogy mindenkinek joga van az oktatáshoz. Az iskola kötelező látogatása a törvényben megszabott korhatárig szükséges. Továbbá az 561/2004. sz. közoktatási törvény 36. § 1 bekezdésében szintén olvashatunk a kötelező iskolalátogatásról, viszont a 40. § megemlíti az *individuális oktatás* lehetőségét is, ami azonban nem írja elő az iskolalátogatási kötelezettséget.

Bonyolult a helyzet Lengyelországban is. Az 1991-es törvény 16. § 5. bekezdésében található az a kitétel, hogy az iskolalátogatási kötelezettség teljesítése az állami és a magán általános iskolák és gimnáziumok látogatásával történhet. Viszont e paragrafus 8. bekezdése már az *iskolán kívüli* oktatásról ír, mint az iskolalátogatási kötelezettség

lehetséges, másik formájáról. A 438/1997-es alkotmányos törvény 70. § 1. bekezdése meghatározza: „Mindenkinek joga van az oktatáshoz, ami 18 éves korig kötelező. Ennek a módját a törvény szabályozza." Így a lengyel alkotmányban – hasonlóan a csehországiéhoz – ugyanazon a helyen van megemlítve az oktatáshoz való jog, az oktatás kötelező volta és az iskolalátogatási kötelezettség (Kostelecká 2014).

A leírtakból látni, hogy ezekben az országokban nem volt sem egyszerű, sem gyors az otthonoktatás feltételeinek törvénybe foglalása, továbbá, hogy nagyon nehezen lehet a törvényeken eligazodni, következésképpen ezek többféle módon értelmezhetők a szülők és az iskolák számára. Nem tudni, hogy az ellentmondásos törvénykezés kialakítása mögött pontosan milyen okok húzódtak a 90-es években. Elsőként, mindenesetre, Lengyelország iktatta törvénybe az otthonoktatást (ti. az *iskolán kívüli* oktatást) 1991-ben (Alkotmány 425/1991), másodikként pedig Magyarország törvényesítette ennek lehetőségét 1993-ban, amikor a közoktatási törvény létrehozta a magántanulói státuszt azok számára, akik nem a hagyományos intézményi keretek között és nem iskolába járással kívántak tankötelezettségüknek eleget tenni (vö. 1993. évi LXXIX. törvény 7. § 1. bekezdés). Szülői kérésre tehát nálunk is lehetőség nyílt az otthonoktatásra.

A csehországi helyzet annyiban speciális, hogy ugyan az otthonoktatást az 1998/1999-es tanévtől engedélyezték, de csak kísérleti formában. 2004-ben fogadták el törvényileg (561/2004), és 2005. január 1-től új néven, *individuális oktatás*ként, de kizárólag csak az alsó tagozaton került bevezetésre (Franklová 2015). A felső tagozaton hosszú viták után csak több mint tíz év múlva, 2016-tól engedélyezték. Ma már ismerünk olyan nyitott pedagógiai szemléletű középiskolát, amelyik elfogadja az *individuális oktatás*t. Ezekben az iskolákban az otthontanulók félévente vizsgáznak, illetve adott esetben, egyéni haladási ütemben, rövidebb idő alatt is elvégezhetik tanulmányaikat.

Szlovákiában az otthonoktatás csak 2008-ban a 245/2008. sz. közoktatási törvény által lett legalizálva. Ez a törvény mai napig csak az alsó tagozaton teszi lehetővé ezt a tanulási formát. Ha az *individuális oktatás* kiváltó oka a gyermek tartós betegsége, akkor az iskola köteles kijelölni egy pedagógust, aki legalább heti két órában foglalkozik a tanulóval. Abban az esetben, ha a szülők nem egészségügyi, hanem más okokból kérvényezik az individuális oktatást és ők maguk nem rendelkeznek tanári végzettséggel, kötelesek a gyermekük mellé tanítói oklevéllel rendelkező személyt fogadni.

Az alsó tagozat befejezése után a tanulóknak két lehetőségük van: visszatérhetnek a többségi oktatásba, azonban az ilyen tanulók száma elenyésző. A szülők egyre gyakrabban választják ehelyett azt a megoldást, hogy gyermeküket valamelyik csehországi általános iskola felső tagozatába íratják be, amelyik lehetővé teszi az otthonoktatást. Ezt a lehetőséget a cseh oktatási törvény biztosítja, mely szerint a szlovák diákok, mint EU-s polgárok a cseh tanulókkal egyforma feltételek mellett tanulhatnak, tehát igényelhetik az *individuális oktatás*t. A tanulási követelményeket a szülők a cseh iskola igazgatójával egyeztetik.

A fentiekből láthatjuk egyrészt, hogy az otthonoktatás jogi szabályozása a kutatott országokban az utolsó években mindenhol fokozatosan módosult. A kormányok többnyire igyekeztek a törvényt a létező igényekhez alakítani. A V4-országok közül egyedül Magyarországon szigorodtak a feltételek, de a tapasztalatok azt mutatják, hogy az eltökélt családok továbbra is igyekeznek megtalálni a kiskapukat gyermekeik számára. Ha másképp nem, tanulócsoportok vagy tanulóközösségek segítségével (vö. Dobos 2019 és Langerné Buchwald 2019). Másutt – mint azt a szlovákok esetében láttuk – a szülők akár másik országba is elviszik gyermekeiket, ha a tanulást nem nehezítik nyelvi korlátok.

A vizsgált országok mindegyikében ellentmondásosak a szabályok, amiből arra lehet következtetni, hogy a térségben hiányzik a szakma és a társadalom között a széles körű megegyezés. Ennek mind politikai, mind pedig szakmai okai is lehetnek. Utóbbit jelzi például, hogy az otthonoktatás szabályozásának kialakításakor az életkort számításba veszik-e, s ha igen, a lehetőség konkrétan milyen célcsoportokat, milyen megfontolások alapján érint. Némelyik ország lehetővé teszi az otthonoktatást minden gyermek részére, akire vonatkozik a kötelező iskolai oktatás, más országok azonban ezt a formát csak bizonyos tanulói korcsoportoknak engedélyezik. Magyarország, Lengyelország és Csehország pl. azon országok közé tartoznak, amelyek nem tesznek különbséget korcsoportok alapján. Más a helyzet Szlovákia esetében, ahol – mint láttuk – csak az alsó tagozaton engedélyezik (ez alól csak abban az esetben mentesülhet a tanuló, ha azt az egészségi állapota indokolja, illetve, ha a tanévet büntetésvégrehajtási intézetben tölti). Ezzel a döntésével Szlovákia nemcsak leszűkítette azoknak a körét, akik számára az otthonoktatás lehetőségét biztosítja, de a kiskapukat is minimalizálta.

Országonként különbözik az is, hogy milyen feltételekkel helyezhető át a gyermek az otthonoktatásba. Magyarországon az 1993. évi törvényi szabályozás viszonylag egyszerű utat tett lehetővé azoknak a szülőknek a számára, akik gyermekük magántanulói jogviszonya iránti kérelemmel fordultak a hatóságokhoz. Ezt a kérvényt az illetékes iskolaigazgató volt hivatott elbírálni, és szükség esetén a döntési folyamatba szakemberek véleményét is kikérhette. A jelenlegi, 2019-től érvényes jogszabályok értelmében a döntési jogosultság az Oktatási Hivatalhoz került át, ahová a szülők az új státusz, az ún. egyéni munkarend megítéléséért folyamodhatnak.

Lengyelországban sem elegendő a szülők puszta kívánsága az otthonoktatás engedélyezéséhez. A kérvény elbírálása az iskolaigazgató jogköre, aki engedélyt adhat a 458/2009-es törvény alapján, mely több, különböző feltételt szab az otthonoktatás engedélyezéséhez. Ilyen például a május 31-i határidő, ameddig a kérvényt kötelesek beadni a szülők, melyhez csatolniuk kell a nevelési tanácsadó támogató véleményét, valamint a szülők nyilatkozatát arról, hogy gyermekük számára biztosítják a tanuláshoz megfelelő otthoni környezetet, továbbá egy nyilatkozat, melyben kötelezettséget vállalnak azért, hogy a gyermek aláveti magát az évenkénti osztályozó vizsgáknak. A felsorolt feltételek teljesítése sem garantál minden esetben pozitív elbírálást az iskolaigazgatók részéről.

Csehországban a 458/2004-es közoktatási törvény szerint a szülők kérvényezhetik az igazgatónál az otthonoktatás engedélyezését, de az igazgató csak komoly indok esetén járulhat ehhez hozzá. A törvény azonban nem részletezi egyértelműen, hogy mi számít ilyen indoknak, így ennek eldöntésében az igazgató megítélése a mérvadó. A rendelkezés előírja továbbá a tanuló lakáskörülményeinek, életfeltételeinek részletes bemutatását, sőt a hatóságok elrendelhetik a leírt körülmények ellenőrzését is, ami nemcsak példátlan az uniós gyakorlatban, de további paradox helyzetek kialakulásához vezethet. Miközben az állam kevéssé vagy egyáltalán nem foglalkozik a többi tanuló körülményeivel, az otthontanulási kérvény esetében olyan részletekre kíváncsi, amelyek tekinthetők az egyes családok magánügyének. És még ezzel sem elégszik meg a jogalkotó, mivel fontos feltételt szab a törvény az otthonoktatást végző személy végzettségét illetően. Az alsó tagozatos gyermek oktatásáért felelősséget vállaló személynek legalább középfokú végzettséggel, azaz, érettségivel kell rendelkeznie (okt. törv. 41. § 3. bek.). A felső tagozaton az iskolaigazgató csak akkor engedélyezheti az otthonoktatást, ha a tanítást végző személy egyetemi, azon belül legalább alapképzésű BA-fokozattal rendelkezik (okt. törv. 171. § 3. bek.).

Szlovákiában a döntés szintén a gyermek iskolájának igazgatójára hárul. A 245/2008-as törvény ehhez több feltételt ír elő. Az igazgató a szülők kérelme alapján dönt. Nemcsak a lakáskörülményeknek, hanem a gyermek oktatójának is meg kell felelnie bizonyos feltételeknek. Ha a szülőnek van megfelelő pedagógiai végzettsége, azaz legalább tanítói oklevele, ő maga is oktathatja gyermekét. Ha nem rendelkezik ilyennel, akkor saját költségére képesítéssel rendelkező tanítót kell fogadnia gyermeke oktatásához. Ezzel jelentősen korlátozzák a szülők lehetőségeit (Kostelecká 2014). Ez lehet egyik legfőbb oka annak, hogy Szlovákiában egyre inkább elterjednek az ún. közösségi iskolák, amelyek felvállalják az otthonoktatásban részt vevő gyermekek tanítását és a félévenkénti vizsgára való felkészítését. Ezek olyan független magán- vagy alapítványi közösségi iskolák, melyek állami támogatásban nem részesülnek, így a szülők tandíjából tartják fenn magukat. Jellemző rájuk, hogy nemcsak a tanulók egyéni igényeit elégítik ki, hanem figyelembe veszik és rendszeresen egyeztetik a szülők tanítással kapcsolatos elképzeléseit, elvárásait. Az ide járó alsó tagozatos gyerekeket olyan állami iskolákba íratják be, amelyek általában szimpatizálnak az otthonoktatással, és amelyekkel a közösségi iskolák jó partneri viszonyt alakítottak ki. A közösségi iskolák tanárai részt vesznek tanulóik félévi vizsgáin, sőt az állami iskolák a tanuló értékelésénél figyelembe veszik a véleményüket. Ennek a kooperatív hozzáállásnak köszönhetően a gyermekek a vizsgát pozitív élményként élik meg. Azok a felső tagozatos, szlovákiai tanulók, akik a számukra előnyös, csehországi oktatási törvényt kihasználva Csehországban tanulnak hivatalosan, nemcsak vizsgáznak a befogadó cseh iskolákban, hanem az intézmények az egész tanév során különböző online kapcsolattartási lehetőségeket is biztosítanak számukra.[4]

Azokban az országokban, ahol az otthonoktatás az iskolalátogatás alternatívájaként, törvényileg elfogadott forma, ki vannak jelölve azok az intézmények, amelyek közreműködése az állam számára annak garanciáját jelenti, hogy az otthonoktatás tartalma és annak elért eredményei megfelelnek a jogszabályban meghatározott követelményeknek. Magyarországon, Lengyelországban és Csehországban ezt a szerepet azok az iskolák töltik be, ahová a gyermek be van iratkozva, és amelyeken keresztül teljesíti az iskolalátogatási vagy tankötelezettségét. Szlovákiában az iskola mellett az oktatási hivatalnak is van ilyen feladata és joga.

[4] A szlovák közösségi iskolákat l. a következő térképen: https://www.domacaskola.sk/vzdelavacie-skupiny (Utolsó megtekintés: 2021. augusztus 24.)

Magyarországon a hivatalosan ún. egyéni munkarendben, otthon oktatott gyermek jogviszonyban áll az iskolájával. A szülőknek a tanuló felkészítéséről maguknak kell gondoskodniuk, ebben nincs az iskolának semmilyen kötelezettsége, ugyanakkor a gyermek értékeléséért továbbra is az iskola a felelős. Lengyelországban is az iskolával van kapcsolatban a gyermek, az igazgató viszont felelős az összes feltétel biztosításáért és betartásáért. Szlovákia az egyetlen olyan ország az említettek közül, ahol nemcsak az iskola igazgatója felelős, hanem a Kerületi Tanfelügyelet is felelősséget vállal és ellenőrzi az otthonoktatás folyamatát.

Az értékelési rendszer is eltérő a kutatott országokban. Magyarországon az egyéni munkarendben tanuló diák iskolájának a tanuló számára félévi és tanév végi osztályozó vizsgát kell előírnia és megszerveznie, melyen a tanulónak kötelező részt vennie. A vizsgák anyaga lényegében megegyezik az állami iskolák követelményrendszerével. Amennyiben a tanuló a tanulmányi követelményeket nem teljesíti, az iskola igazgatója értesíti az iskolalátogatás alól felmentést engedélyező szervet, aminek következtében a tanuló tankötelezettségét automatikusan a következő félévtől csak iskolába járással teljesítheti. (Vö. Nkt. 45. § [6a] bekezdés.)

Lengyelországban is megkövetelik a befogadó iskolákban a tanév végén (évente) a vizsgák letételét, amelynek szóbeli és írásbeli formája is van, és ennek eredményét a bizonyítványban rögzítik. Az értékelés módját a 458/2009. sz. kt.16. § 12. bekezdése határozza meg. A vizsga időpontját közösen egyeztetik az iskolával, ahol ennek lebonyolítása egy kijelölt bizottság előtt történik, amelynek elnöke az igazgató, illetve a helyettese. A vizsgán a szülők jelenléte is engedélyezett. A vizsga után egy olyan jegyzőkönyv készül, amelyben szöveges értékelés is szerepel, ezt csatolják a bizonyítványhoz.

Csehországban az *individuális oktatás*ban részt vevő köteles fél évente vizsgát tenni az iskolájában (561/2004-es közoktatási törvény). Ha ezt valamilyen okból kifolyólag nem tudja megtenni, az igazgató két hónapon belül hirdet számára egy másik időpontot. Ha a szülő kételkedik a vizsga eredményeiben, kérvényezheti a bizottság előtti ismételt vizsgát, ehhez azonban az igazgató nem köteles hozzájárulni. Szlovákiában is évente két alkalommal köteles vizsgát tenni az, aki az otthontanulást választja. A kijelölt vizsgabizottság minimum háromtagú, az elnöke az igazgató. A vizsga eredményeit az igazgató még azon a napon kihirdeti, az eredménye végleges, a vizsga nem javítható. Lengyelországhoz hasonlóan, Szlovákiában is megengedett a szülői jelenlét a vizsgán. Az értékelésre vonatkozó jogszabályok itt a legszigorúbbak. Egyébként is

nagyon magas és nagyon speciális elvárásokat támasztanak a szlovákiai szülőkkel szemben. Különösen azzal, hogy megkövetelik, hogy az illetékes tanfelügyelők és az iskola pedagógusai betekintést nyerjenek a család életébe: meglátogathassák és ellenőrizhessék őket.

Különbségek tapasztalhatóak abban is, hogy milyen mértékben meghatározott az értékelés tartalma. Magyarországon az egyéni munkarendben tanuló diáknak – jóllehet saját kérésére részt vehet a tanítási órákon és ott értékelést is kaphat – minden tantárgyból osztályozó vizsgát kell tennie, ez alól kivételt csak a készségtárgyak (ének, testnevelés, technika stb.) képeznek. A magatartás és a szorgalom értékelése értelemszerűen ebből kimarad.

A 2007-es lengyel törvény is rögzíti az értékelés formáját és tartalmát, és – a magyar szabályozáshoz hasonlóan – ebben sincs vizsgához kötve a testnevelés, zene, rajz és a magatartás.

Szlovákiában általában csak az ún. „kötelező tananyagból" vizsgáztatnak, ami nincs pontosan meghatározva, de ne feledjük, hogy náluk csak az alsó tagozatban lehetséges az otthonoktatás, ami a későbbi tanuláshoz szükséges alapkészségeket: írást, olvasást, számolást és az alapozó tudásanyagot tartalmazza, tehát viszonylag körvonalazható, hogy mi kérhető számon. Tudomásunk szerint ez az egyetlen ország, ahol a magántanulók után 10% fejkvótában részesül a magántanulót beiskolázó intézmény, amiért ingyen biztosítja a tanulók számára a tankönyveket és ellátja az összes olyan – fentebb említett – feladatot, ami a tanulók otthonoktatásával az iskolát terheli. (Ezzel szemben Magyarországon csak a feladatokat kell az intézménynek teljesíteni, fejkvóta nem jár az otthonoktatásban tanuló diákok után, amit az intézmények joggal nehezményeznek, és ami hozzájárult korábban is ahhoz, hogy az iskolák nem szívesen vettek fel magántanulókat, amikor még létezett ez a státusz.[5])

Csehországban találkozhatunk olyan iskolákkal is, amelyek csak cseh nyelv és irodalomból, matematikából és idegen nyelvből vizsgáztatják a tanulót, a többi tantárgyat a benyújtott portfólió alapján értékelik. A portfólió a tanuló féléves munkáit tartalmazza, a pedagógus a portfólió áttanulmányozása után teszi fel a kérdéseit. De általánosan Csehországban is inkább jellemző, hogy az összes tárgyból vizsgázik a tanuló, így előfordul, hogy két-három napig is elhúzódhat a vizsga, ami gyakran a

[5] A többi vizsgált országban nem találtunk információt az otthontanulók állami finanszírozását illetően.

szülők számára többletköltségekkel jár, például, amit a szállásra fizet, tekintve, hogy a családok számára a leglényegesebb szempont nem az iskola közelsége, hanem pl. éppen az intézmény vizsgáztatási módszere és általánosságban a viszonya az otthonoktatáshoz (Franklová 2015).

A térségben tehát többnyire az iskolaigazgatóra van bízva annak eldöntése, hogy a gyermek és családja teljesíti-e az állam által szabott feltételeket. Amennyiben úgy ítélik meg, hogy ezek nem teljesülnek, a már kiadott engedélyeket bevonhatják. Hogy mindez mennyire szolgálja a gyermek és családja érdekeit, arra vonatkozólag nem találtunk adatokat. Magyarországon ellenben, e tekintetben kétszer történt szigorítás, először 2015-ben, majd ezt követte a magántanulói státusz eltörlése 2019-ben. A 2015 előtti, korábbi időszakban hazánkban is az iskolaigazgató jogköréhez tartozott annak eldöntése, hogy a magántanulói jogviszony nincs-e a tanuló fejlődésének, tanulmányi előmenetelének hátrányára, s ha úgy ítélte meg, hogy szükséges, szakértői segítségért folyamodhatott, többnyire a gyermekvédelmi szolgálat véleményét kérhette. Utóbbi a 2015-ös szigorítás után a döntéshozó számára minden érintett tanuló esetében kötelezővé vált.

A döntési jog dilemmája – ti. hogy ki élvezhet prioritást annak eldöntésében, hogy a gyermek miképpen fejleszthető hatékonyabban – az egész térségben megoldatlan, mivel nincs olyan széles körű, kutatáson alapuló, szakmai érvekkel alátámasztott, társadalmi megegyezés, amely a szülőnek vagy az államnak az elsőbbségi jogát alátámasztaná. Így voltaképpen az állam dönti el, hogy mi lehetséges, és mi nem. Ahogy azt korábban, a történeti kontextus tárgyalásánál megemlítettük, ismereteink szerint először 1848 nyarán merült fel a magyar parlamentben a vita a szülői döntés és az állam által törvénybe foglalt iskolakötelezettség elsőbbségének dilemmájáról, ami gyakorlatilag nem zárult le máig, holott közel kétszáz év telt el azóta. Azt látjuk azonban, hogy az otthontanulás mellett elkötelezett családok mindent megtesznek annak érdekében, hogy céljukat elérjék, és országonként különböző kiskapukat, megoldásokat találnak erre.

Az általunk bemutatott országok mindegyikében megfigyelhető az a törekvés, hogy jogszabályba foglalják és pontosan meghatározzák az otthonoktatás feltételeit. Az egyik kínálkozó lehetőség az volt, hogy az iskolalátogatási kötelezettséget felváltsa a tankötelezettség. Ezen az úton indult el kezdetben Magyarország. A többi országban a törvényhozók óvatosabbak voltak ezzel a problémával kapcsolatban. Például Cseh-

országban, ahol a tankötelezettség az alapjogok között található, ennek a törvénynek a módosítását szükségképpen alkotmánymódosítással kellett volna összekötni, ami gyakorlatilag nem volt megvalósítható. Egyszerűbb volt meghozni egy olyan szabálymódosítást, amely lehetővé tette az iskolalátogatási kötelezettség alóli felmentést abban az esetben, ha ezt a kötelezettséget valaki otthonoktatással teljesíti. Így történt ez Lengyelországban és Szlovákiában is.

Az otthonoktatás további jogi szabályozása esetenként nagyon különböző módon folytatódott. Úgy látjuk, hogy a régióban inkább a szigorítás irányába történtek a változások. Magyarországon a 2019-es törvénymódosítás olyan jogszabályi keretet teremtett, hogy az otthonoktatás választására szinte alig van lehetőség. Lengyelországban nemcsak a követelmények és feltételek mennyisége változott, hanem folyamatosan szigorítottak is rajtuk. Így volt ez Csehországban is, ahol a kilencvenes években még viszonylag megengedőek voltak a feltételek, de később ott is szigorításokat vezettek be, jóllehet, még mindig nyitottabbak az otthontanulásra, mint Szlovákiában, ahol az kizárólag az alsó tagozatos gyermekek számára lehetséges.

A magunk részéről azt gondoljuk (és ezt egy másik, hasonló témában végzett kérdőíves kutatásunk is bizonyítja), hogy gyereke és az otthontanulás minősége válogatja, hogy milyen esetben és mennyire lehet a forma hatékony. Tudunk sikeres és kevésbé sikeres megvalósításokról. A pandémia következtében, a kényszerű otthontanulásra kötelezett tanulók többsége mindenesetre nehezen viselte az izoláltságot, a kortárscsoport hiányát.[6] Mindez nem jelentheti azt, hogy általánosíthatunk e tekintetben, hiszen a világon bizonyára nem véletlenül van terjedőben – sok helyütt egyenesen mozgalomként – ez a tanulási-oktatási forma, amelynek reneszánsza az USA-ból indult, de úgy tudjuk, hogy szerte a világon növekvő népszerűségnek örvend. Az USA-ban jelenleg ez a legelterjedtebb oktatásforma. Ott az utóbbi négy év alatt megkétszereződött az így tanulók száma Bryan D. Ray cikkének adatai szerint (Ray 2021). A szerző számba veszi azokat az országokat, ahol az utóbbi években

[6] Vö. pl. a Donau Universität Krems vizsgálatával, melyben kimutatták, hogy a lezárás miatt otthon tanuló gyermekek több mint 60%-a kimutathatóan sérült mentálisan, jóllehet, a vizsgálatból nem derül ki, hogy az intézményes oktatás hiányának melyik eleme (kortárscsoport, a szabad közlekedés, a napi változatosság stb. hiánya) az, ami a leginkább hatott a tanulókra e tekintetben. https://www.donau-uni.ac.at/de/aktuelles/news/2021/16-prozent-der-schuelerinnen-haben-suizidale-gedanken.html?fbclid=IwAR3HVfCi_EI8KWBec-g2Cg4hEZTHKAVWe0EZSxiPv-jvlDtr9x_b25zs6y8 (Utolsó megtekintés: 2021. augusztus 25.)

ugyancsak megsokszorozódott az otthontanulók száma. Az európai országok közül Franciaországot, Magyarországot és Nagy Britanniát említi példaként.[7]

Ahogy korábban, más összefüggésben utaltunk rá, Magyarországon jelenleg a legelterjedtebb kiskapu – amely a törvényi szigorítás ellenére lehetővé teszi a családoknak, hogy gyermekeik az otthontanulást válasszák – az ún. tanulócsoportokba vagy tanulóközösségekbe szerveződés. Ezek a közösségek különböző eszközökkel és irányítással és még inkább különböző módokon kapcsolódva az intézményesített, állami oktatáshoz biztosíthatják a gyermek egyénre szabott tanulását, fejlesztését. Hatékonyságuk, színvonaluk meglehetősen különböző, és jó esetben is a tanulás megkezdése után csak hónapok elteltével derülhet ki, hogy a csoport valóban alkalmas-e a tanuló tényleges fejlesztésére, illetve, hogy lehetővé teszi-e számára, hogy a vizsgák során az állam által megszabott módon teljesítse tankötelezettségét. (Vö. Dobos 2019: 40–50.)

AZ OTTHONOKTATÁS EGYÉNI ÉS TÁRSADALMI ASPEKTUSAI

Láthattuk a fentiekből, hogy az otthonoktatással kapcsolatban két, egymástól független, ellentétes irányzat létezik. Az egyik szerint a szülőknek elemi joguk, hogy dönthessenek gyermekük otthonoktatási lehetőségéről. Ez a szemlélet egyébként terjedőben van világszerte. Létezik azonban olyan irányzat is, amelyik támogatja azt, hogy egyes országokban szigorítsák és korlátozzák ennek az oktatási formának a térnyerését. Ahogy leszögeztük, azért nehéz ebben állást foglalni, mert minden egyes esetet külön kellene elbírálni szakmailag, és mindezt objektívan, ami aligha megvalósítható. Érdekességképpen itt megjegyezhető, hogy egy kérdőíves vizsgálatunkban[8] a közel 300 válaszadó pedagógus alig rendelkezett információval erről a formáról, ami minden szempontból elgondolkoztató. A válaszokból az is kiderült, hogy az otthontanítás minőségében nem bízik a megkérdezettek többsége, annak ellenére, hogy az otthontanulásnak a kérdőívben felsorolt előnyeit (ki-ki a saját ütemében fejlődhet, hatékonyabb az időbeosztás, tanulási igényhez lehet stratégiát alakítani, nem kell alkalmazkodni másokhoz) megértették és

[7] A szerző adatait nem tudtuk ellenőrizni.

[8] A kérdőívben egyebek mellett kíváncsiak voltunk arra, hogy a gyakorló pedagógusoknak milyen ismereteik vannak az otthontanulásról. A felmérés nem volt ugyan reprezentatív (mindössze 296 fő pedagógus válaszolt a kérdésekre), de regionális alapon és a tanított korcsoportok szempontjából szinte teljesen reprezentálták az országos eloszlást.

elfogadták. Az elutasítás legfőbb okaként az intézményesített oktatás kiemelt értékeként kezelték az iskolai közösséget és a jelenléti oktatást, amiben bizonyára közrejátszott az elmúlt időszak hosszú hónapokig tartó távolléti oktatása és szociális távolságtartása.

Harminc évvel a rendszerváltoztatás után általánosságban elmondható, hogy a hazai szabályozás túlságosan nem különbözik a tárgyalt országokétól az otthontanítás legalizálásának tekintetében. Mindez érthető, hiszen nagyon sok a kérdőjel a konzekvenciákkal kapcsolatban. Első látásra például meglepő, hogy az otthonoktatást törvényileg elutasító országok között szerepel Németország, az Európai Unió egyik vezető állama, de jobban belegondolva az ország multikulturális helyzetébe, érthető, hogy a nagyszámú bevándorló családok gyermekei számára létszükséglet az intézményesített oktatás mind a tanulók és családjaik jövője, mind pedig az egész társadalom szempontjából.

Általánosságban elmondható, hogy a világban az otthonoktatás legalizációja folyamatosan változik a feltételekkel egyetemben. A kutatott országok esetében azt látjuk, hogy az oktatáspolitika – s következésképpen az iskola – a legtöbb esetben nem partnere a szülőnek ebben a gyermeke jövőjét meghatározó döntésében. Meggyőződésünk, hogy szükség lenne szorosabb partneri kapcsolatra a szülők és az iskola között, amennyiben a családok ilyen oktatási forma mellett döntöttek. A nekik nyújtandó segítség nemcsak számukra lenne hasznos, de jótékonyan hatna az egész társadalomra is. Pillanatnyilag úgy tűnik, hogy az iskolával szemben a szülőknek kiszolgáltatott szerepet biztosít a törvényi szabályozás, ami nem feltétlenül és nem minden esetben előnyös a társadalom számára.

Az otthonoktatási formát túlszabályozottnak látjuk az esetek többségében a nemzetközi és a hazai rendszerben egyaránt. Emellett egyértelmű, hogy a törvénykezést a vizsgált országokban érintetlenül hagyják a korszerű pedagógiai törekvések. Hazánkban például, az otthonoktatás eredményeinek egyetlen mérőeszköze a vizsga, aminek validitása megkérdőjelezhető. Nemzetközi szinten nagyon különböző a hozzáállás az otthontanuláshoz, mint feljebb is láthattuk. Nálunk továbbra is erősen tartja magát az az elképzelés, ami az oktatást lényegében kizárólag iskolai kereteken belül tartja lehetségesnek. Az iskola eme kizárólagos szerepét erősíti az a fentebb részletezett szabályozás, amely a családok elképzeléseit és döntéseit alárendeli az igazgatásnak.

Tanulmányunkkal megkíséreltük ezt a sok szempontból feltáratlan területet középpontba állítani. Jóllehet már eddig is több írás született a témában, szükség lenne ezek összegző vizsgálatára és jogkövetésére is. Eggenhoffer Noémi Cecília szak-

dolgozatát (2016) három szakdolgozatot tartalmazó könyv (Csáky-Pallavicini–Eggendorfer–Nyikáné Kökény 2019) követte.[9] Majd rövidesen megjelent két izgalmas további írás, melyek az otthonoktatás talán egyik legérdekesebb formájával, a tanulócsoportokkal foglalkoznak, és amelyekre fentebb már utaltunk (Dobos 2019; Langerné Buchwald 2019). Kutatásunkkal igyekeztünk tovább tágítani a képet. A legutóbbi pandémiahelyzet is azt bizonyította, hogy szükség van innovatív alternatívákra, hiszen elegendő egyetlen váratlan, kritikus helyzet, hogy felboruljanak a korábbi gyakorlatok, és pillanatok alatt kiderül, mennyi hiányossággal küzd a közoktatás (ezeket részletesebben egy másik tanulmányunkban tárgyaljuk: Bodonyi–Pazonyi 2022). Az otthontanulást érintő, termékeny szakmai viták és az eredményeket figyelembe vevő jogi szabályozás sokat lendítene a közoktatás helyzetén a nemzetközi és a hazai szcénában egyaránt.

IRODALOM

Bodonyi Edit (2012): *Modern alternatív iskolák.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Bodonyi Edit – Pazonyi Judit (2020): Gondolatok a tanárképzésről. Budapesti tanácskozás a Károli Gáspár Református Egyetem BTK Tanárképző Központjában. In: *Linguistic, Literary and Didactic Colloquium L-6, Z-F LINGUA*. Bratislava. 111–134.

Bodonyi Edit – Pazonyi Judit (2022): Választás és kényszer. Az otthonoktatás változatai. *Eruditio-Educatio (Érsekújvár)* 17/1. 2–18.

Csáky-Pallavicini Krisztina – Eggendorfer Noémi Cecília – Nyikáné Kökény Dóra (2019): *Otthonoktatás Magyarországon.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Dobos Orsolya (2019): Tanulócsoportok, tanulóközösségek: paradigmaváltás az alternatív oktatásban? *Új Pedagógiai Szemle* 69/5–6. 40–50.

Eggenhoffer Noémi Cecília (2016): *Magyar otthonoktató családok vizsgálata blogok tematikus elemzésével.* Szakdolgozat. ELTE PPK.

Eötvös József (1848/1957): Törvényjavaslat az elemi oktatásról. In: *Eötvös József válogatott pedagógiai művei.* Szerk. Felkai László. Tankönyvkiadó, Budapest. 105–119.

Franklová, Zoja (2015): Podmínky domácího vzdělávání ve školském zákonu. *Vzdelání* 4/1. 3.

Key, Ellen (1976): *A gyermek évszázada.* Tankönyvkiadó, Budapest.

[9] Az említett, szakdolgozatokat tartalmazó írásokból az olvasó hozzájut a hazai viszonyok korrekt, teljes körű bemutatásához, ez pedig segítheti a szülőknek a témában való eligazodását.

Kostelecká, Yvona (2014): Domácí vzdelávání a legislatíva. Studie postkomunistickych státu strední Evropy. *Orbis scholae* 8/1. 9–26.

Langerné Buchwald Judit (2019): A tanulás útjai: a tanulóközösségek. *Új Pedagógiai Szemle* 69/5–6. 51–67.

Pastorová, Marrkéta – Altmanová, Jitka – Koubek, Petr – Jarníková, Jitka (2012): *Srovnávací analíza: domácí (individuální) vzdelávání.* Národní ústav pro vzdelávání, Praha.

Ratio Educationis (1981): Az 1777-i és 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Ford. Mészéros István. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Ray, Brian D. (2021): *Kutatási tények az otthoni oktatásról. 2*021. 05. 03. https://www.nheri.org/research-facts-on-homeschooling/ (Utolsó megtekintés: 2021. június 10.)

Rousseau, Jean-Jacques (1997): *Emil, avagy a nevelésről.* Papirusz Book Kiadó, Budapest.

Tarné Pávich Zsuzsanna (2015): Németh László szellemisége családi iskolámban. In: *A nevelés kozmológusai: Kodály Zoltán, Karácsony Sándor és Németh László megújító öröksége.* Szerk. Lázár Imre, Szenczi Árpád. Károli Gáspár Református Egyetem – L 'Harmattan, Budapest. 101–112.

Szabályozások, törvények

1868. XXXVIII. törvényczikk a népiskolai közoktatás tárgyában. Hivatalos kiadás. Pest 1869.

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

Nkt. 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.

2019. évi törvény a köznevelléssel összefüggő egyes törvények módosításáról.

OH (2014) Oktatási Hivatal: *Országos Jelentés. A magántanulóvá nyilvánítással kapcsolatos eljárás szakmai ellenőrzése.* https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/ellenorzesek/Jelentes_magantanulo_2014.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. július 22.)

KISS GABRIELLA

INKULTURÁCIÓ ÉS EMANCIPÁCIÓ. PÁRHUZAMOS TÖREKVÉSEK PAULO FREIRE ÉS JOSEPH WRESINSKI PEDAGÓGIÁJÁBAN

BEVEZETÉS

Írásomban két olyan huszadik századi óriás pedagógiai rendszerének sajátosságait szeretném bemutatni, akiket különbözőségeik ellenére is összeköt, hogy abban a brazil, illetve francia miliőben, amelyben éltek és alkottak, kiemelt fontosságot tulajdonítottak a hátrányos helyzetű felnőttek társadalmi emancipációjának; a megoldás keresése mindkettejük számára személyes, hitből fakadó elkötelezettséggé vált; szenvedélyes útkeresésükből, amelyben fontos szerep jutott az inkulturációnak, olyan praxist formáltak, amely máig érvényes, ugyanakkor különleges, az ő külön-külön védjegyükké vált módszer sajátosságait mutatja.

Paulo Freire és Joseph Wresinski pedagógiája egyaránt azzal az ambícióval jött létre, hogy hátrányos helyzetű felnőtteket – akik egyebek között attól is meg vannak fosztva, hogy használják a tudás megszerzésének hagyományos csatornáit – juttasson olyan tudáshoz, melynek segítségével aztán teljes jogú partnerként lesznek képesek részt venni a társadalmi-gazdasági folyamatokban. Olyan kérdéseket fogalmaztak meg, és pedagógiai praxisukkal, illetve a praxis mögött kirajzolódó rendszerükkel olyan irányokat mutattak, amelyek egyetemes érvényességet sejtetnek. Abban bízva, hogy elgondolásaik értékeinek felmutatásával és kreatív inkulturációjával e sajátos populációban végzett pedagógiai munka más – akár magyar – társadalmi kontextusban is sikeresebbé válhat, jelen cikkben ennek az egyetemes érvénynek három alapelemét szeretném kiemelni.

Ennek során elsőként feltárom, mit jelent számukra a szó: *szegények*, vagyis miként definiálják azt a társadalmi réteget, amelynek emancipációját a tudáshoz juttatásukkal elő kívánják segíteni.

Másodszor azt fogom megvizsgálni, milyen sajátosságokban ragadható meg az az emancipatorikus pedagógia, amelyet alkalmasnak tartanak erre a célra.

Végül azt fogjuk látni, hogyan játszott mindebben szerepet a katolikus egyház teológiájának megújulása, jelesül a II. vatikáni zsinaton a missziói tevékenység radikális megújulása kapcsán előtérbe kerülő tudatos és következetes inkulturáció.

Mindezek előtt azonban érdemes röviden kitérnünk arra is, milyen szociohistorikus kontextusokban született meg a két pedagógiai koncepció.

KIK A LEGSZEGÉNYEBBEK? FREIRE *ELNYOMOTT*JAI ÉS WRESINSKI *NEGYEDIK VILÁG*A

Freire 1921-ben született Recifében, Brazília egy szegény, észak-keleti szövetségi államában. Pedagógiája egy olyan időszakban jött létre, amely alatt – bár Brazília óriási gazdasági-társadalmi változáson ment keresztül[1] – az országot továbbra is az egyes régiók, illetve a különböző társadalmi csoportok közötti végletes különbségek, továbbá a felnőtt lakosság jelentős részét sújtó analfabetizmus elleni küzdelem jellemezte. Freirét személyesen is érintették az országra nehezedő súlyos problémák: a gazdasági világválság idején családja elszegényedett, mindennapos problémájukká vált az éhezés és nélkülözés. A gyermekkor nehézségei ugyanakkor életre szóló benyomásokat nyújtottak számára, hiszen saját bőrén tapasztalta meg a brazil társadalom aktuálisan legégetőbb problémáit, és empátia ébredt benne a hasonlóan szegény sorsúak iránt. (Freire, A. M. A. 1996.) Miután – bár jogi diplomát szerzett – pályája a nevelés területén teljesedett ki, érdeklődése mindinkább a társadalom legkiszolgáltatottabb rétegei felé fordult (Gerhardt 1993). Az ő társadalmi emancipációjukért létrehozott pedagógiája alapelveiben jól felismerhető a latin-amerikai egyház ez időben formálódó felszabadítási teológiájának markáns hatása (Freire–Guimarâes 1987).

A legszegényebbeket számára jórészt az ország elmaradott mezőgazdasági vidékein tengődő, mintegy huszonhét millió írástudatlan felnőtt jelenti. A marxizmustól kölcsönvett elnevezéssel a leggyakrabban *elnyomottak*nak nevezi őket,[2] ami azt fejezi

[1] Elsősorban a lélekszám emelkedése és az urbanizáció tekintetében. Lakosainak száma (1920 és 1970 között) megháromszorozódik, az egy főre jutó jövedelem megtízszereződik, a városlakók száma ötszörösére nő. (Théry 2002.)

[2] Ld. például a főműveként számon tartott *Pedagogia do Oprimido* (szó szerinti fordításban: Az elnyomott pedagógiája) címét és következetes szóhasználatát.

ki, hogy helyzetüket Freire szerint alapvetően az elnyomóikhoz fűződő viszonyuk határozza meg. Meg vannak fosztva a gazdasági javaktól, a politikai hatalomtól és a tudás forrásaitól egyaránt, és ez a sokszoros megfosztottság deformálja világszemléletüket: önmaguk is alábecsülik saját tudásukat, kultúrájukat, kreativitásukat. Ily módon a világhoz nem autonóm szubjektumként, hanem passzív tárgyként viszonyulnak. Ezt a viszonyulást Freire a hallgatás kultúrájának nevezi (Freire 1971).

A francia Joseph Wresinski egész élete a legszegényebbektől megtagadott jogok – így a munkához, a művelődéshez, az oktatáshoz, a családi élethez, az egészséghez, az igazsághoz vagy éppen a spiritualitáshoz való jog – visszahódításáért folytatott küzdelem jegyében telt. Ugyanakkor neve a neveléstörténet hátrányos helyzetűekkel foglalkozó területén kevéssé ismert. Munkássága kiteljesedésének történelmi-társadalmi kereteit lényegében az a három évtized határozza meg, amelyet a francia közbeszéd „Les Trente Glorieuses"-nek,[3] azaz „dicsőséges harminc év"-nek nevez, s amelyet alapvetően gazdasági fejlődés, magas foglalkoztatás, javuló életszínvonal, és ezek nyomán a jóléti állam kiépítése és működése jellemez – de amely mégsem mentes számos visszásságtól, így pl. nemigen vesz tudomást a franciaországi mélyszegénység jelenségéről. (Duby 2007.) Wresinski 1917-ben született Franciaországban, spanyol anya és lengyel apa házasságából, nagyon szegény családban. Viszontagságos gyermek- és ifjúkorral a háta mögött, a második világháború miatt is vargabetűkkel terhelt tanulmányok után, 1946-ban szentelték pappá. Az egész gyermekkorára ránehezedő nyomor élményén túl nagy hatással volt rá a francia katolikus egyházban ekkor végbemenő megújulás, melynek fontos részét képezte a munkáspapok mozgalma[4]. Élete akkor vett döntő fordulatot, amikor 1956 nyarán püspökétől megkapja az engedélyt, hogy a Párizs környéki Noisy-le-Grand nyomortelepére költözve életre szólóan a tár-

[3] Az elnevezés Jean Fourastié *Les Trente Glorieuses. La révolution invisible de 1946 à 1975* című művének címéből válik híressé. A franciák kollektív tudatában ez az időszak a francia gazdaság és társadalom növekedésének és modernizációjának aranykoraként rögzült. Ugyanakkor egyes kutatók szerint a mai Franciaországot sújtó társadalmi, ökológiai, urbanizmussal kapcsolatos és egészségügyi krízisek annak az időszaknak a helytelen kormányzati döntéseiből, az ügyek akkori kezelési hiányosságaiból erednek. (Vö. Zancarini-Fournel 2016.)

[4] A munkáspapok azzal a küldetéssel léptek fel, hogy a 20. század derekának Franciaországában sorsközösséget vállaljanak az erősen dekrisztianizált munkástársadalommal. Ennek szellemében ők is csatlakoznak a munkások érdekeiért síkra szálló egyesületekhez és szakszervezetekhez. Az erősödő baloldali, esetlegesen kommunista befolyástól tartva a Vatikán kezdeti aggodalma tilalommá keményedik: XII. Pius 1949-ben még csak azt tiltja, hogy tüntetésen vegyenek részt, 1954-ben viszont felfüggeszti a munkáspapok működését. A mintegy száz munkáspap többsége engedelmeskedik, de vannak, akik maradnak, ekképp ellenszegülve Rómának. Csak 1965-ben, a II. vatikáni zsinat után fordul a kocka: VI. Pál újra engedélyezi, hogy papok üzemekben és építkezésen dolgozhassanak.

sadalomból kirekesztett, legmélyebb nyomorban élő családok mellett kötelezhesse el magát (Wresinski 2010). Ebben az elköteleződésben természetes módon kapcsolódik össze számára az emberi jogok védelme Isten országának építésével (Monfils 2017). Pedagógiájának antropológiai sarokköve, hogy a minden emberben ott rejtőző *Isten-képmás* és az ebből fakadó végtelen és elidegeníthetetlen *méltóság* legtisztábban és legegyértelműbben éppen bennük, a társadalomból kirekesztett és a nyomor által eltorzított emberekben nyilvánul meg (Wresinski 1992, 2007). A stigmatizáló társadalmi megítéléssel szemben nem a szociális segélyezés szánalomra méltó *tárgy*ait, hanem *szubjektum*okat lát bennük, akik képesek önálló döntéseket hozni és tetteikért felelősséget vállalni. Wresinski alkotja meg számukra azt a nevet, amely azóta szerte a világon a népesség legmélyebb szegénységben élő csoportjainak megnevezésére szolgál: ők az ún. „Negyedik Világ". Freiréhez képest tehát továbbmegy: túllépve az identitásnélküliségig halmozódó hiányokon, a Negyedik Világot olyan sorsközösségnek: „*nép*"-nek tekinti, amelyet nem egyszerűen a hátrányos helyzetből fakadó sokszoros megfosztottság, hanem egy meghatározott csoporttal közös történelem, a múltból örökölt élethelyzetek és az élethelyzetekre adott, a többségi társadalom számára idegen, mégis koherens, tapasztalati tudáson alapuló válaszok kapcsolnak egybe. (Kiss 2018, 2020.)

PRAXISON ALAPULÓ EMANCIPATORIKUS PEDAGÓGIA

A legszegényebbek definiálásából meghatározott pedagógiai előfeltevések következnek. A társadalmi emancipációhoz vezető utat mindketten olyan *sajátos pedagógiai megközelítésmód*ban látják, amely az elnyomottak és kirekesztettek oldalán állva, perspektívájukból kiindulva teszi fel kérdéseit és formálja ki gyakorlatát. A népfőiskolák és szabadegyetemek – amelyek szintén azzal a célkitűzéssel jöttek létre, hogy előmozdítsák a hátrányos helyzetű felnőttek társadalmi emancipációját – jellemzően ennek a csoportnak bizonyos szelekcióval kiválasztott, arra érdemesnek tartott, öntudatos, legfelső rétegét szólították meg, és azt igyekeztek visszavezetni a fennálló társadalom működési keretei közé. Ezzel szemben egyrészt Freire és Wresinski törekvéseinek középpontjában valóban a brazíliai nincstelen „elnyomottak", illetve a mélyszegénységben élő franciák álltak és állnak, másrészt mindketten biztosak abban,

hogy csak olyan pedagógia vezethet valódi emancipációhoz, amelynek kiindulópontja a „*szegények sajátos világszemlélete*" (Freire 1980: 80), vagyis bármely program alapjául csakis az ő konkrét, egzisztenciális helyzetük szolgálhat, és a megoldásnak nem pusztán intellektuális síkon, hanem a cselekvés, az akció síkján kell létrejönnie. Ehhez a fennálló hatalom „*kulturális invázió*"-ját (Freire 1980) a párbeszéd kultúrájának kell felváltania, és ez a váltás óhatatlanul az egész társadalom változását fogja eredményezni.

A *párbeszéd* módszere Freirénél az írástudatlanság felszámolásának konkrét programjában ölt testet. Az e célból létrehozott kulturális körökben csoportos viták zajlanak szituációelemzésekkel és az elemzésekből fakadó cselekvéssel. A viták tematikáját szabadon, a növendékek mindennapi tapasztalataiból maguk a csoportok alakítják ki.[5] A tanulási folyamat nem a hagyományos, merev osztálykeretek között, hanem az elnevezés szelleméhez hűen, demokratikus „körök"-ben történik. (Freire 1971.) A szereplők nem tanár és diák, hanem animátor és résztvevő, maga a tanulás pedig nem az animátor egyoldalú logikai levezetése, hanem a résztvevők dialógusa útján megy végbe.

Wresinski szintén praxisból kiinduló koncepciójában a többsíkú párbeszéd jelentősége legmarkánsabban az általa alapított Negyedik Világ Szabadegyetem intézményében rajzolódik ki, amely azoknak adja meg a szót, akik meg vannak fosztva tőle, azoknak a tudására építi a tanulás folyamatát, akik úgy vannak számon tartva, mint akiknek nincs, vagyis szubjektumnak tekinti azokat, akik társadalmi értelemben nem léteznek. Pedagógiai síkon ez a hagyományos pedagógiai alapviszony megfordítását jelenti, az öntudatosodás gyakorlatán alapuló művelődést, amely dialóguson és a világgal való interakcióba lépésen alapul. (Barbier é. n.) Az új paradigmában nincs *nevelő* szerep, helyette olyan facilitátorra van szükség, aki azzal segíti elő a tanulást, hogy biztosítja egyrészt a résztvevők között zajló üzenetek közvetítését, másrészt a megfelelő módszertani hátteret. A nevelő mint szerepkör eltűnésével más, meghatározott szerepű résztvevők: önkéntesek, szövetségesek és *szakértők* vesznek részt a tanulás folyamatában, és minden résztvevő – bármennyire más közegből, más tudásokkal felvértezve és más tapasztalatok birtokában érkezik – arra kötelezi el magát, hogy a *többiekkel együtt* halad előre az emancipáció útján. A célt vagy együttesen érik el, vagy mindenki kudarcot vall. (Defraigne-Tardieu 2012.)

[5] A leggyakrabban visszatérő témák között van például a nacionalizmus, az analfabetizmus, a demokrácia kérdése, vagy Brazília politikai átalakulása is.

Mind Freire felszabadítási pedagógiájának, mind a Negyedik Világ Szabadegyetemnek fontos sajátossága, hogy a beszélgetést kiváltó témák nem kész válaszként, hanem *megoldásra váró problém*aként kerülnek terítékre. Meggyőződésük szerint ugyanis a pedagógiai hatás nem direkt ráhatások eredményeképpen – melyeket a másik autonómiája megsértésének, azaz *intervenció*nak tekintenek –, hanem a nevelő és a növendék érzékeny, egymásra hangolódott munkaközösségében, a két fél *interakció*jában születik meg. Ehhez a másik megértésére: közös nyelvre, valamint kultúrájának kreatív befogadására: inkulturációra van szükség.

AZ INKULTURÁCIÓ SZEREPE FREIRE ÉS WRESINSKI KONCEPCIÓJÁBAN

Az inkulturáció fogalmát és terminusát voltaképpen a teológia veti fel az evangélium hirdetésének missziója kapcsán – de más tudományágak tekintetében ugyanúgy létjogosultsága van (így használja többek közt az etnográfia vagy a kulturális antropológia is). Olyan hatást jelent, amely egy kulturális érték átadása során az embert teljes emberségében érinti, és kihat egyéni és közösségi életének teljességére (Boda 1994: 47). Az inkulturáció a katolikus egyház gyakorlatában[6] hosszú múltra tekinthet vissza, csak a II. vatikáni zsinat adja meg legitimációját, és ismeri el nélkülözhetetlen jelentőségét a missziós tevékenységek megújulásában.[7] A zsinat definíciója szerint az inkulturáció két – az átadó és a befogadó – műveltség termékeny: mindkettő javára, gazdagodására váló találkozása. Miközben az evangélium hirdetése kapcsán hangsúlyozza az egyetemes emberi kultúrába való beilleszkedés fontosságát, kinyilvánítja, hogy ez nem történhet az egyes népek saját(os) kultúrájának kárára. Hasonló logikával mind Freire, mind Wresinski a hátrányos helyzetűek jogos igényének tartja, hogy a többségi társadalom adja fel kulturális monopolhelyzetét, és lépjen ki (téves) kulturális felsőbbrendűségi tudatából. Más szóval: ahogyan az egyetemes emberi fejlődésbe minden népnek joga van bekapcsolódni, a szegények sem foszthatók meg attól, hogy kultúrájukat, élettapasztalatukat hozzáadhassák az emberiség közös tudásához.

[6] Ld. pl. a jezsuita missziók Indiában, Kínában, Latin-Amerikában, már a 17. századtól kezdődően.

[7] A *Gaudium et spes* című zsinati dokumentum kimondja, hogy az egyház elfogadja a kultúrák sokszínűségét, pluralitását. Az egyház ragaszkodik a maga hagyományaihoz, de egyszersmind tudatában van egyetemes küldetésének. „Egybe tud fonódni a különféle kultúrákkal, ez pedig mind az egyházat, mind a kultúrákat gazdagítja."

Az inkulturáció jelentőségének elismerése tulajdonképpen egyik vetülete annak a szemléletváltásnak, amely az egyházban a II. vatikáni zsinat nyomán indul meg. Ez az új szemlélet nyilvánul meg az egyház szegényekkel kapcsolatos magatartásának változásában is. Az ennek jegyében fogant dokumentumok és pápai állásfoglalások új távlatokat nyitnak, egyértelmű hivatkozási ponttá és inspirációvá válnak egyrészt a felszabadítási teológia számára[8], amely – amint azt fentebb láttuk – Freire felszabadítási pedagógiájára markánsan rányomta bélyegét, másrészt Wresinski számára, aki VI. Pál kijelentésében konkrét megerősítést is nyer abban a meggyőződésében, miszerint az egyház mindenki, de *különösképpen a szegények egyháza*.

Mind az alfabetizációs program, mind a Negyedik Világ Szabadegyetem „nevelőinek" el kellett hagyniuk saját kultúrájuk világát, ki kellett lépniük az azt jellemző „kulturális invázió" paradigmájából ahhoz, hogy a két kultúra, a két világ – amelyek között eddig nem volt átjárás, hiszen még csak közös nyelv sem létezett – valóban találkozhassék, és törekvéseik nyomán az eddigi két különálló, részleges tudásból új, mindkét fél által elfogadott tudás szülessen, valóságos – mindkét felet involváló – emancipáció mehessen végbe. Az általuk megvalósított inkulturáció alapja az, hogy a pedagógiai cselekvésnek a növendék által ismert és megélt valóságból kell kiindulnia, a növendék nyelvén kell megfogalmazódnia, és arra kell irányulnia, hogy a növendék a tanulási folyamat eredményeképpen képes legyen kritikus gondolkodásra és autonóm cselekvésre.

Freire alfabetizációs programjában a résztvevők tapasztalaton alapuló tudása: világlátásuk, szokásrendszerük, beszédmódjuk, vallásos hiedelmeik jelentik az elsődleges kiindulópontot. Az ezen alapuló praxis a tanulási folyamat résztvevői között új

[8] „A felszabadítás teológiája az első olyan tapasztalat, amely »a világegyház« keretében a »helyi« egyház, illetve egyházak helyzetét, kultúráját (vagy annak hiányait) szembesíti a keresztény hit üzenetével, és a teológiai pluralizmus egyik legmarkánsabb vállalkozásának bizonyul." (Boda 1994: 109.) Nemcsak hangsúlyozza, de új dimenzióba is helyezi a szegénység misztikáját. A Biblia tanítására alapozva hangsúlyozza, hogy Isten már az Ószövetségben úgy jelenik meg, mint aki megszabadít: *valóságosan* kivezeti Izrael népét a fogságból, a társadalmi elnyomatásból. Az Újszövetség Jézusa, aki az Isten Országára irányuló cselekvést helyezi a középpontba, a nyomor és az igazságtalanság elleni küzdelem prófétája. A felszabadítási teológia tehát, miközben várja Krisztus második eljövetelét, nem nyugszik bele az igazságtalan világba. Kimondja, hogy az evangéliumhoz való hűség nem pusztán a szegények karitatív segítését, hanem a társadalom konkrét szociális megváltoztatására irányuló cselekvést is jelenti, azaz politikai dimenziója van. Ennek értelmében a felelős és hiteles kereszténység egyszerre jelent elkötelezettséget „az emberek politikai, gazdasági, társadalmi és kulturális alapjogai, illetve istengyermeki méltóságuk s ezáltal egy emberarcú társadalom mellett". (Sayer 2016: 13.)

kapcsolatot hoz létre, amelyben többé nincs kizárólagos nevelő, sem kizárólagos növendék. A két fél tudása egyenértékű, és teljes személyiségükkel vesznek részt egy új, közös tudás felépítésében, amely egyúttal személyiségük egymás általi gazdagodását is eredményezi. (Freire 1980.)

A Negyedik Világ Szabadegyetem fő eredetiségét is a hátrányos helyzetű népességgel történő együttes építkezés alkotja, jelesül a családok kezdeményező szerepének elismerése, a tudás megosztásának gyakorlata, valamint a „Negyedik Világ" mint pozitív identitás megszületése. Azzal, hogy kiindulási pontjául ismeri el a szegények tapasztalati tudását, és a tudás megosztásába más társadalmi szereplőket is bevon, alapvető fordulatot hajt végre a tudás forrását és a tudásáramlás irányát illetően. Fórumain a tapasztalatban és praxisban rejlő tudás mobilizálódik, ezáltal új tudásokat hoz létre. A résztvevők között párbeszéd kezdődik, ebből következően mind egyéni, mind közösségi szinten öntudatra ébredés megy végbe, és reciprocitás alakul ki a csoporton belüli és kívüli kapcsolatokban egyaránt. A sikeres inkulturáció eredményeképpen új társadalmi kapcsolatok létesülnek, s miközben a Negyedik Világ a többségi társadalmat a maga tapasztalatával gazdagítva saját felszabadulását mozdítja elő, a tudását elismerő és befogadó világ is szabadabbá válik hiányaitól, kötöttségeitől.

ÖSSZEGZÉS

A cikkben bemutatott két pedagógiai koncepció megalkotói: Paulo Freire és Joseph Wresinski egész életművükkel arra törekedtek, hogy az adott brazil, illetve francia történelmi-társadalmi körülmények között a lehető leghatékonyabban mozdítsák elő a hátrányos helyzetű felnőttek társadalmi emancipációját.

Minthogy a tudásnak mindketten egzisztenciális jelentőséget tulajdonítanak a belőle kizártak számára, az általuk sürgetett felszabadítás kulcsfogalma az *emancipációhoz vezető pedagógia*, amely megköveteli, hogy az oktatás hagyományos, alá- és fölérendeltségen nyugvó szemléletét felváltsa egy horizontális, egyenrangúságra és kölcsönösségre: párbeszéd(ek)re épülő berendezkedés. Ennek részeként elengedhetetlennek tartják, hogy a társadalom elfogadja a szegények sajátos világlátását, és teljes értékű, autonóm tudásnak ismerje el tapasztalaton alapuló

tudásukat. Az inkulturációnak ezzel a II. vatikáni zsinat szemléletváltására rímelő megvalósításával olyan praxist formáltak, amely egyrészt különleges, csak rájuk jellemző módszer sajátosságait mutatja, ugyanakkor megfelelő aktualizálással a mai kor különféle társadalmai számára is iránymutató és érvényes lehet.

IRODALOM

Barbier, René (é. n.): *Séquence 10. Les universités populaires d'hier à aujourd'hui ou la liberté d'apprendre et de transmettre.* http://www.barbier-rd.nom.fr/elearningP8/tele/hist10.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. augusztus 23.)

Boda László (1994): *Inkulturáció, egyház, Európa: Az Evangélium és a kultúrák átültetése.* Mundecon, Budapest.

Defraigne-Tardieu, Geneviève (2012): *L'Université populaire Quart Monde. La construction du savoir émancipatoire.* Presses universitaires de Paris Ouest. Paris.

Duby, Georges (2007, szerk.): *Franciaország története II.* Osiris, Budapest.

Freire, Ana Maria Araújo (1996): A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire, 27-68. In: *Paulo Freire. Uma Biobibliografia*. Szerk. Moacir Gadotti. http://seminario-paulofreire.pbworks.com/f/unid2_ativ4paulofreire_umabiobibliografia.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. augusztus 23.)

Freire, Paulo (1971): *L'éducation: pratique de la liberté.* Éditions du Cerf, Paris.

Freire, Paulo (1980): *La pédagogie des opprimés.* Maspero, Paris.

Freire, Paulo – Guimarâes, Sérgio (1987): *Aprendendo com a propria historia 1*. Coll: « Educaçâo e Comunicaçâo no 19 ». Paz e Terra, Rio de Janeiro.

Gerhardt, Heinz-Peter (1993): Paulo Freire. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación) XXIII/3–4. 463–484.

Kiss Gabriella (2018): 20. századi válaszkísérletek a hátrányos helyzetű felnőttek pedagógiai kihívásaira: Paulo Freire és Joseph Wresinski pedagógiája. PhD-értekezés. https://m2.mtmt.hu/gui2/?mode=browse&params=publication;30347488(Utolsó megtekintés: 2022. július 15.)

Kiss Gabriella (2020): *20. századi válaszkísérletek a hátrányos helyzetű felnőttek pedagógiai kihívásaira: Paulo Freire és Joseph Wresinski pedagógiája.* (Vallás a társadalomban 9. kötet.) Sorozatszerkesztő: Dr. Dr. Máté-Tóth András. Kiadja az SZTE Vallástudományi Tanszéke, Szeged.

https://docplayer.hu/211182428-In-society-religion-a-tarsadalomban-vallas-20-szazadi-valaszkiserletek-a-hatranyos-helyzetu-felnottek-pedagogiai-kihivasaira.html(Utolsó megtekintés: 2022. július 15.)

Monfils, Thierry (2017): *Le Père Joseph Wresinski. Sacerdoce et amour des pauvres.* Éditions jésuites, Namur.

Sayer, Josef (2016): Előszó. In: Gustavo Gutiérrez – Gerhard Ludwig Müller: *A szegények oldalán. A felszabadítási teológia.* Új Ember, Budapest.

Théry, Hervé (2002): Brazília: a változások évszázada. *Replika* 47–48. sz. (június) 35–48. o. http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-586/replika/47_48/TPUBL-A-586.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. június 24.)

Wresinski, Joseph (1992): *Écrits et paroles aux volontaires.* Éditions Quart-Monde, Paris.

Wresinski, Joseph (2007): *Refuser la misère, une pensée politique née de l'action*. Éditions du Cerf – Éditions Quart Monde, Paris.

Wresinski, Joseph (2010): *Szegények egyháza*. Bencés Kiadó, Pannonhalma.

Zancarini-Fournel, Michelle (2016): *Les luttes et les rêves.* Une histoire populaire de la France de 1685 à nos jours. Éditions La Découverte, Paris.

LUPFER-JUHÁSZ ESZTER

A „GULYÁSKOMMUNIZMUS ÉPÍTÉSZETI FOLKLÓRJÁNAK" MEGJELENÉSE AZ ALSÓ TAGOZATOS TANKÖNYVEKBEN*

BEVEZETÉS

Az 1950-es évek végéig a hagyományos falusi kép a magyar paraszthá zakból és a hozzátartozó melléképületekből (istállók, ólak, csűrök, terménytárolók) tevődött össze, tökéletesen illusztrálva a településen lakók megélhetési formáját, a mezőgazdaságot. A 20. század közepétől megváltozó célok, irányok hatására az addigi földmunkákat elkezdték felváltani az ipari, szakmai tudással járó munkák (ács, kőműves, asztalos stb.). A „kádári rendszerben" a mindennapi élet folyamatos megváltozásához tartozott hozzá az 1957-től elterjedő kockaház típusterv. A falu tájképe megváltozott. A gulyáskommunizmus építészeti folklórjává vált a kockaház (Hornyik 2014). Az addig jellemző táji jellegzetességeket megjelenítő falusi paraszthá zak helyett, a kor szellemének megfelelő, országosan egyforma sátortetős kockaházak jelentek meg. A változás látható lett a falusi tájban és a lakóházakban is (Bali 2009; Tamáska 2008, 2022), ugyanakkor ez a kulturális hatás az oktatásban is megmutatkozott.

A kockaházaknak a társadalomra gyakorolt hatása számottevő. Kulturális formáló erejüket az oktatás szemszögén keresztül is érdemes megvizsgálni. A kockaházjelenség az életmódnak, a mindennapi életnek része. Megismertetése minden korszakban a taneszközök hasábjain lényeges információnak számított. Nincs ez másként napjaink tankönyveiben sem. A témakör lényegét a lakókörnyezet, a lakóépület megismertetésének elemzésében látom. A kockaház lakókörnyezeti szerepét, vagyis a falvak lakóépület-ábrázolását állítottam vizsgálatom középpontjába.

* A tanulmány az ELKH-DE Néprajzi Kutatócsoportjának programjában készült, az MTA Apor Vilmos Katolikus Főiskola Tanulási Környezet Kutatócsoport szakmai támogatásával.

A 2012-es és 2020-as Nemzeti alaptantervek módosításait követő tankönyvekben, a kockaházjelenséget vettem vizsgálat alá. A kordokumentumoknak is számító tankönyvekben tetten érhetőek a társadalmi közegnek és a különféle tényezőknek a hatása is (Karlovitz 2000). Jelen tanulmányban az alsó tagozatos tankönyvek kockaház-ábrázolását és annak megjelenési helyzetét ismertetem.

MÓDSZER

Az oktató-nevelő munka lényege a legfontosabb tudástartalmak közvetítése a tanulók felé. Az ismeretek és a műveltség átadása, valamint az intellektuális képességek kialakítása a legfőbb cél. Ugyanakkor oktatás mellett nevelő munkáról is beszélünk. A nevelés, az iskolai fejlesztéseknek egyaránt része. Egyik ismérve, hogy a társadalmi elvárás teljesítésére törekszik (Bábosik 1999). A nevelő funkció erejét minden korszak felismerte és használta. Tetten érhető ez a tankönyvek politikai tartalmú részeiben. Gerd Stein a tankönyvkutatási modellek kapcsán kiemelte a taneszközök politikai jellegét is. Tehát egyszerre információhordozók, pedagógiai dokumentumok és olyan kommunikációs módszerek, melyekben a politikai feltételek és viszonyok érvényesülnek (F. Dárdai 1999).

A kockaház vizsgálata ilyen értelemben egyfajta politikai viszonyt is jelent. A kormányok által elfogadott és közvetített értékeket az oktatásban a tanárokon kívül a tankönyvek is közvetítették. A tankönyvekben a szöveget kiegészítő illusztrációk is az aktuális nevelési irányokat erősítették. A tanulók lakókörnyezete tehát ugyanolyan jelentős, mint az aktuális oktatáspolitikai irány.

Az a környezet, lakóépület, ahol a gyerekek mindennapjaikat töltik, óriási jelentőséggel bír. Ezért hangsúlyos a lakókörnyezetnek – így a kockaházaknak – a vizsgálata az egyén és környezete viszonyrendszerében is. Ebből kiindulva kezdtem el a tankönyvekben a kockaházak megjelenését vizsgálni. Az eszközkészletet a napjainkhoz tartozó tankönyvekből állítottam össze. A mintát a 2012-es és 2020-as Nemzeti alaptantervek alapján szerkesztett alsó tagozatos tankönyvek alkotják.

KOCKAHÁZ

A címben a „gulyáskommunizmus építészeti folklórja" kifejezést használtam, mely tökéletesen leírja a kockaházjelenséget (Hornyik 2014). A kockaházak gyors terjedéséhez hozzájárult egyrészről az 1956-os és 1969-es nagy árvíz is, mely indokolta a gyors és olcsó házak építését. Másrészről a szigorodó helyi építési szabályok és újraosztott telkek méretei végett a költséghatékony házak kerültek előtérbe. Tamáska Máté (2008, 2022) szerint a kockaházak a magyar parasztság megkésett polgárosodásához és urbanizációjához tartoznak, mely az 1970-es években adta át helyét a nyugati mintákhoz tartozó emeletes családi házaknak. Az országban uralkodó helyzeteknek köszönhetően az 1980-as évekre 800 ezer kockaház épült az országban. Kialakult egy építészeti jelenség (*Nemzeti Mintaterv Katalógus* 2020). Ennek a jelenségnek a tankönyvi megjelenítését állítottam középpontba. Először is fontosnak tartom meghatározni, mit értek kockaházon. Kockaházon azokat a családi házakat értem, melyek négyzetes alaprajzúak, szabadon álló sátortetővel rendelkeznek, nincs hossztengelyük és középpontosan szimmetrikusak. Nem birtokolnak rövidebb vagy hosszabb homlokzatot, sem oromfalat (S. Nagy 1984), azonban az utca felé egy vagy két hármasablak minden esetben megjelenik (Tóth 1976). Az utca felé néző ablakok a két nagy lakószobához tartoztak, a középfolyosó mentén a lakókonyha, fürdőszoba és tároló kapott helyet a 90-100 m^2-es családi házban (*Nemzeti Mintaterv Katalógus* 2020).

Nem mondhatjuk, hogy egy teljesen új, a paraszti háztartástól idegen építészeti stílusról van szó (Tamáska 2008, 2022), jóllehet a kockaházak már egyfajta polgári jellegű építkezésnek feleltek meg, hátrahagyva az addig megszokott paraszti építkezést (S. Nagy 1984; Tamáska 2008, 2022). A kockaházak építésének gyakorisága mellett szólt a polgárosodás és a költséghatékonyság, mivel a négyzetes alaprajz és a sátortető végett kevesebb tégla, rövidebb és olcsóbb faanyag kellett a felépítésükhöz (Fodor–Somogyi 2016).

A lakóházak stílusjegyeiben megfigyelhető egy szemléletbeli változás, amely a lakóház, a kerítés és az udvar külső megjelenésében, fejlődésében volt tetten érhető (Bali 2009). A rendszer által meghatározott szabályok és kialakított lehetőségek szerint alakult a magyar falusi lakóudvar és lakóépület, habár ez az újfajta konstruálás nem állt távol a paraszti építkezéstől (Tamáska 2008, 2022). Ez a tömegformává alakult háztípus magával hozta az új funkciókat ellátó épületrészeket, például a garázst, az előkertet (Tóth é. n.).

A kockaházakat a típusterv-katalógusban leírt minták alapján lehetett építeni, vagyis négyzetes alaprajzú, jellemzően 100 m^2-es, sátortetős házakat (Hornyik 2014). Ez az uralkodó családi háztípus hazánk tájtípusaitól függetlenül határozta meg a magyar falusi tájat az 1960-as évektől.

Az életmódbeli változás a kockaházak épülésével is megfigyelhető. A kockaházakat a társadalom alsó rendjének felfelé törő rétegei építették, akik műveltségükben már megérettek a tulajdonszerzésre és -tartásra. A felépített ház a falusi társadalom számára az örökíthető vagyoni fedezetet jelentette (Tóth 2010). A kockaház hatott a társadalom egészére, valamint a táj és a környezet viszonyára is. A környezetet és az emberi életet vizsgálva láthatunk egy ember által kialakított és egy természet által létrehozott környezetet. Közös tulajdonságuk, a valóságban való szoros összekapcsolódás, melynek vizsgálatával a tájesztétika foglalkozik (Dömsödi 2010). A táj és a környezet döntő módon meghatározza az életet, mivel az ember a tájban él (Kertész 2013). Ebben áll a lakóépületek ismertetésének fontossága.

TANKÖNYV

Az oktató-nevelő munka egyik központi eleme a tankönyv. A legdemokratikusabb taneszköz, hiszen minden iskolában, minden osztályban és minden tanulónál megtalálható. (Karlovitz é. n. [A]). Az érvényességi köre sokkal nagyobb a tantermi kereteknél, hiszen a gyermekek által a szülők is találkoznak az aktuális tankönyvekkel, ezáltal a közvetített tudástartalmak nagyobb körben válnak elérhetővé. A tankönyvek nemcsak új ismereteket közvetítenek, hanem a meglévőket hatékony rendszerbe állítják (Závodszky 1993), figyelembe véve az életkori sajátosságokat, az egyéni képességeket, a rendszerességet, a tudományosságot és a szemléletességet (Gécziné Laskai 2011). Ebben rejlik a tankönyv sikere.

Az oktatásban a nem verbális hatás közvetlenebb, de a verbális eszközök sikeresebbek az ismeretszerzésben. A tankönyvekben lévő illusztrációk interpretáló szerepe által szignifikáns a képek, ábrák hitelessége, egyértelműsége és átláthatósága. (Slezák 2011.)

A tankönyvek hangsúlyos szerepet töltenek be az aktuális felnövekvő generáció iskolai oktatásában és nevelésében. A nevelő szerep a tankönyvek ismeretközlő és gyakoroltató funkcióihoz járul hozzá. Hatással van a tanulók esztétikai nevelésére és

az ösztönzésükre is (Karlovitz é. n. [B]). Bábosik (1999) szerint minden nevelési koncepció valamilyen célkitűzésen alapszik. Ennek az iskolai nevelésnek részese a lakókörnyezet is. *„Az iskolákban tanítani kell a saját települési hagyományokat, és gyűjteni kell a saját örökséget. A faluét és a városét is: először a környezetismeret tárgyban...”* (Istvánfi 2011.) Istvánfi Gyula idézete is megerősíti azt a megállapítást, hogy a lakókörnyezet a szociális környezet része, így nagyméretű hatása a tanulók nevelésében nem elhanyagolható a központi irányokon túl (Forray R.–Kozma 1992). Ezt a hatást bizonyítja a lakókörnyezet megismerésére irányuló számtalan lecke az alsó tagozatos tankönyvekben. A kiindulópont a leckékben az ismert környezet, melyet számos illusztráció színesít. Elmondható, hogy ezekben a tananyagokban egyaránt sor kerül a természeti környezet és a lakókörnyezet (lakóépület) bemutatására.

A tanulmány további részében a 2012-es és 2020-as NAT alapján szerkesztett alsó tagozatos tankönyvekből (környezetismeret, technika és tervezés, ének-zene, magyar nyelv és irodalom tankönyvek) emelek ki néhány példát.

NEMZETI ALAPTANTERV (2012)

A 2012-ben módosított Nemzeti alaptanterv lehetőséget biztosított a helyi környezet sajátosságainak figyelembevételére. Az *Ember és természet* című műveltségterület a Kárpát-medence természeti és kulturális értékeire és egyediségére épített. Ebből kiindulva nem meglepő, hogy a Kárpát-medence településszerkezetéről több tantárgy esetében is szó esik. A településszerkezetek közül a város és a falu közötti különbségek kiemelése gyakori. Idesorolható a kockaház jelenség is, mely a magyar kultúra sajátosságainak, a mindennapi életnek a része.

A 2012-es NAT tartalmából kiemelem a környezetismeret, a magyar nyelv és irodalom és a technika tantárgyakat.

A *környezetismeret* tantárgy 2012-es NAT alapján, az alsó tagozat 1–4. évfolyamán kötelező tárgy. A tartalmi ismeretei között a települések infrastruktúrájára, valamint a lakóhely történetére és természeti környezetére korlátozódik a tanegység (NAT 2012).

A *magyar nyelv és irodalom* tantárgy a magyar nyelv sokoldalú és árnyalt megismerését, használatát tűzte ki célul. Az alsó tagozat esetében lényeges a saját vélemény megfogalmazása, a saját élményekről való beszámolás (NAT 2012).

A *technika* tantárgy a 2012-es NAT-ban az *Életvitel és gyakorlat* műveltségterület része. A természeti és a társas-társadalmi környezet tapasztalati úton történő megismerésére helyezi a hangsúlyt (NAT 2012).

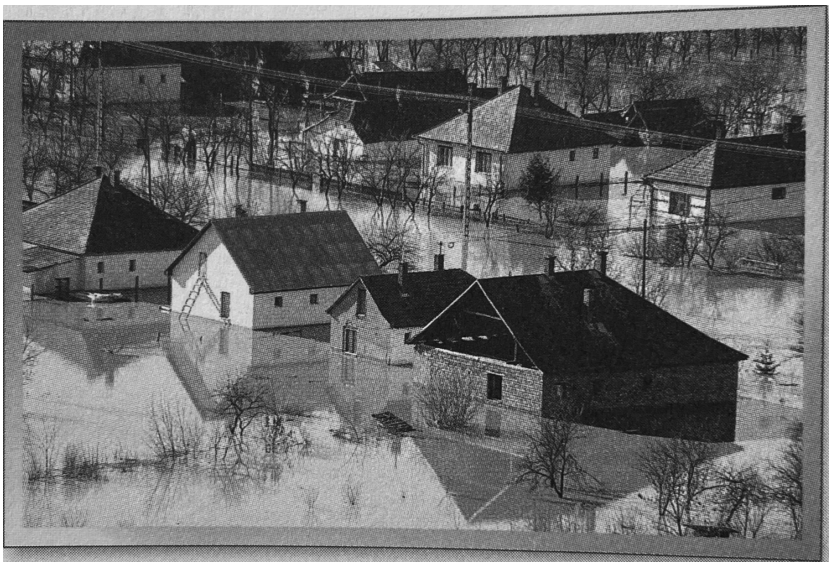
AZ ALSÓ TAGOZATOS TANKÖNYVEK ÉS A KOCKAHÁZAK

Az alsó tagozatos tankönyvekben a lakókörnyezetet bemutató témakörök számtalanszor jelentkeznek. A tantárgyak legtöbbször a falu és a város bemutatására és a két településtípus különbségeire építenek. A környezetismeret, technika, magyar nyelv és irodalom tanegységekben kerül középpontba a lakóépületek közötti eltérések ismertetése. Így a kockaházak illusztrációkon való felbukkanását is ezekben a tankönyvekben kerestem. A tanulmány további részében néhány példát ismertetek a 2012-es NAT-hoz készített tankönyvekből.

2010-ben jelent meg a Pintér Tibor és Sallai Margit által összeállított *Környezetismeret munkatankönyv negyedik osztályosoknak* című taneszköz, mely a mindennapi élet megismertetését tűzte ki feladatul (Pintér–Sallai 2010). Ebben a falvak és a városok bemutatása egyaránt megtalálható a *Tájékozódás* témakörben. A közigazgatási térképekről és a régiók elnevezéséről szóló leckében a falvak, tanyák és városok közötti különbségeket is megemlíti a tankönyvi szöveg. A leíráshoz tartozó illusztrációk között található mindegyik településtípusról egy-egy kép. A falusi tájat bemutató fénykép egy jellegzetes kockaházakból álló utcarészt jelenít meg *(1. kép)*.

1. kép: Városok, falvak, tanyák illusztrációja (Pintér–Sallai 2010)

A tankönyvben a *Tájékozódás* témakör összefoglaló leckéje az ismétlő kérdéseket képi illusztrációkkal egészíti ki. A „*mikor beszélünk árvízről*?" kérdéshez egy falusi utcarészlet légi felvétele kapcsolódik. A képek alapján a negyedik osztályos tanulóknak meg kell tudni válaszolniuk azt a kérdést, hogy mi az árvíz és hogyan védekezhetünk ellene. A *2. kép*en látható a tankönyvben használt fénykép az árvízzel kapcsolatos feladat részeként. A fényképen jól látható a lakóépületek formai sokszínűsége, ugyanakkor a sátortetős kockaházak is.



2. kép: Az árvízzel kapcsolatos feladat illusztrációja (Pintér–Sallai 2010)

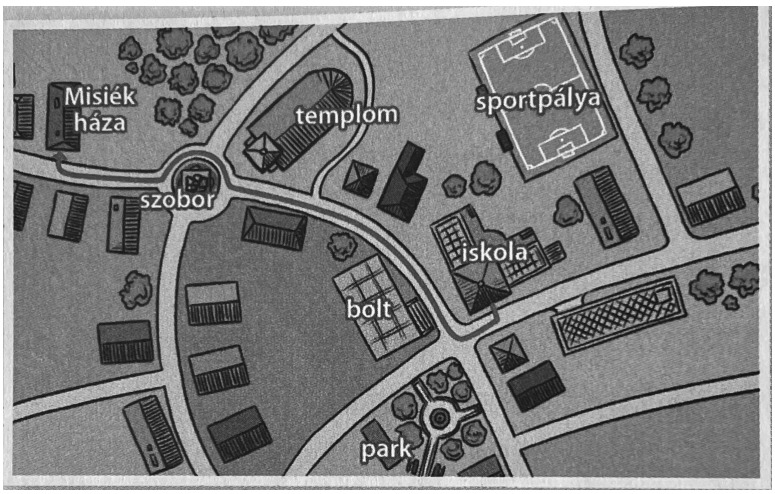
A tankönyvben, a tájékozódás témakört összefoglaló lecke következő feladatában ismételten egy fényképekkel kapcsolatos feladatot találhatunk. A falu, tanya, város településtípusok megkülönböztetését mérni kívánó feladatban három kép közül kell a tanulóknak a településtípusokat azonosítani. A falut bemutató légifelvétel láttatja a település környékét jellemző felszíni tulajdonságokat. A légifelvétel miatt a faluban található házakat főleg a tetőformáról lehet azonosítani. Így meglehetősen nehezen lehet azonosítani a kockaházakat *(3. kép)*.

3. kép: A falu ábrázolása az *Összefoglalás* című fejezetben (Pintér–Sallai 2010)

2013-ban jelent meg a dr. Mester Miklósné által szerkesztett *A mi világunk. Környezetismereti tankönyv a 2. évfolyam számára*. A tankönyv alkalmazkodva a korosztály igényeihez számos színes illusztrációval egészíti ki az új ismereteket tartalmazó leckéket. A *Hol élek?* című témakörben a lakóhely domborzatának meghatározásán túl szó esik a településekről, a lakóépületekről és a középületekről is. A településtípusok közötti eltéréseket a tanulóknak fényképek által kell tudniuk felismerni és meghatározni. A kockaház a vizsgált tankönyvben a falu és a város összehasonlítása kapcsán jelenik meg *(4. kép)*.

4. kép: A falu ábrázolása (Mester 2013)

Ugyanebben a témakörben található *Az otthontól az iskoláig* lecke, mely a lakóhely alaposabb és tudatosabb megismerését célozza meg. A tanulókat a saját környezetük feltérképezésére szólítja fel a tankönyv szerzője, egy útvonalterv elkészítésével. A második évfolyamnak készített feladatban a tanulóknak meg kell rajzolniuk azt az útvonalat, mely a házuktól az iskoláig vezet. A korosztály elvárható képességeit szem előtt tartva segítség gyanánt egy példarajzot láthatunk a leckében, mely az útvonalrajz elkészítését illusztrálja. A felvázolt településrész lakóépületeit madártávlatból jelenítette meg a szerkesztő. Az épületek tetőszerkezeteit figyelmesen megvizsgálva felfedezhető több sátortetős épület is *(5. kép)*.



5. kép: Útvonaltervminta a környezetismereti tankönyvben (Mester 2013)

A 2011-ben megjelenő, Török Márton Ibolya által készített *Első technikakönyvem*ben a közlekedési veszélyhelyzetek témakörben a falu és a város összehasonlítására kerül sor a közlekedés szempontjából. A különbözőségek felfedezésére támpontként szolgál két fénykép a tankönyvi leckében. Az egyik fénykép a városi közlekedést illusztrálva egy trolibuszt és sok embert mutat be. A *6. kép*en látható a másik ábrázolás, mely egy falusi utcaképet jelenít meg. A témakör szempontból hangsúly az utcarészlet úgynevezett „nyugodtságán" áll. Kevés embert, kevés közlekedési eszközt (egy személygépjárművet) jelenít meg. A falut bemutató fényképen a lakóépületek között felfedezhető a jellegzetes sátortetős kockaház is *(6. kép)*.

6. kép: Falusi utcarészlet ábrázolása (Török Márton 2011)

A technika és tervezés tantárgy tanításához Török Márton Ibolya 2013-ban készítette az *Első technikakönyvem 1.* című taneszközt. A tananyagok céljaiban a lakókörnyezet megismertetése központi feladat. Ehhez kapcsolódóan találhatunk egy feladatot, melynek ábrázolásában a kockaház néhány jellegzetessége megfigyelhető, jóllehet a lecke alapján a kép az iskolába vezető utat mutatja be. A gyermekrajzon látható településközpont mellett a lakóházak megjelenítésére is sor kerül. Ebben az ábrázolásban a sátortetős épületek bizonyos jegyeiben mutatnak esetleges hasonlóságot a jellegzetes kockaházzal. A településképre, a táj sajátosságára való figyelemfelhívás lényeges a tanítás során, hiszen ezek a példák igazán sokatmondók. Habár ez a rajz alkalmazkodik a tanulók életkori sajátosságaihoz, mégis nagymértékben formálhatják a tanulók tudását a ház és a falu ábrázolásáról *(7. kép)*.

A rajz érdekessége, hogy ez a 2020-as NAT alapján Trescsik Angéla tananyagfejlesztő által készített *Technika és tervezés* című tankönyvben szintén megjelenik.

7. kép: Kockaházak formavilága a gyermekrajzon első osztályban (Török Márton 2013: 5; Trescsik 2021: 5)

Ugyancsak a 2012-es NAT alapján készítette, 2018-ban Konrád Ágnes, Jordánné Tóth Magdolna, Kolláth Erzsébet és Farkas Andrea az *Olvasókönyv 3. osztályosoknak* című tankönyvet. A harmadik évfolyamnak készített olvasókönyvben a színes ábrák központi szerepet töltenek be. A bevezető, ráhangoló feladatok között a nyári élmények elmesélésére invitálja a lecke a tanulókat. Ebben a tankönyvi részben négy különböző jelenetet ábrázolnak. A focizás, kirándulás mellett az utazás elevenedik meg. Az utazással kapcsolatosan két opciót jelenít meg a tankönyv, utazás városba vagy faluba. A falusi utcarészlet bemutatásában a lakóépületek között a kockaház sajátos formavilága is felfedezhető. A képen, a templom mellett látható háztípus jegyei mutatnak hasonlóságot a kockaház sajátosságaival *(8. kép)*.

Az *Olvasókönyv*ben bemutatott falusi tájat ábrázoló rajz tűnik fel még a Széplaki Erzsébet, Kóródi Bence által 2017-ben készített *Fogalmazás* című tankönyvben is. A közelgő vakációra való hangolódás érdekében két rajz közül választhatnak a diákok. A feladat alapján, az egyik rajzról szóban elbeszélést kell alkotniuk *(8. kép)*.

8. kép: A falu ábrázolása (Konrád–Jordánné Tóth–Kolláth–Farks 2018: 4; Széplaki–Kóródi 2017: 77)

A Konrád Ágnes és munkatársai által 2018-ban írt *Olvasókönyv* – harmadik osztályosoknak készült – tankönyvben *A Pincérfrakk utcai cicák* című olvasmányhoz készített feladatban egy utcarészletet láthatunk *(9. kép).* Az utcakép sajátosságai, hogy a különféle háztípusok között a jellegzetes kockaház jegyeit viselő épület is feltűnik. A feladathoz tartozó utasítások alapján ezen a képi megjelenítésen kell eligazodni a gyerekeknek a mesében olvasottak alapján. A kockaház ezekben a feladatokban nem játszik főszerepet, csupán az utcaképet színesíti.

9. kép: Illusztráció az *Olvasókönyvem 3/1*-ben (Konrád és mtsai 2018: 38)

A környezetismeret, a technika és a magyar nyelv és irodalom tárgyakhoz készült tankönyvekben gyakori a falvak utcarészletéről készült fénykép vagy a falvak légifelvételen való bemutatása. Viszont a faluábrázolások nem feltétlenül jelentik a kockaházak megjelenését. Habár a kiemelt tankönyvekben gyakori a falvakkal kapcsolatos tartalmak ismertetése, az illusztrációkon többnyire a népi sajátosságok és a parasztházak megjelenéséről beszélhetünk. A taneszközökben a településszerkezeti és lakóépületi eltéréseket fényképekkel és ábrákkal is illusztrálják.

NEMZETI ALAPTANTERV (2020)

A 2020-ban módosított Nemzeti alaptantervben a lakókörnyezet megismerése továbbra is fontos cél. Több tantárgy nevelési-oktatási céljaiban szerepel a szűkebb környezet felfedezése (NAT 2020). Ehhez tartozik hozzá a lakóhelynek és a településen található lakóépületeknek a megvizsgálása.

A falusi-városi életmód és környezet állandó témája az alsó tagozatos követelményeknek. Az 2020-as Nemzeti alaptanterv által létrejövő új tankönyvek követik a módosításokat. A lakókörnyezet fontossága azonban továbbra is számottevő. A színesebb és modernebb formavilág, mely az ábrákat, illusztrációkat jellemzi, lényeges a kockaházak ábrázolásának feltárása során.

Az ének-zene a művészeti nevelés része, mely önálló tantárgyként jelenik meg az oktatásban. Az ének-zene tantárgy az alsó tagozatos évfolyamok mindegyikén heti két óraszámban szerepel. Hozzájárul a nemzeti öntudat fejlesztéséhez épp úgy, mint a hazai tájegységek életének és szokásainak a megismertetéséhez (NAT 2020). Alsó tagozatos tankönyveinek jellegzetessége a számos illusztráció.

A magyar nyelv és irodalom tantárgy az 1–2. osztályban 14, a 3–4. évfolyamon 10 óraszámot kap. Ez heti bontásban az 1–2. évfolyamon 7-7, a 3–4. évfolyamon 5-5 óraszámot jelent. Kiemelten fontos területe a tanegységnek a nemzeti öntudatra, önazonosság-tudatra való nevelés. A tárgy oktató-nevelő struktúrája követi a tanulók kognitív, érzelmi és szociális fejlődését is. Fontos célok között szerepel, a tanulók véleménynyilvánítása és mások megértése (NAT 2020).

ALSÓ TAGOZATOS TANKÖNYVEK

A 2020-ban készített új ének-zene tankönyv Rápli Györgyi nevéhez köthető. Az *Énekzene 2*. című taneszköz a népdalok és népmesék világát a korosztálynak megfelelő képekkel együtt eleveníti meg. Legtöbbször a népi jellemzők tűnnek fel a tankönyvben, például paraszthá̋z, viseletek, népi motívumok. Ebben a közegben feltűnő az egyik illusztráció épületábrázolása, egy olyan épületábrázolás, mely néhány jegyében magán hordozza a kockaház jellemzőit, úgymint a négyzetes alaprajzot és a sátortetőt *(10. kép)*.

10. kép: Illusztráció az *Ének-zene tankönyv 2*-ben (Rápli 2020: 29)

A tankönyvjegyzékben szerepel a szintén Rápli Györgyi tananyagfejlesztő által 2020-ban készített *Ének-zene tankönyv 1* – az általános iskola 1. évfolyama számára. A taneszköz a gyermekjátékokat gyűjti össze, melyek a játékos formában való tanulásra építenek. Ebben szerepel egy rajz, mely az anyák napjáról szóló dalhoz tartozik. A rajzon látható háztípus jegyei kapcsán nem egy jellegzetes kockaház fedezhető fel *(11. kép)*.

11. kép: Illusztráció az *Ének-zene tankönyv 1*-ben (Rápli 2020: 56)

A 2020-ban készített új, alsó tagozatos tankönyvek ábrázolásaiban csak néhány alkalommal tűnik fel a kockaház. Általánosságban a faluval kapcsolatosak ezek a meg-

jelenítések. A tanulmányban néhány példával bemutattam, hogy fontos az alsó tagozatban a falunak a megismertetése. A taneszköz faluábrázolásai között többször is felbukkantak olyan lakóépületek, amelyek tartalmaznak kockaházstílusjegyeket. Érdemes megemlíteni, hogy a legtöbb tankönyvben viszont a falvak kapcsán nem a kockaházak, hanem a nyeregtetős parasztházak jelennek meg. Ez azzal magyarázható, hogy az alsós évfolyamokban a mesei jelleg dominál, így a népmesék jellemző épületei, alakjai tűnnek fel általánosságban.

Ugyanakkor a népmesei paraszthász-ábrázolások mellett kitérnék arra is, hogy a tankönyvszerkesztők az aktuális generáció szükségleteihez formálják a tananyagot. A mai generációnak a kockaház külleme még ismerősen hat, de helyüket egyre inkább a modern irányok szabta formák, az átalakított kockaházak veszik át.

ÖSSZEGZÉS

A tanulmányban, a tankönyvekben megjelenő falvak térábrázolását, a kockaházak megjelenését mutattam be. A 2012-es NAT alapján készülő öt darab tankönyv és a 2020-as NAT alapján készülő három darab tankönyv alapján ismertettem a kockaházak megjelenését. Az áttekintett taneszközök közös ismérve, hogy azok mindegyike az alsó tagozatos tanulóknak készült. A falvakkal kapcsolatos ismeretekhez társult minden esetben a négyzetes alaprajzú, sátortetős épületek megjelenése. A korosztályhoz való igazodás végett nemcsak fényképekről, hanem rajzokról is beszélhetünk. A tankönyvek faluábrázolásaival kapcsolatosan még mindig érvényesnek tartom Erdei Ferenc (2004) kijelentését, miszerint: „*Változott tehát a falu, s valami mégis változatlan maradt benne.*" A modern irányzatok a falusi építkezéseket, épületújításokat sem kerülték ki. Éppen ezért jelentős a falvak táji képének magyarázata és tanórai boncolgatása. Lényeges, hogy a legújabb generáció is megkapja azt a kellő tudást, mely segíti őket környezetük megértésében és megismerésében. Hiába jelentek meg új formák, irányok, a legtöbb falu esetében a kockaházak még mindig nagy számban jelen vannak. Így részesei a mindennapoknak, a gyerekek faluról kialakított látásmódjának.

IRODALOM

Bali János (2009): *Falusi életmód és társadalom a Kádár-korszakban. Néprajzi diakron vizsgálat.* http://real.mtak.hu/2435/1/49649_ZJ1.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. június 8.)

Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Dömsödi János (2010): *Tájrendezés és tájvédelem 5.* A tájrendezés folyamata. Nyugat-magyarországi Egyetem. https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/8062/0027_TRTV5.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Utolsó megtekintés: 2021. december 22.)

Erdei Ferenc (2004): *Magyar falu.* Neumann Kht., Budapest. http://mek.oszk.hu/04600/04699/–html/index.htm (Utolsó megtekintés: 2021. június 14.)

F. Dárdai Ágnes (1999): Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. *Iskolakultúra* 9/4. 44–53. http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19040 (Utolsó megtekintés: 2021. szeptember 26.)

Fodor Zita – Somogyi Adrienn (2016): *Újraértelmezett „kockaház". Meglévő vidéki lakóépület ökologikus szemléletű rehabilitációja, passzív erőforrás-hasznosítási eszközökkel*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem TDK.

Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1992, szerk.) *Társadalmi tér és oktatási rendszer.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Géczíné Laskai Judit (2011): Hagyományközvetítés tankönyvvel. Hon- és népismeret tankönyvek az általános iskola 5–8. évfolyamán. *Honismeret* 39/2. 22–24.

Hornyik Sándor (2014): A posztkommunista „magyar kocka". A hivatalos típustervektől a szubverzív praktikáig. *Régi-Új Magyar Építőművészet* 4. 24–26. http://real.mtak.hu/19603/1/magyar_kocka.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. október 19.)

Istvánfi Gyula (2011): *A magyar falu építészeti hagyománya – Istvánfi Gyula műegyetemi professzor röpirata.* https://epiteszforum.hu/kadar-kockak-romaban (Utolsó megtekintés: 2021. június 8.)

Karlovitz János (é. n. [A]): *Tankönyvelmélet és tankönyvi alapviszonyok.* http://taneszkozfigyelo.fw.hu/tanfigy4/04tan1.html (Utolsó megtekintés: 2021. december 22.)

Karlovitz János (é. n. [B]): *A tankönyv funkciói.* http://taneszkozfigyelo.fw.hu/tanfigy5/tk-funkcioi.html (Utolsó megtekintés: 2021. október 17.)

Karlovitz János (2000): Tankönyvi, tankönyvelméleti alapfogalmak. *Könyv és Nevelés* II. 2. https://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=122 (Utolsó megtekintés: 2021. december 22.)

Kertész Ádám (2013): *Táj- és környezettervezés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.

Konrád Ágnes – Jordánné Tóth Magdolna – Kolláth Erzsébet – Farkas Andrea (2018):

Olvasókönyv 3. osztályosoknak. I. kötet. Eszterházy Károly Egyetem, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Eger.

Dr. Mester Miklósné (2013): *A mi világunk. Környezetismereti tankönyv a 2. évfolyam számára*. Eszterházy Károly Egyetem, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Eger.

NAT (2012): A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm.rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* 66. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. december 22.)

NAT (2020): A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm.rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm.rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 17.

Nemzeti Mintaterv Katalógus (2020): https://www.oeny.hu/oeny/nmtk/main (Utolsó megtekintés: 2021. december 22.)

Pintér Tibor – Sallai Margit (2010): *Környezetismeret munkatankönyv negyedik osztályosoknak*. Első félév. Mozaik Kiadó, Szeged.

Rápli Györgyi (2020): *Ének-zene tankönyv 1.* Oktatási Hivatal, Budapest.

Rápli Györgyi (2021): *Ének-zene tankönyv 3.* Oktatási Hivatal, Budapest.

S. Nagy Katalin (1984): A kockaház. Életünk tükre: a lakás. *Élet és Tudomány* 39/28. 885–887.

Slezák Ilona (2011): Az általános iskolai tankönyvek illusztrációiról. *Pedagógiai Folyóiratok* 1. https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/az-altalanos-iskolai-tankonyvek-illusztracioirol (Utolsó megtekintés: 2021. augusztus 17.)

Széplaki Erzsébet – Kóródi Bence (2017): *Fogalmazás tankönyv a 3. évfolyam számára*. Eszterházy Károly Egyetem, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Eger.

Tamáska Máté (2008): Kockaházat a skanzenbe? *Múltunk* 3. 98–108.

Tamáska Máté (2022) A kockaház. Kutatási előzmények és perspektívák. In: *Kockaház. A 20. század vidéki háztípusa*. Szerk. Tamáska Máté és Szolnoki József. Martin Opitz Kiadó, Budapest. 7–50.

Tóth Tünde (é. n.): Kockasors. TDK dolgozat. http://tdk.bme.hu/EPK/DownloadPaper/Kockasors

Tóth Zoltán (1976): Egy életforma felbomlása. A szekszárdi kockaházak társadalma 1972-ben. *Valóság* 4. 74–84.

Tóth Zoltán (2010): Melyik ház a „kockaház"? Mit mond a művelt középosztály egy munkáslakótípusról? *Korall* 40/10. 5–44.

Török Márton Ibolya (2011): *Első technikakönyvem*. Apáczai Kiadó, Celldömölk.

Török Márton Ibolya (2013): *Első technikakönyvem 1.* Apáczai Kiadó, Celldömölk.

Trescsik Angéla (2021): *Technika és tervezés tankönyv az 1. évfolyam számára*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Závodszky Géza (1993): A kép a tankönyvben. In: *Kiadói ismeretek. Útmutató tankönyvszerzők és -szerkesztők számára.* Szerk. Sz. Kuncze Magdolna. Korona Kiadó Kft., Budapest.

PALKÓNÉ TABI KATALIN – SZENTPÉTERYNÉ BALOGH MARIANNE –
BETHLENFALVYNÉ STREITMANN ÁGNES – CZVETNICS RITA –
HERENDI HAJNALKA – HIERHOLCZNÉ FARAGÓ TÜNDE –
MCBRAYER ANNA – SÁRI MÓNIKA – SZOBOTA ERZSÉBET

INKLÚZIÓ ÉS DIFFERENCIÁLÁS A KISGYERMEKKORI NYELVOKTATÁSBAN[1]

Egy kerekasztal-beszélgetés tapasztalatai

BEVEZETÉS

A technika fejlődésének köszönhetően a 21. században azelőtt soha nem tapasztalt mértékben jellemzi társadalmunkat a mobilitás, az interkulturalitás és a mediatizáltság. Mindez egy újfajta rugalmasságot kíván meg: az infokommunikációs kultúrában a bevésett *tárgyi tudás* mellé a tudás megszerzéséhez szükséges *készségek* elsajátítása lép (Gyarmathy 2020). A 21. századi kultúraváltás másik hozadéka az *atipikus* fejlődésű gyermekek számának növekedése. Ezek a jelenségek komoly kihívások elé állítják a pedagógusokat, akik a mai napig nincsenek kellőképpen felkészítve a különböző tanulói igények kiszolgálására (Kauffman 2020), azonban pedagógusi munkájuk során, a napi túlélés érdekében kénytelenek kreatívan kialakítani azokat az inkluzív és differenciáló jó gyakorlatokat, amelyek lehetővé teszik, hogy az óvodai és iskolai nevelés-oktatás élmény legyen nekik és a gyerekeknek egyaránt.

Főiskolánk VI. Kisgyermeknevelési Konferenciáján, mely a „Hagyomány és újítás" címet kapta, az Idegennyelvi Tanszék egy kerekasztal-beszélgetést szervezett óvodai és általános iskolai nyelvpedagógusok részvételével, hogy megosszák a felsőoktatás kép-

[1] Némi magyarázatot kíván ez a szókapcsolat. „Kisgyermekkornak" a magyar szakirodalom hagyományosan az óvodás kort nevezi. Azonban mivel az angol szakirodalomban nem ritka, hogy kiterjesztik a fogalmat egészen 10-12 éves korig, ezért ebben a tanulmányban ilyen értelemben alkalmazzuk. A szókapcsolat második része, „idegennyelv-oktatás" elsősorban a közoktatásban használatos. Az óvodai nevelésben a gyermekek élettani sajátságai miatt nem beszélhetünk az idegennyelvnek sem az „oktatásáról," sem a gyerekek általi „tanulásáról". Helyettük az angolszász szakirodalomból a „nyelvátadás" (nyelvpedagógusi oldalról) és a „nyelvelsajátítás" (a gyermek oldaláról) fogalmakat vettük át. Azonban cikkünk elméleti részében gyakran a „nyelvoktatás," „nyelvi fejlesztés" fogalmakat használjuk – hangsúlyozva ezáltal azt a szemléletet, mely szerint pszichológiai, szociális és pedagógiai szempontból a két nevelési korszak összetartozik.

viselőivel tapasztalataikat (sikereiket és nehézségeiket) az inklúzió és differenciálás kapcsán a kisgyermekkori idegennyelv-oktatásban. Ezt követően a pedagógusképzés oktatói is elmondták, hogyan próbálják a differenciálást alkalmazni a felsőoktatásban, majd közösen ajánlásokat fogalmaztunk meg, miként tudná a Főiskola még inkább felkészíteni a pedagógusjelölteket a rájuk váró szakmai kihívásokra.

Nagy megtiszteltetés számunkra, hogy a nálunk oktató kollégákon kívül nyolc intézmény képviselői is elfogadták a meghívásunkat: *Győri Ildikó* (Happy Kids International Kindergarten and Nursery; Covid-megbetegedés miatt nem volt jelen), *Hierholczné Faragó Tünde* és *Szobota Erzsébet* (Montessori Mária Tehetség Óvoda és Bölcsőde), *Czvetnics Rita* (Meséskert Tagóvoda), *Sári Mónika* (Angolpalánta Montessori Óvoda), *Pivók Attila* (Újlaki Magyar-Olasz Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola; főiskolánk tanításmódszertant oktató tanára), *Anna McBrayer* (Sződligeti Gárdonyi Géza Általános Iskola), *Kuti Zsuzsa MEd* (Pasaréti Szabó Lőrinc Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium) és *Molnárné Göncz Borbála* (Krisztus Király Katolikus Általános Iskola). A felsőoktatást az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Idegennyelvi Tanszékének angol nyelvi oktatói képviselték *Bethlenfalvyné dr. Streitmann Ágnes* vezetésével, illetve jelen volt két másik intézmény tanára is: *dr. Puskás Andrea* (Selye János Tudományegyetem, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék) és *dr. Kovács Ivett Judit* (ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet; az AVKF angol nyelvű óvodapedagógus képzésének óraadó oktatója).

Tanulmányunk megírásakor fontos volt számunkra, hogy ugyanaz a kooperatív szemlélet jellemezze, mint a kerekasztal-beszélgetést. Valljuk, hogy csakis a képző és gyakorlati szakemberek közti folyamatos párbeszéd révén lehet megújítani a pedagógusképzést. Ez az együtt gondolkodás számos hasznos tanulsággal szolgált, ami segít nekünk, pedagógusképzőknek a képzés szemléletmódjának és hangsúlyainak alakításában. Az is nyilvánvalóvá vált, hogy bár vannak jó gyakorlatok, a képzettség terén még szükséges a fejlődés.

INKLÚZIÓ ÉS DIFFERENCIÁLÁS A KORAI IDEGEN NYELVI FEJLESZTÉS KONTEXTUSÁBAN

A szociális jogok európai pillérének 1. alapelve szerint „mindenkinek joga van a minőségi és befogadó oktatáshoz, képzéshez és egész életen át tartó tanuláshoz annak érdekében, hogy olyan készségeket tartson, illetve szerezzen meg, amelyek lehetővé teszik számára, hogy teljes mértékben részt vehessen a társadalomban, és sikeresen alkalmazkodjon a munkaerőpiaci változásokhoz" („A szociális jogok"). Az óvodai nevelésben ez azt jelenti, hogy „a köznevelés kiemelt feladata az iskolát megelőző kisgyermekkori fejlesztés, továbbá a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók speciális igényeinek figyelembevétele, egyéni képességeikhez igazodó, legeredményesebb fejlődésük elősegítése, a minél teljesebb társadalmi beilleszkedés lehetőségeinek megteremtése". (*2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről:* 1. 3. § / 6.) Az iskolai oktatás és nevelés kontextusában a minőségi és befogadó pedagógia „minden egyes tanuló számára nyitott iskolát feltételez, mely egyben méltányos pedagógiát gyakorol. Kiindulópontja maga a gyermeki jog, a személyiség szabad kibontakoztatásának joga. Az iskola a társadalmi igazságosság érvényesülését segíti elő, melynek keretei között a tanulók, szülők jogosan várják el a pedagógusok szakmai képességeinek, tudásának maximális mozgósítását a gyermekek nevelési, tanulási, magatartási problémáinak megoldása, illetve tehetségfejlesztése terén". (Réthy 2013: 10.)

Magyarországon a pedagógiai kutatás a hetvenes években ismerte fel annak szükségességét, hogy az iskola alkalmazkodjék a gyermekek sokféleségéhez és az egyéni képességek nyomán fellépő igényekhez (Varga 1996). Az óvodai nevelés holisztikus, fejlesztő jellegénél fogva jobban kedvez ennek a fajta pedagógiának. Az iskolai oktatásban a tantervek a gyerekek átlagos „mentális életkorához" igazodnak, és figyelmen kívül hagyják, hogy a kutatások szerint az azonos biológiai életkorú gyerekek mentális életkor skálája nagy szórást mutat. Varga Tamás (1996) 1971-es felmérése szerint 100 tízéves gyerekből 26 rendelkezik a tízéves korúnak megfelelő mentális érettséggel, a többiek a skála egyéb pontjain helyezkednek el. Ez azt jelenti, hogy valójában az átlagos középértéket mutató (tízévesen a tízévesek érettségi szintjén lévő) tanulók kisebbséget képviselnek az eltérő (alacsonyabb vagy magasabb) érettségű gyerekekkel szemben. Ez a szórás a 21. században a di-

gitalizációnak és a fokozott médiahasználatnak köszönhetően tovább diverzifikálódott. A különleges bánásmódot igénylő atipikus fejlődésű gyermekek számának növekedése a környezet és a kultúra eddig nem tapasztalt sebességű változásának indikátora (Gyarmathy 2020). Ennek következtében kerül egyre inkább előtérbe az inklúzió és a differenciálás a pedagógiában.

A differenciált oktatás tanulmányozása mintegy két évtizeddel megelőzte az inkluzív pedagógiáról való gondolkodást. Már az 1960-as évektől jelentőssé vált, az Egyesült Államokban és Európában számos felzárkóztató és esélyegyenlőséget növelő program, módszertan született. Körülbelül az 1980-as évek közepétől kezdve nőtt meg az érdeklődés az inkluzív nevelés iránt, amely legszélsőségesebb formájában a különleges igényű gyermekek teljes integrálását jelentené. Ennek megvalósításáról a mai napig folyik a gondolkodás. Bár vannak előremutató törekvések, az ideálistól még mindig messze vagyunk (Kauffman–Badar 2020: 3).

Az atipikus fejlődésű gyerekek különféle tanulási nehézségekkel küzdenek. A 2011-es köznevelési törvény a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók következő csoportjait különbözteti meg:

a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:

– sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,[2]

– beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,

– kiemelten tehetséges gyermek, tanuló;

b) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló;

c) tartós gyógykezelés alatt álló gyermek, tanuló (*2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről:* 2. 4. § / 13.)

A hagyományos gyógypedagógiai felfogás szerint az érintett gyerekeket elkülönített formában, *szegregáltan*, a fő fogyatékosságuk szerinti homogén csoportban tanítják, nevelik. Ez sokszor azzal jár, hogy a gyermeknek be kell költöznie egy bentlakásos intézménybe, elszakad a családtól és elszigetelődik a társadalomtól. Maga a „*fogyatékos*" elnevezés is az érintett embernek méltánytalan módon egyetlen aspektusára, a deficitre fókuszál (Réthy 2013).

[2] Az UNESCO *Salamancai Nyilatkozat*a a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók befogadó oktatásának alapelvei között említi a lehetőséget arra, hogy olyan többségi, inkluzív iskolába járjanak, amely alkalmazkodik hozzájuk, és gyermekközpontú pedagógiával képes kezelni igényeiket (1994).

A *társadalmi esélyigazságosság* (más, mint az esélyegyenlőség) új, holisztikus szemléletmódot jelent: a hiányszemlélet helyett a gyermek egyediségét, igényeit hangsúlyozva beszél speciális nevelési szükségletről. Nem másokhoz hasonlítja, hanem önmagában tekinti értékesnek a gyermeket (Réthy 2013).

A *szegregált oktatás-nevelés* személyenként mérlegelendő létjogosultságát nem vitatva (Salné 2001), a továbbiakban az *integráció* / *inklúzió* kérdésével foglalkozunk. Bár a két terminus használata nem következetes, különbséget kell tennünk közöttük. Az integráció: *fogadás*. Az „átlagos" gyermekhez igazodó többségi iskola fogadja a speciális szükségletű gyermeket, de elvárja, hogy a gyermek alkalmazkodjon egy teljesítményorientált, merev szisztémához. Az inklúzió: *befogadás*. Az iskola nem asszimilálni akarja a speciális igényű gyermeket, hanem maga változik. Tevékenységét nem egy átlaghoz igazítja, hanem tekintetbe veszi a gyermekek egyedi sajátosságait (háttér, korábbi tapasztalatok, érdeklődési kör, tanulási típus és ütem stb.), és eszerint differenciál. A befogadó intézmény változatos tevékenységek, együttműködő tanulás, élményszerű megismerés révén biztosítja a különböző képességű gyermekek bekapcsolódásának lehetőségét. A gyermek tanulóévei során fellépő nehézségeket a tanulási folyamat természetes kísérőjelenségének fogja fel, nem a gyermeket tekinti problémásnak. Igény esetén az iskola biztosít segítséget (Csányi 1999).

Az inklúzió fő jegyei az óvodai nevelésben: az óvoda teljes vezetősége, nevelőtestülete elfogadja és azonosul az inklúzió gondolatával, a nevelésben hangsúlyos szerepet kapnak az egyéni differenciáló módszerek, a foglalkozások megszervezését és levezetését változatosabbá, színesebbé teszik a különböző munkaformák (pl. frontális, csoportos, egyéni munkaforma), a követelményeket rugalmasabbá teszik, változatos értékelési eljárásokat alkalmaznak, az óvodai élet tevékenységei közben felmerülő problémák vagy konfliktushelyzetek megoldása elsősorban az óvodapedagógusok felelőssége, a gyógypedagógus partneri kapcsolatban van az óvodapedagógusokkal, a szülőket bevonják a folyamatba, minden résztvevő fontosnak tartja a szociális befogadás szerepét (Kovács 2013). A fenti jellemzők az inkluzív iskolára is érvényesek.

Az inklúzió széles körű, költségigényes folyamat:[3] a tantervi rugalmasság mellett megfelelő személyi feltételek (gyógypedagógus szakszolgálat, pedagógiai asszisztens,

[3] Ezt a folyamatjelleget hangsúlyozza az UNESCO (2006) kiadványa is (15–16).

megfelelő képzettségű és számú pedagógus), akadálymentes épület, speciális technikai eszközök, az egy osztályba járó érintett gyermekek számának limitálása szükséges. A szülők részt vesznek a döntési folyamatokban (Csányi 1999).

Bár a tanulási és szociális zavarokkal küzdő gyermekek fejlesztéséhez szakemberek (pszichológus, gyógypedagógus) segítségét kell kérni, bizonyos mértékig a pedagógus is képes áthidalni, ellensúlyozni az atipikus gyerekek egyéni nehézségeit. Az óvodai és iskolai nevelés differenciáló pedagógiai rendszere tartalmaz olyan központilag szabályozott elemeket, amelyek segítik ebben a pedagógust. Ilyen a sajátos nevelést igénylő gyermekek szűrése és támogatása a szakszolgálati rendszer segítségével, az egyre több óvodában jelen lévő iskola-előkészítő foglalkozás, általános iskolában a korrepetálás, a szakkörök. Ezek a keretek lehetőséget teremtenek a lemaradó vagy tehetséges gyerekek differenciált fejlesztésére, oktatására, de nagyon sok múlik a pedagógus hozzáállásán és elkötelezettségén, hogy éljen ezekkel az eszközökkel, valamint tartalommal és értékkel töltse meg a rendelkezésére álló időt.

A differenciálás az inkluzív pedagógia alapvető tanításmódszertana, amely pedagógiai választ ad a gyermekek biológiai, szociális, kognitív és pszichológiai különbözőségeire és az ebből fakadó egyedi igényekre. A differenciáló pedagógus ezekhez az igényekhez szabja a tanulási tartalmat, folyamatot, végterméket (produktumot), valamint az ezekhez szükséges munkamódszereket, időkeretet és értékelést (Heacox 2021; Bakonyi–Karczewicz 2017; Báthori 1996). Ezáltal a gyermekek jobban ki tudják bontakoztatni egyéni képességeiket, jobban tudnak fejlődni.

Az óvodai nevelésben a differenciálás a nevelés egészében jelen van: „Ahhoz, hogy a gyermek személyes kompetenciáját fejleszteni tudjuk, a szociális kompetenciát, kommunikációs és kognitív kompetenciáit egységben, komplex módon, az egyéni sajátosságokra tekintettel kell alakítanunk a másodlagos szocializációban" (Horváthné 2018: 3). A differenciálás természetesen átszövi az óvodások mindennapjait. Megvalósul a vegyes csoportok alkalmazása, a rugalmas napirend és az egyéni igények figyelembevétele a gondozási tevékenységek (pl. altatás) során. Fontos, hogy az óvodapedagógus olyan közeget teremtsen, amelyben minden gyermek a lehető legoptimálisabban tudja kibontakoztatni a képességeit. Az SNI gyerekek szempontjából különösen nagy jelentősége van az alacsony csoportlétszámnak, a változatos tárgyi környezetnek, a családdal és a szakemberekkel való empatikus, harmonikus együttműködésnek (Bakonyi–Karczewicz 2017).

Az iskolában a differenciálás a tanulásszervezés többféle szintjén érvényesíthető. Rendszerszinten a képességek szerinti csoportbontásban (pl. kezdő és haladó nyelvi csoportok), illetve a fakultációk, korrepetálások biztosításában nyilvánul meg. Ezeket a kereteket az intézmény biztosítja. A pedagógusi munka szempontjából azonban fontosabb a tanóra keretein belüli differenciálás. Itt a differenciált tanulásszervezés a pedagógus megfelelő szakmai attitűdje és gyakorlata révén valósul meg. Ennek egyik módja a *kooperatív tanulás* alkalmazása, melynek alapja a heterogén csoportok kialakítása. A sikeres kooperatív tanulás négy fő pillére Spencer Kagan (2009) szerint az építő „egymásrautaltság" (csak együtt képesek megbirkózni a feladattal), az „egyéni felelősség" (súlya van az egyéni teljesítménynek), az „egyenlő részvétel" (mindenki ugyanannyi munkát tesz bele) és a „párhuzamos interakciók" (a tanulók egy időben dolgoznak a megvalósításon). Egy másik, széles körben ismert szemlélet a Howard Gardner (1999) amerikai fejlődéspszichológus nevével fémjelzett *többszörös intelligencia* elmélete. Gardner napjainkban is folyó kutatása szerint kilenc intelligenciáról beszélhetünk: *verbális-nyelvi, zenei, logikai-matematikai, térbeli-vizuális, testi-kinesztéziás, intraperszonális, interperszonális, természeti-gyakorlati* és *egzisztenciális-filozófiai-spirituális* intelligenciáról. Úgy véli, a teljes értékű, többszörösen intelligens személyiség kialakításához elengedhetetlen, hogy a pedagógusok minél szélesebb körben és rendszeresen alkalmazzák a különféle intelligenciaterületekhez kapcsolódó feladatokat a tanításban.

Láthattuk, mekkora hatása van a gyermekeket körülvevő világnak, valamint a családi és iskolai környezetnek a gyermekek biológiai, pszichológiai és szociális fejlődésére. A következőkben azt próbáljuk meg körüljárni, hogyan kapcsolódnak mindezek az idegennyelvi neveléshez-oktatáshoz az óvodában és az általános iskolában.

Az Európai Bizottság *Education Begins with Language* c. tematikus jelentése hangsúlyozza a korai kezdést, az „érzékeny periódus" kihasználását, az inkluzív, innovatív módszereket, az élő nyelvi környezet fontosságát. Az inkluzivitást az eltérő kulturális hátterű diákok befogadásaként értelmezi. Európában a tanulók mintegy 9%-a használ más nyelvet családi körben, mint az iskolában, ezért a cél az, hogy a tanuló teljes nyelvi repertoárját fejlesszék (*European Commission* 2020). Ugyanakkor a nyelvi különbségek áthidalását, s ezáltal az inkluzív nevelés megvalósulását szolgálhatja az angol mint közvetítő nyelv, illetve a korai angol nyelvi fejlesztés, nyelvtanulás, mivel ez elősegíti a gyermek – és általa a család – integrálódását a többségi társadalomba. Elvárható, hogy

a nyelvet oktató, befogadó szemléletű pedagógus tisztelje a gyermek anyanyelvi hátterét, ismerje a menekültlét lélektani, társadalmi tényezőit, diákközpontúan oktassa a nyelvet, aknázza ki a kortárscsoportban rejlő lehetőségeket (tanulópárok), használja ki az alkotóművészet lehetőségeit a nyelvórán, kooperatív tanulási formát és innovatív tanítási módszereket alkalmazzon (Delaney 2017).

Kerekasztal-beszélgetésünk során felmerült a nyelvi inklúzió több szintje is. A nyelvileg akadályoztatott gyermekek, a külföldi gyermekek (bevándorlók, menekültek gyermekei), de akár az idegennyelvet korán elsajátító magyar gyermekek is mind megélik, hogy a célnyelvi készségek hiánya vagy korlátozottsága akadályt jelent a gyerekközösség és a nevelők közti kommunikációban. A kommunikáció hiánya vagy korlátozottsága növelheti az elszigeteltséget, a lemaradást, sőt akár leszakadást is eredményezhet. A differenciáló tanítási módszerek alkalmazásával azonban ezek elkerülhetőek.

INKLÚZIÓ ÉS DIFFERENCIÁLÁS A KISGYERMEKKORI IDEGENNYELVI FEJLESZTÉSBEN

A kerekasztal-beszélgetésen az Apor Vilmos Katolikus Főiskola angol nyelvű óvodapedagógus képzésének gyakorló óvodái képviseltették magukat. Talán nem véletlen, hogy ezek közül egyik sem hagyományos óvoda, hanem az átlag fölöttinek mondható, hiszen már maga a korai idegennyelv-fejlesztés is egy olyan nevelési terület, amely jellemzően az innovatív, befogadó szemléletű intézményekben van jelen. A Meséskert Tagóvoda (Czvetnics Rita vezetésével) 1999 óta foglalkozik tudatos integrációval. Eleinte egy csoportban fogadtak sajátos nevelési igényű gyermekeket, majd az ismeretek átadása, tapasztalatok megbeszélése, továbbképzések teljesítése révén fokozatosan integráló óvodává váltak, és 2011-től hivatalosan is autista gyermekeket befogadó intézményként fogadják az integráltan nevelhető, ép intellektusú autizmus spektrum zavarral küzdő gyermekeket. Utazó gyógypedagógus, pedagógiai asszisztens segíti az óvodapedagógusok fejlesztő tevékenységét – a szülőkkel való együttműködésben. Emellett a Boys and Girls Club Angol Óvodai Programmal (BGC) együttműködésben valósul meg az a saját fejlesztésű, tematikus és tevékenységközpontú magyar–angol kétnyelvű program, amely az Óvodai nevelés országos alapprogramjára épül. A

magyar óvodapedagógusok szakmai irányításával összehangolt csapatmunka zajlik: magyar–angol nyelven történik a heti témafeldolgozás, melyben az angol anyanyelvű lektorok segítségével az „egy személy – egy nyelv" modell érvényesül heti 25 órában (8:00–13:00 óráig). Így a gyermekek számára két nyelven történik az óvodai nevelés-oktatás és az angol nyelvelsajátítás, mely a szabad játék és az irányított foglalkozás *(circle time)* keretein belül valósul meg.

A Montessori Mária Tehetség Óvoda és Bölcsőde (Hierholczné Faragó Tünde vezetésével) 2002 óta a Montessori-pedagógia mellett az idegen nyelvi nevelést integrálja a magyar óvodapedagógia és bölcsődei nevelés / oktatás területén. A 3–5 éves korúak napi szinten, a játékba integráltan találkoznak az angollal az óvodai / bölcsődei csoportban, majd az 5-6 éves gyermekek számára külön angol tehetségfejlesztő műhely működik, ahol mikrocsoportban dolgoznak. A Montessori-módszerből, alapelvekből fakadó, önállóságot ösztönző környezetben, a gyermek megfigyelésére alapozva zajlik a nevelőmunka. Egyike ezen elveknek az előkészített környezet, amely a vegyes életkori csoportban elérhetővé és önálló használatra alkalmassá teszi a fejlesztő játékokat. Az Angolpalánta Montessori Óvodában (Sári Mónika vezetésével) ezek a fejlesztő eszközök öt tevékenységterületen, hierarchikus rendszerben épülnek fel, és komplexitás, valamint nehézségi fok szerint elrendezve vannak elhelyezve csoportszobákban. Az előkészített Montessori-környezetben a pedagógusnak mindig rendelkezésére áll az a differenciáló eszköztár, amivel hatékonyan eleget tud tenni az inkluzív nevelésnek – azaz minden gyermeknek a képességeinek megfelelő játékot tud kínálni.

Hierholczné Faragó Tünde és Szobota Erzsébet hangsúlyozta, hogy az idegen nyelv beemelése akkor éri el célját, ha napi szinten, folyamatosan hallják a gyerekek az idegen nyelvet, és gyakorlatorientáltan sok játékkal, mesével, mozgással, tevékenykedtetéssel ötvözve kapják az ingereket. A nyelvi fejlesztésnek több szintje van. A 3-4 éves korosztály az ismételt nyelvi sémákat rögzíti passzívan, majd az 5-6 éves korosztály már képes a verbális megnyilvánulásra, az egyszerű mondatalkotásra, de továbbra is a cselekvéshez kötött tevékenységek mentén halad az idegen nyelv befogadásában. Folyamatos kéttanáros modell segíti az idegen nyelvi fejlesztést csakúgy, mint az Angolpalánta Montessori Óvodában.

Az általános iskolába lépve az alsó tagozaton továbbra is a játékos nyelvi fejlesztés a cél. A Sződligeti Gárdonyi Géza Általános Iskolában, ahol első osztálytól folyik az angol és német nyelvoktatás, különösen nagy hangsúlyt fektetnek a pedagógusok a

harmonikus átmenetre. McBrayer Anna angoltanár elmondta, hogy náluk az első 3 évfolyamon heti egy óra az órarend szerinti óra, egy pedig szakkörként szerepel. Itt még nem látszik a képességek különbsége, mert minden kisgyerek egyformán élvezi a sok mozgásra, vizualitásra és zenére épülő nyelvoktatást. Negyedik osztálytól már heti 4 órában tanulnak angolt a gyerekek. A szakmailag tökéletes Oxford nyelvkönyveknek köszönhetően fokozatosan, játékosan, stressz nélkül kerülnek egyre közelebb az idegennyelv-tudáshoz.

Az idegennyelv elsajátítása kisgyermekkorban jellemzően a gyerekek egyéni képességei mentén eltérő módokon, tanulási stílusban és tempóban történik. Sári Mónika hangsúlyozta az óvodás gyerekek szabadságát az idegennyelvi fejlődésük alakításában: a gyerekek saját igényük alapján döntik el, hogy csak befogadják az idegen nyelvet, vagy használják is azt. Fontos megfigyelni az SNI gyermekek esetében, menynyire nyitottak az angol nyelvű foglalkozásokra. Egy-egy SNI gyermek eleinte gyakran tűnik elutasítónak, de egyes szülői visszajelzések szerint otthon énekelgetik az angol dalokat. Normál fejlődésű gyermekeknél is megfigyelhető, hogy az angol nyelvű foglalkozásokon inaktívak, és otthon derül csak ki, hogy elraktároztak valamit az idegennyelvű foglalkozásból. Ezért fontos, hogy az óvodapedagógus türelmesen, az egyéni igényekre odafigyelve vezesse az idegen nyelvi foglalkozást, és ne ijedjen meg a gyermek látszólagos passzivitásától, csendességétől, hiszen a gyermekeknél ez az ún. „csendes periódus" fontos előkészítése a későbbi idegen nyelvi fejlődésnek. Ezért az Angolpalánta Óvodában a pedagógusok először a gyerekek passzív szókincsének a gyarapítására törekednek dalok, mesék, mondókák és a folyamatos kommunikáció által.

Nehézséget jelent a harmadik kultúrájú gyermekek nyelvi integrálása a közösségbe. A kétnyelvű óvodákban különösen gyakori a különböző kultúrájú, nemzetiségű gyerekek jelenléte. Ilyenkor gazdagítja az óvodások ismereteit a világról, ha kicsit bepillanthatnak ezeknek a gyerekeknek a kultúrájába. A csepeli Montessori Mária Tehetség Óvodában például a saját országukat, kultúrájukat bemutató fényképeket kértek egy-egy külföldi családtól. Máskor előfordult, hogy a külföldről érkező, szinte csak egy idegen (nem feltétlenül angol) nyelvet beszélő kisgyermeknek kevesebb esélye volt a többségi magyar nyelvű csoportban, hogy társakat találjon magától. Ilyenkor a pedagógusoknak bele kellett nyúlniuk a folyamatba. Ezeknek a gyerekeknek az esetében az angol nyelvi fejlesztésnek külön szerepe lett, hiszen az angol egy közvetítő nyelvvé vált, s így annak elsajátítása a sikeres inklúzió feltétele lett. Ilyen esetben ugyanis nem

csupán a nyelvi akadályok leküzdése a feladat, hanem a csoportba való beillesztés is, hiszen így könnyen perifériára szorulnak ezek a gyerekek.

Az Angolpalánta Óvoda gyakorlata során előfordult, hogy úgy fogadtak gyermeket, hogy az anyanyelve nem a magyar és nem is az angol, hanem egy harmadik nyelv volt. Ebben az esetben, az óvodában a gyermek elsődlegesen használt nyelve az angol lett, és csak azután következett a magyar nyelv elsajátítása. Itt a gyermek fejlesztésében még nagyobb szerepet kaptak a Montessori-eszközök, mivel használatuk hatékonyan segítette a nyelvi fejlődést is. Egy ilyen szituáció az egész csoport nyelvi fejlődésére pozitív hatással van. A gyermekek közötti játéknyelv alapvetően a magyar, de ezekben az esetekben azt tapasztalták, hogy a gyerekek játéka közben az angol is megjelent.

Szobota Erzsébet egy olyan kisgyermek esetét osztotta meg, ahol két nyelvet beszéltek otthon, de angolt nem. A többnyelvű családban gyakori jelenség, hogy a gyermek elmarad a beszédfejlődésben. Azonban az óvodába lépés adott korhoz kötött, ezért ennek a kisgyermeknek az esetében nehézséget jelentett a stabil anyanyelvi háttér hiánya, ami érzelmi és szociális biztonságot nyújthatott volna neki egy angol–magyar tanítási nyelvű csoportban. Ezért az óvoda pedagógusai úgy döntöttek, logopédus segítségével egy magyar nyelvi alapozást adnak neki, mielőtt bevonnák őt az óvodai csoportba. Ezáltal tudott nőni a gyermek szociális, emocionális és nyelvi stabilitása, amely jótékonyan hatott a korai idegen nyelvi fejlődésére is.

A nyelv az inklúzió eszközeként különösen fontos. Az idegen nyelv elsajátítása a gyermekek számára kihívást jelent, amelynek áthidalásában fontos a pedagógus empatikus hozzáállása. A Meséskert Tagóvoda gyakorlatában például az angol anyanyelvű lektor figyeli a gyermekek reakcióit, és „nemértés" esetén gesztusokkal, eljátszással segíti az idegen nyelv megértését. Az SNI kisgyermekek esetében Hierholczné Faragó Tünde a pedagógus felelősségét hangsúlyozta abban, hogy észrevegye, mikor milyen nyelven tud jobban közeledni. Természetesen érdemes megragadni a lehetőséget az angol nyelv használatára a nyelvileg egyszerűbb, konkrétabb helyzetekben, hiszen a helyzetből, egy tekintetből, a metakommunikáció szintjén „megérti" a gyermek az idegen nyelvet. Akkor is működhet a célnyelvi kommunikáció, amikor nincs szükség magyarázatra, csak megnyugtatásra, és a kisgyermek teljes bizalommal van az angolul beszélő pedagógus iránt. Azonban a célnyelvi kommunikáció egy magyar anyanyelvű kisgyermek esetében a konfliktusok során nem mindig vezet eredményre. A tapasztalat azt mutatja, hogy sokszor nagyobb biztonságot jelent a sajátos helyzetű kisgyer-

mekek számára egy a szavakat értő felnőtt jelenléte. Végül pedig gyakran nem a beszélt nyelvi kommunikáción múlik, hogy a pedagógus ott legyen a gyerekek között a spontán játékhelyzetekben, megolajozza azokat, esetleg megteremtse az együtt játszás, az örömteli együttlét lehetőségét. Ezekben a helyzetekben az érzelmi intelligencia szerepe jelentősebb.

A differenciálás az általános iskolában főként a tananyagszervezésben mutatkozik meg. McBrayer Anna elmondta, hogy második osztálytól fokozatosan vezetik be az írást, de még csak a másolás az elvárt követelmény. Harmadik osztálytól a tanulók már önállóan le tudják írni és el tudják olvasni az egy-egy leckében előforduló nyolc-tíz alapszót, a rövid mondatokat, és szerepek szerint képesek megtanulni rövid mondatokra épülő történeteket. Negyedik osztályban pedig már hosszabb szövegeket is el tudnak olvasni, és önállóan is képesek alapmondatok összeállítására. Érvényesül tehát a fokozatosság elve: a nyelvtanár egyre komplexebb és nyelvileg egyre nagyobb kihívást jelentő feladatok elé állítja a tanulókat (Vigotszkij „legközelebbi fejlődési zóna" elve alapján). Bár a gyermekek nyelvileg különböző tempóban fejlődnek, a játékosság és a fokozatosság lehetővé teszi a kudarcélmény minimalizálását. Mint a legtöbb általános iskolában, a Sződligeti Gárdonyi Géza Általános Iskolában is felső tagozaton kezdődik csak a rendszerszintű differenciálás: negyedik év végén egy szintfelmérő teszt alapján két csoport alakul ki évfolyamonként, egy normál és egy haladó csoport.

Az iskolában előtérbe kerül az értékelés is mint a differenciálás eszköze. McBrayer Anna nagyon fontosnak tartja, hogy az értékelés folyamatos és változatos legyen az órákon. A formális dolgozatok mellett az órai munka, aktivitás és a projektmunkák elismerése, értékelése ösztönzőleg hat a diákokra. Emellett arra is figyelni kell, hogy a tehetségesebb tanulók a csoporton belül is kapjanak pluszfeladatokat, amelyek kihívást jelentenek nekik, mivel csak így tudnak még inkább fejlődni nyelvileg.

Az inkluzív nevelés sarokpontja a szakszolgálatokkal való együttműködés és a tanári továbbképzés. A Meséskert Óvoda pedagógusai jól tudják alkalmazni a gyakorlatban a továbbképzések tapasztalatait. Czvetnics Rita példának hozta egy csökkentlátó kisfiú esetét, akinél viszonylag lassan derült ki a látásprobléma. Mivel a korai angol nyelvfejlesztésben nagy hangsúlyt kap a vizuális megjelenítés, amellyel az óvodapedagógus elősegíti az idegen nyelv megértését, ezért ennek a pedagógiai módszernek alapvető feltétele a megfelelő látás a gyermek részéről. A gyengén látó kisfiút úgy támogatták a kétnyelvű csoport vezetői, hogy tudatosan alkalmazták az inklúzió

és a differenciálás eszközeit, és munkájukat logopédus, fejlesztő pedagógus és pszichológus is segítette. A gyengén látó gyermekeket a környezet, szemléltető eszközök, játékeszközök megfelelő kialakításával támogatják. Az öltözőszekrény, kabátfogas, törülköző és fogmosó pohár helyét fekete csíkkal jelölték a könnyebb megtalálás érdekében. Az első és utolsó lépcső szélére is fekete csíkot ragasztottak. Ügyeltek arra, hogy szemléltetéskor, bemutatáskor a fő fényforrás a gyermek mögött legyen. Feladatlapok, színezők a gyengén látó gyermek részére erősebb kontúrral, megfelelő méretben és elosztással készültek. Az ADHD, BTMN gyermekeknél a viselkedésrendezés módszerét, eszközeit alkalmazták. Emellett természetesen nagyon fontos volt a szülőkkel való együttműködés is. Hasonlóképp fontosnak tartják a két Montessori-óvodában is a család megsegítését, szükség esetén külön beszélgetések szervezését, szakemberek ajánlását (pl. pszichológus, TSMT-terapeuta).

A kerekasztal-beszélgetés tanulságai szerint a hatékony inklúzió még gyerekcipőben jár a köznevelésben, közoktatásban. Míg az óvodai nevelésben jobb a helyzet, az iskolákban, ahol fokozatosan előtérbe kerül a tananyagátadás, már kevesebb tér, idő, segítség áll a pedagógusok rendelkezésére az SNI gyermekek integrálására. Ugyanakkor McBrayer Anna úgy látja, az idegennyelv-oktatás kivételes helyzetben van, mert a nyelvi nehézségek áthidalásának szüksége eleve feltételezi a türelmes, empatikus, nyitott hozzáállást a pedagógus részéről. Szerencsés helyzetben van a nyelvtanár, mert még a tanulási nehézséggel vagy a magatartásbeli problémákkal küzdő gyerekeket is leköti az angol tanulás, hiszen az internetes angol tartalom mára már az életük részéve vált. Az olvasott szövegértés és íráskészség terén látszik meg leginkább a képességbeli különbség, de a kommunikatív nyelvoktatás eszközeivel a különbségek csökkenthetőek, s így az órák mindenki számára élvezhetőek és motiválóak lehetnek.

FELKÉSZÍTÉS A SOKSZÍNŰSÉGRE: A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FELADATAI ÉS LEHETŐSÉGEI

A gyakorlati szakemberek tapasztalataiból látható, hogy bár vannak törekvések és megoldások az inklúzió terén, azokat maga a gyakorlat termeli ki, nem lehet elméletben felkészülni az egyedi helyzetekre. Ezért nagyon nehéz helyzetben van a képzőintézmény, amely a „valós életre" próbálja felkészíteni hallgatóit. Az óvodákkal szemben támasztott szülői elvárásként egyre markánsabban jelentkezett az elmúlt években a korai idegen nyelvi nevelés. Erre reagált az Apor Vilmos Katolikus Főiskola, amikor 2018-ban az országban elsőként, elindította az „Óvodapedagógus BA szak angol nyelven" nevű programot levelező tagozaton. A képzés sikeresnek mondható, az oktatók minden tanévben inspiráló, változatos összetételű hallgatói csoportokkal találkoznak. Egy új képzés indulása mindig számos kihívás elé állítja a benne részt vevő oktatókat, amelyek ebben az esetben kiegészültek a levelező tagozat alacsony óraszáma, a módszertani ismeretköröknél alkalmazott *team-teaching* munkaforma és az utóbbi két évben az online oktatás térnyerése által generált megoldandó feladatokkal. Viszont pontosan ezek a nehézségek, kihívások azok, melyek kezdetektől inspirálják a képzés oktatói közösségét, hogy kreatívan, együttműködve, problémamegoldó képességeikre támaszkodva új utakat, lehetőségeket fedezzenek fel, új módszertani megközelítéseket alkalmazzanak. Folyamatos párbeszédben egymással, a tananyag feldolgozásában saját szerepüket mindig újragondolva mind a hallgatók, mind az oktatók a 21. század alapvető pedagóguskompetenciáit alkalmazzák: a kreativitást, együttműködést, hatékony kommunikációt, kritikus gondolkodást.

Képzésünk fókuszában természetesen diákjaink állnak, akik – levelező képzésről lévén szó – eltérő háttérrel, más-más elvárásokkal érkeznek. Az első lépés nekünk oktatóknak, hogy már az első alkalommal elkezdjük megismerni hallgatóinkat mint tanulói személyiségeket, és a kurzusunk profiljához illeszkedő módszereket alkalmazva felmérjük a kurzus szempontjából releváns „hozott" ismereteiket, tapasztalatukat, erősségeiket a különböző tehetségterületeken. Ugyanilyen fontos a tanulási igények, szükségletek feltárása, annak felmérése, ki milyen elképzelésekkel, elvárásokkal érkezett. Ezen információk birtokában, és a képzési-kimeneti követelményeket mindenkor szem előtt tartva tudjuk a kurzusaink tananyagát és oktatási módszereinket differenciáltan adaptálni, csoportra és az egyénre szabni. Mivel évfolyamaink nem

nagy létszámúak, oktatóink rendszeresen szánnak arra időt, hogy külön segítséget, személyre szabott feladatokat adjanak hallgatóinknak, külön konzultáljanak azokkal, akik ezt igénylik; ily módon is támogatva hallgatóinkat, hogy szükségleteiknek, ismeretszintjüknek, intelligenciatípusuknak leginkább megfelelő módon bővítsék tudásukat, fejlesszék képességeiket, készségeiket.

Az az általános tapasztalat a tanárok részéről, hogy a tananyag bőséges és az átadásához szükséges idő nem elégséges, egy idegennyelvű, levelezős képzésen, amelyen ráadásul a kurzusok hol jelenléttel, hol online zajlanak, ez hangsúlyosan jelentkezik. Ebben a kényszerhelyzetben jelentős segítséget nyújthat az évről évre megújuló tematikatartalmak alapján készített, a hallgatói csoportokra szabott, változásokat követő oktatási segédanyagok készítése, mely tevékenységeket a pedagógusszerep folyamatos újragondolása kísér. Oktatóink megtapasztalják, hogy az adott körülmények között a pedagógus számára nem lehetséges, hogy a tudás egyetlen forrása, közvetítője legyen a hallgatók felé, hanem egy facilitátori feladatkört kell ellátniuk. Segíteniük kell, hogy a hallgatók aktívan, önállóan és egymással együttműködve vegyenek részt a tanulási folyamatban, és szükségleteiknek megfelelő tanulási stratégiákat sajátítsanak el.

Ez a fajta támogató, hallgatói önállóságra építő pedagógusszerep – mely jelentős szervezést, irányítást is magába foglal – nagymértékben meghatározza oktatóink és hallgatóink egymáshoz való viszonyát is. Oktatóink, miután megfigyelték, felmérték hallgatóik szükségleteit, gondolkodásbeli erősségeit, tapasztalatát, érdeklődési körét, tehetségterületeit, különböző együttműködési formákba hívják meg őket. Főleg a már szakmai tapasztalattal bíró hallgatók tanári asszisztensként számos kurzuson segítik az oktató munkáját, tapasztalataikat megosztva. A különböző intelligenciaterületeken erős hallgatók (pl. zenei intelligencia), segítik az adott területen gyengébb hallgatók fejlődését. A motivált, érdeklődő, nagyobb munkabírással rendelkező hallgatóknak lehetőséget biztosítunk, hogy bekapcsolódhassanak kutatási feladatokba, angol nyelvű nemzetközi projektekbe, előadhassanak nemzetközi konferenciákon. Levelezős hallgatóként felvehetik a nappali tagozaton futó Erasmus+ félév kurzusait, mentorhallgatóként segíthetik a külföldi hallgatók integrálását a főiskola életébe.

A tananyagfejlesztésben, a kurzusok tananyagainak megújításában jelentős tényezők a hallgatók által a gyakorlati képzés során szerzett ismeretek, tapasztalatok, a hallgatói visszajelzések (OMHV: Oktatói Munka Hallgatói Véleményezése), és a félév végi oktatói megbeszélések is. Az OMHV minden egyes hallgatónak lehetőséget

nyújt, hogy kommunikálja saját, egyéni tanulói igényeit egy-egy kurzussal kapcsolatban, amik hasznos információkat nyújtanak az oktatók számára a tananyag és módszertanuk újragondolása szempontjából. A hallgatói csatornákon keresztül érkező információk mellett ugyanilyen fontos az oktatók közötti kommunikáció, a megbeszélések, amikor megoszthatják a különböző hallgatói csoportokban szerzett tapasztalataikat, jó gyakorlataikat, hogy milyen módszerekkel kísérleteznek, milyen kihívásokkal küzdenek.

A hallgatókra, csoportokra szabott tananyag és módszertan – tehát a differenciált tartalom, időtartam, munkaformák, követelmények – kidolgozása és alkalmazása mellett, egy angol nyelvű óvodapedagógus szak oktatójának az is feladata, hogy felkészítse diákjait, ők hogyan tudnak majd hatékony módon differenciálni az angol nyelvű óvodai csoportokban. Hogyan tudják a gyermekek idegennyelvi kompetenciáját fejleszteni az életkori sajátosságoknak, kognitív, érzelmi, szociális fejlettségnek, nyelvi szinteknek megfelelően, milyen irányelveket, módszertani eszközöket érdemes alkalmazniuk a foglalkozások megszervezésében, levezetésében a heterogén csoportokban.

Bár a hivatásuk gyakorlása során előforduló egyedi helyzetekre nem lehet a hallgatókat felkészíteni, a képzés mintatanterve lehetőséget biztosít az elméleti háttér megalapozására, a gyakorlati képzés partnerintézményeinkben pedig a valós helyzetekkel való találkozásra. A számos pedagógiai és pszichológiai kurzus közül érdemes kiemelni a *Family- and Inclusive Pedagogy* szemináriumot, amelynek keretei között hallgatóink elsajátítják azt az elméleti tudást, mely elengedhetetlen a differenciált nevelés területén. A *Theory and Practice of Bilingualism* kurzuson az első félévben sor kerül a hazai kétnyelvű és nemzetközi óvodák pedagógusai által írt cikkek, tanulmányok olvasására, csoport előtti prezentációjára, melyek között gyakorló óvodáinkról szóló írások is szerepelnek. Ez az elméleti háttér segít a hallgatóknak kontextusba helyezni az első félévi hospitálásuk során nyert tapasztalataikat. Az *Early English in Childhood Education* ismeretkör a második és harmadik félévben pedig lehetőséget biztosít a hallgatók számára, hogy megosszák a második félévben induló egyéni gyakorlatuk során felmerülő azon kérdéseiket, melyek a differenciált korai angol nyelvi fejlesztéshez kapcsolódnak. Bár oktatóink között szoros a szakmai együttműködés, jövőbeni cél a folyamatos szakmai egyeztetés a fentebb említett kurzusok oktatói és a gyakorlati képzés vezetője között, aki a gyakorló intézmények pedagógusaival tartja a kapcsolatot.

A félévente ismétlődő külső gyakorlatok során a hallgatók az angol nyelvi óvodai csoportokban megfigyelik, elsajátítják a gyermekek egyéni érdeklődését, intelligenci-

áját, tehetségterületeit figyelembe vevő, hatékony módszereket, és egyre gyakrabban találkoznak az atipikus gyerekek idegennyelvi kompetenciáját is fejlesztő differenciált tevékenységekkel. Ezek a hallgatói ismeretek, tapasztalatok jelentősen gazdagítják a képzési tartalmakat. A mentortanárokkal folytatott közös szakmai munka, párbeszéd visszacsatolódik a főiskolai órákba. Másfelől a gyakorló óvodák bemutató foglalkozásai és az azokat követő szakmai beszélgetések szintén termékenyen hatnak a főiskolai képzésre.

A foglalkozástervezetek készítése az óvodapedagógus hallgatók egyik alapvető feladata, mely egyben egy izgalmas kognitív tevékenység is, ötletek gyűjtése, rendszerezése, elméleti kísérletezgetés. A hallgatók foglalkozástervezeteikben megfogalmazzák, mely módszertani ismeretkörökön belül, mely óvodai témakörök alapján, milyen tevékenységekkel fejlesztik a különböző életkorú gyermekek különböző kompetenciáit, készségeit a korai nyelvpedagógia alapelveit alkalmazva. Tervezeteikben jelölik az egyes tevékenységen belül, hogy milyen tevékenységformákat, munkaformákat javasolnak az eltérő nyelvi szintek, intelligenciatípusok szerinti hatékony differenciálás céljából.

A kerekasztal-beszélgetés utolsó szakaszában arra kértük a vendégszakembereket, tegyenek ajánlásokat, mire helyezzük a hangsúlyt a képzés során. Sári Mónika úgy látja, talán a legnagyobb előnyt az jelenti, ha a kezdő óvodapedagógus rendelkezik egy olyan, minden alkalomra bevethető tematikus játék- és dalgyűjteménnyel, amelyhez bármikor hozzá tud nyúlni, hiszen az óvodai nevelésben gyakran adódnak váratlan helyzetek a gyerekek személyes igényeiből fakadóan, amikor jól jön, ha az óvodapedagógus spontán elő tud húzni valamit a tarsolyából. Ez a fajta felkészültség nagy előnyt jelent a többi pedagógussal történő közös tervezőmunkában is. Mindez arra mutat rá, hogy az egyre inkább kompetenciaalapú képzésben fontos megtalálni az egyensúlyt készség és tárgyi tudás között, hogy a hallgatók megfelelő felkészültséggel kezdjék meg munkájukat. Szerencsére az Aporon már a kezdetektől része a képzésnek a saját vers-, mese-, dalgyűjtemény összeállítása, illetve egy módszertani portfólió folyamatos bővítése a képzés során. Hasonlóról számolt be Puskás Andrea is a Selye János Tudományegyetem angoltanári képzése kapcsán. Náluk a hallgatóknak a képzés végére egy, a gyakorlat során jól használható, bevetésre kész állapotban lévő (nyomtatott, laminált stb.) segédeszközökből összeállított portfólióval kell rendelkezniük, különböző angolórai tevékenységekhez, illetve játékokhoz *(activity / resource bank)*.

A gyakorló pedagógusok azt is kiemelték, hogy a leendő pedagógus legyen kreatív és tudjon játszani. A játékosságnak és a kreativitásnak mint készségnek az elsajátítása a képző szakembereket komoly kihívás elé állítja, ugyanakkor az erről való gondolkodás és az újszerű, művészeti nevelést jobban hangsúlyozó szemlélet kialakítása meg is tudja újítani a pedagógusképzést.

ÖSSZEFOGLALÁS

Ritka alkalom, hogy a képző és gyakorlati szakemberek együtt tudjanak gondolkodni egy speciális nevelési terület, a korai idegennyelv-tanítás kapcsán felmerülő kérdésekről a differenciálás és az inklúzió tekintetében. Fontos hozadéka volt ennek az alkalomnak az a felismerés, hogy mennyire fontos, hogy kölcsönösen ismerjük, nyomon kövessük a gyakorlat és a képzés működési elveit. Noha láthattuk, hogy a pedagógusok számos jó gyakorlatot alkalmaznak a mindennapi munkájuk során, azt is érzékeltük, hogy komoly szakmai koordinációra van szükség ahhoz, hogy rendszerszinten meg tudják valósítani a szakszerű differenciálást és inkluzív nevelést. Az óvodák és iskolák képviselői a kerekasztal-beszélgetésen többször kifejezték, mennyire fontos a folyamatos továbbképzés, hiszen újabb és újabb jelenségek, helyzetek állnak elő, amelyekre nekik reagálniuk kell.

A kerekasztal-beszélgetés fontos célja volt az is, hogy mi, tanárképzők képet kapjunk arról, hogyan tudnánk még inkább felkészíteni az óvodapedagógus jelölteket a szakmai kihívásokra, különösen az inklúzió és a differenciálás terén. Ezzel kapcsolatban számos szempontot, jó gyakorlatot osztottak meg velünk a nevelőintézmények szakemberei. Javaslataik egy részét már eddig is beépítettük képzésünkbe, de a szemléletformálás továbbfejlesztése a jövő feladata.

IRODALOM

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00. (Utolsó megtekintés: 2022. augusztus 28.)

A szociális jogok európai pillérének 20 alapelve. https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_hu (Utolsó megtekintés: 2022. január 28.)

Bakonyi Anna – Karczewicz Ágnes (2017): *Az óvodai differenciálás mindennapjai: Kérdések – válaszok, megoldások – lehetőségek. (Modern Pedagógus sorozat.)* Neteducatio, Budapest.

Báthori Zoltán (1996): Differenciálás az iskolarendszeren belül (eredeti megjelenés: 1992). In: *Különböznek: Differenciálás kisiskolás korban*. Szerk. Gereben Ferencné és Kereszty Zsuzsa. Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest. 27–38.

Csányi Yvonne (1999): Integráció, befogadás. In: *Mindenki iskolája*. Szerk. Kereszty Zsuzsa. IFA-BTF-OM, Budapest. 46–50.

Delaney, Maria (2017): Language for resilience: The role of language as a tool to support resilience and inclusion. In: *Unlocking a World of Potential.* British Council, London. 9–11. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/g264_schools_core_skills_tl_brochure3_final_web.pdf (Utolsó megtekintés: 2022. január 24.)

European Commission (2020): Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture; François Staring – Andrea Broughton: *Education begins with language: thematic report from a programme of seminars with peer learning to support the implementation of the Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages (2019–2020)*. Publications Office, Luxembourg. https://data.europa.eu/doi/10.2766/779296 (Utolsó megtekintés: 2022. január 24.)

Gardner, Howard (1999): *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century.* Basic Books, New York.

Gyarmathy Éva (2020): Atipikus fejlődés és az idegrendszer érésének kulturális háttere. In: *Sokszínű pedagógia. Inkluzív és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban*. Szerk. Endrődy Orsolya, Svraka Bernadett és F. Lassú Zsuzsa. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 24–35.

Heacox, Diane (2021): *Differenciálás a tanításban, tanulásban.* (SZIA könyvek.) Második, javított kiadás. Ford. Vojnits Imre. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest.

Horváthné Vertike Andrea (2018, szerk.): *Differenciálás az óvodában.* Módszertani segédlet az óvodai integrációhoz. Pécsi Éltes EGYMI Utazó Gyógypedagógusi Hálózat, Pécs. http://www.eltesm-pecs.edu.hu/dok/2019/modszertani_fuzetek/1_differencialas_DIFFERENCIALAS_AZ_OVODABAN.pdf (Utolsó megtekintés: 2022. január 14.)

Kagan, Spencer – Kagan, Miguel (2009): *Kagan kooperatív tanulás*. Ford. Váczy Zsuzsa. Önkonet Kft., Budapest.

Kauffman, James M. – Badar, Jeanmarie (2020): Definitions and other issues. In: *On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues and International Perspectives*. Szerk. James M. Kauffman. Routledge, London & New York. 1–24.

Kovács Krisztina (2013): *Az óvodapedagógus feladata a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésében. Az integrált-inkluzív nevelés fő szintjei*. Mentorháló, Budapest. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Az_vodapedaggus_feladata_a_sajtos_nevelsi_igny_gyermekek_nevelsben/index.html (Utolsó megtekintés: 2022. január 24.)

Réthy Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs.

Salné Lengyel Mária (2001): *Fogyatékos gyermekek és tanulók helyzete az ezredfordulón*. Az Országos Közoktatási Szakértői Konferencia kiadványa. https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/25-kiadvany-2001/1026-2001-dr-salne-lengyel-maria-fogyatekos-gyermekek-es-tanulok-helyzete-az-ezredforulon (Utolsó megtekintés: 2022. január 24.)

UNESCO (1994): *Salamancai nyilatkozat és cselekvési tervezet. A sajátos nevelési igényű tanulók számára*. A fordítást szerkesztette: Schiffer Csilla. http://www.rampa.eu/dokumentumok/nemzetkozi/salamancamagyar.pdf (Utolsó megtekintés: 2022. január 24.)

UNESCO (2006): *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. UNESCO, Párizs. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf (Utolsó megtekintés: 2022. január 24.)

Varga Tamás (1996): A „kivételesek" vannak többen. (Eredeti megjelenés: 1971.) In: *Különböznek. Differenciálás kisiskolás korban*. Szerk. Gereben Ferencné – Kereszty Zsuzsa. Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest. 9–18.

BÉNIKNÉ DÉZSI BERNADETT – PÖDÖR ESZTER

ÖHÖM-BÖHÖM, ÖT MOZSÁR, SÁRGARIGÓ KOTKODÁL

Beszédfejlesztés népi gyermekjátékokkal

Újra meg újra választás elé kerülünk: hagyományőrzés vagy megújulás? Miben? Mennyire? Hogyan? Az emberiség történelmében bekövetkező nagy változások mindig megkövetelték az emberek alkalmazkodását a kialakult körülményekhez. Így volt ez például a nomád életmódból a gazdálkodóra való áttéréskor, ezt követően az írásbeliség kialakulásakor is. Ezek a változások merőben más magatartást kívántak az embertől, mint a megelőző korokban. (Gyarmathy 2020.) Ilyen hatalmas átalakulásnak lehetünk tanúi most, a 21. században mi is.

E század – szinte követhetetlenül változó – technikája, valamint az ahhoz felvett szokások nagymértékben befolyásolják az emberek viselkedését, a kisgyermekek idegrendszerének fejlődését. Ennek jeleként egyre több gyerek idegrendszeri fejlődése tér el a megszokottól vagy elvárttól, ami különösen az intézményes életben okozhat nehézséget, vezethet boldogtalansághoz. A sikeres iskolai élet a gyerekek testi, szellemi és lelki felkészültségét egyaránt feltételezi. Ez azonban nem minden esetben valósul meg, mert a gyermekek nem állnak készen az iskolai tanulásra. Az elsősök képességeit illetően több évnyi eltérés is tapasztalható – többek között – a környezet kínálta lehetőségek kihasználásának mértékétől függően. Nagy eltolódás lehetséges egy gyermek saját képességeinek fejlettsége terén is. A mai infokommunikációs technika lehetőséget nyújt, hogy mindenki saját érdeklődésének megfelelően válogasson az információk között, egy-egy témában mélyen elmerüljön. Míg egy területen nagy iramban fejlődnek a gyerekek, máshol elmaradhatnak. (Gyarmathy 2020.) Témánk szempontjából egy másik veszélyforrás lehet, hogy ma szívesen játszanak a gyermekek egyénileg (pl. számítógépes játékok, Lego stb.), ezért kevesebb lehetőségük marad beszélgetésre, kevesebb beszédet hallanak, maguk is kevesebbet beszélnek, így nagy eséllyel gyöngébb lesz a beszédhanghallásuk, a beszédértésük, illetve edzetlenebbek lesznek a hangképzésben szerepet vállaló izmaik.

Kodály Zoltán mellett Forrai Katalin is felhívta a pedagógustársadalom figyelmét arra, hogy a kiegyensúlyozott gyermeki fejlődéshez elengedhetetlenek az önfeledt szórakozást nyújtó népi gyermekjátékok (Forrai 2007). Ezek a játékok a felszabadultságon azonban mindig túlmutatnak, általuk a gyermekek észrevétlenül fejlődnek fizikailag, szellemileg, szociálisan.

A népi gyermekjáték régen a munkába való belenevelődés eszköze is volt, ma inkább a képességfejlesztés lehetőségének tekinthető. Korábban a család érdeke úgy kívánta, hogy a gyermekek minél előbb, minél nagyobb mértékben be tudjanak kapcsolódni a munkába, jó gazda, háziasszony váljon belőlük. A gyermekek szívesen utánozták a felnőtteket, azok mozdulatai, munkafolyamatai jelentek meg a játékaikban is. (Kepéné 2004.) Ma ugyanezek a játékok segíthetnek a családok megváltozott kívánalmainak eleget tenni, miszerint minél magabiztosabban tudjanak haladni a tanulmányaikban. Ugyan a 21. században az urbanizálódott közösségekben látszólag elvesztették a helyüket, funkciójukat az énekes gyermekjátékok, mégis azt tapasztalhatjuk, hogy akiket ezekkel „megkínálnak", mind egy-kettőre rákapnak az ízére, hiszen azok a gyerekek képességeihez alkalmazkodnak. Kiválóan szórakoztatnak, fejlesztenek és felzárkóztatnak.

A jó iskolai együtthaladás érdekében egy osztály tanulóit népi játékokkal közelebb lehet hozni egymáshoz testileg, szellemileg, lelkileg és szociálisan, hiszen azok minden területen képesek pozitív változást előidézni úgy, hogy a játék önfeledtsége mindvégig megmarad. A fejlettebb gyermekek szívesen ismétlik újra meg újra, mivel a magyar népi gyermekjátékok mindegyikének sajátja a feszültségkeltés, -fokozás, jó részének pedig a nevettetés is. A kisgyermekek rengeteg feszültséget képesek felhalmozni magukban. Az énekes játékok különösen alkalmasak a feszültségoldásra, ami a hatékony tanulás záloga. Annak köszönhetően, hogy a népi énekes játékok – összetettségük miatt – (szöveg, dallam, ritmus, mozgás, érintés, látás, hallás, fegyelem, figyelem) sok agyi pályát mozgatnak, valamint a bennük folyton változó szerepek miatt a szórt és a koncentrált figyelmet felváltva vagy akár párhuzamosan is ébren tartják, mindenféle beállítottságú, fejlettségű gyermeket képesek megérinteni, odavonzani.

Azok a gyerekek, akik az óvodában rendszeresen játszanak énekes népi játékokat, nagy eséllyel nem esnek bele abba a 30%-ba, akiknek iskolakezdéskor gyönge a beszédhanghallása, a ritmus-, illetve egyensúlyérzéke, valamint a többi alapkompetenciája (Both 2021).

A népi játékokhoz rövid, ritmizált szöveg vagy ének tartozik, és ideális esetben kint játsszák ezeket a szabadban, ami a jó légzést és a helyes artikulációt fokozza.

Az egyik leggyakoribb – játékhoz felvett – térforma a kör, amiben mindenki lát mindenkit, így jó lehetőséget nyújt az egyes hangok formálásának utánzására, ami elengedhetetlen a pontos hangzóképzés elsajátításához. (Jó esetben ez már csecsemőkorban elkezdődik, amikor a gyermeket ölbe veszik és énekelnek, mondókáznak neki, beszélnek hozzá.) Egy televízióban nézett rajzfilmből például ez a vizuális élmény hiányzik, így az a beszédfejlődést kevéssé támogatja.

A szövegek ritmizáltsága szintén segíti az artikulációt. Ha dallam is kapcsolódik a szöveghez, az még magasabb szintű agyi tevékenységet feltételez. A beszéd és az éneklés nagyon hasonló agyi aktivitást igényel, így jótékonyan támogatják egymást. (Csépe 2016.)

Amerikai pszichológusok hívták fel a figyelmet a zenének a nyelvi képességekre kifejtett kedvező hatására (Barkóczi–Pléh 1972, idézi Nemes 2016), többek között a beszédhanghallásnak, a beszédhangok differenciálásának, az egyes hangzók formálásának és a helyes kiejtésnek a javulására.

Egyre több esetben találkozhatunk olyan kisiskolással, aki nem tud minden hangot tisztán ejteni. Az osztálytanítók „logopédiai eszközének" tekinthetők ezek az erőteljesen artikulált, ritmizált mondókákkal vagy énekkel kísért játékok, de csak akkor, ha valóban megmaradnak felszabadító játéknak. Ez esetben nő a gyermekek önbizalma, önértékelése, bátrabban merik énekelni vagy mondani a szöveget, így artikulációjuk is mind határozottabbá, konkrétabbá válik.

A játékok alkalmával direkt módon nem fejlesztünk intonációt (Porkolábné és mtsai 1996). Pusztán attól, ha sokat éneklik a gyerekek e játékdalokat, a hangképzéshez szükséges izmaik megedződnek, aminek következtében a beszédkészségük is fejlődhet.

A beszédtanulást segíti a szövegek változatos, gazdag nyelvi-formai világa is (Sándor 2010).

A játékszövegekben gyakori a nyelvi szerkezetek ismétlődése, pl.:

Egy, kettő, három, négy,
Kopasz barát, hová mégy? – Szőrt szedegetni.
Minek az a szőr? – Szitát kötögetni.

Minek az a szita? – Korpát szitálgatni.
Minek az a korpa? – Disznónak kell adni.
Minek az a disznó? – Háját ki kell venni.
Minek az a háj? – Kocsira kell kenni.
Minek az a kocsi? – Vásárra kell menni.
Minek az a vásár? – Szép ruhát kell venni.
Minek az a szép ruha? – Templomba kell menni.
(Lázár 2004)

Magát a játékot is többször ismétlik. Minden újramondáskor egyre magabiztosabban mondják a gyerekek a szöveget, éneklik a dallamot, formálják a hangzókat, egyre többfelé ágazik figyelmük. Itt van lehetőségük a gyengébb képességű gyermekeknek is megtanulni a szöveget anélkül, hogy kellemetlenül éreznék magukat.

Sok a kérdés-feleletre épülő mondóka, a párbeszédes forma. Pl.:

– Gyertek haza libáim!
– Nem merünk!
– Miért?
– Félünk!
– Mitől?
– Farkastól!
– Hol van?
– Bokorba'!
– Mit csinál?
– Mosdik!
– Mibe törülközik?
– Kiscica farkába!
– Kék ablak, kék ablak,
Míg a farkas be nem kap!
(Lázár 2004)

Számtalan lehetőség adódik a beszédhangokkal történő játékokra. Gyakran találkozunk alliterációval, ami gyakoroltatja az azonos hangok képzését. Pl.:

Megyen a medve,
morog a mája,
tányér a talpa,
kurta a farka.

Kedvelt nyelvi játéka ezen szövegeknek a magas és mély hangrendű szavak párosítása *(dimbes-dombos, fidres-fodros)*.

A beszédhangok differenciálási képességének gyöngeségét nem mindig könnyű észrevenni, mert a gyerekek a szövegkörnyezet segítségével könnyedén kompenzálnak. Ha „csupaszon" mondunk hasonló szavakat, nem mindig tudják megkülönböztetni (pl. bab-pap), de ha mondatban hallják ezeket (pl. Kertemben nagyra nőtt a *bab*. Ebédre mind felfalta a *pap*.), képesek a szavak beazonosítására.

A hangok differenciálásához nagyon jó fejlesztő játék a halandzsaszöveg-mondás. Szép számban találhatók ilyenek hagyománykincsünkben. Pl.:

Ekede-bekede, cokede bí,
Ábron-fábron, dominí,
Eksz-peksz, tupisztó,
aló, ke, vekk!
(Lázár 2004)

Olyan szavak mondása, amelyek a gyermekek számára értelmetlenek – például amiket egykor használtak, de ma már nem nagyon ismeretesek –, szintén nagyszerűen fejleszti a hangok differenciálásának készségét. Emellett természetesen a szókincset is gyarapítják. Pl.:

Gingalló, gingalló,
Főzz kását, van-e só,
Ha nincs só, mért nincs só,
Gingalló, gingalló.
(Lázár 2008)

Gyermekek különösen szívesen játszanak különböző hangszínfelismerőket. Pl.:

Hej, koszorú, koszorú,
Mért vagy olyan szomorú,
Azért vagyok szomorú,
Mert a nevem koszorú.
(Lázár 2006)

Az ilyen típusú játékokban nagy öröm és egyben jó beszédszervfejlesztő, ha játszanak a hangjukkal a gyerekek, ha próbálgatják saját képességeiket, határaikat, de a füleik, a hallásuk minél élesebbre állítása is izgalmas feladat.

A magyar (énekes) népi játékok legnagyobb ereje komplexitásukban rejlik. Lényegüknél fogva kielégítik a gyermekek játékra való igényét, alapvető szükségletét. A legkülönfélébb mozgások által (ugrás, futás, forgás, hajlás, keresztmozgás stb.) fejlesztik az idegrendszert. Ez azért nagyon lényeges, mert a fejletlen beszédkészség hátterében sok esetben atipikus fejlődésű idegrendszer található. Az atipikus fejlődésű gyermekeknek általában gyenge a ritmus- és egyensúlyérzékük is, ezek szintén javulnak az itt említett játékok által. A szövegek kurtasága miatt csupán rövid ideig kell koncentrálni, ezekkel folyamatosan fenntartható a figyelmük, nem fárad el, majd természetesen egyre bonyolultabb, hosszabb játékok során növelhető is. A játék által pedig minden esetben a feszültséglazítás érvényesül, csökkentvén a gyermekekben lappangó szorongást. A dallam, a dallam ritmusa, a társakkal való közös játék öröme, a többszöri ismétlés további eredményeket hoz, így kívánatos lenne, hogy a pedagógusok minél többet alkalmazzák e nagyszerű játékokat.

„A zene és testmozgás szerves kapcsolata: énekes játék a szabad ég alatt, ősidők óta a gyermek életének legfőbb öröme." (Kodály 1975.)

IRODALOM

Both Gabi (2021): „Ne akarjunk tanítani a gyerekeknek semmit, hanem hagyjuk, hogy tanuljanak" – interjú dr. Gyarmathy Éva klinikai és neveléslélektani szakpszichológussal. *WMN*. https://wmn.hu/wmn-suli/55789-ne-akarjunk-tanitani-a-gyerekeknek-semmit-hanem-hagyjuk-hogy-tanuljanak--interju-dr- gyarmathy-eva-klinikai-es-neveleslelektani-szakpszichologussal (Utolsó megtekintés: 2022. július 10.)

Csépe Valéria (2016): Zene, agy és egészség. In: *Zene és egészség*. Szerk. Falus A. Kossuth Kiadó, Budapest. 30–33.

Forrai Katalin (2007): *Ének az óvodában*. Editio Musica, Budapest.

Gyarmathy Éva (2020): Atipikus fejlődés és az idegrendszer érésének kulturális háttere. In: *Sokszínű pedagógia*. Szerk. Endrődy O., Svraka B. és F. Lassú Zs. ELTE TÓK, Budapest. 24–35.

Kepéné Bihar Mária (2004): *Munkák és napok*. A Szórakaténusz Játékmúzeum és Műhely Kiállításai, Kecskemét.

Kodály Zoltán (1975): *A zene mindenkié*. Zeneműkiadó, Budapest.

Lázár Katalin (2004, 2006, 2008): *Gyertek, gyertek játszani!* II–IV. kötet. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Nemes László Norbert (2016): „Énekelni, énekelni, énekelni!" In: *Zene és egészség*. Szerk. Falus A. Kossuth Kiadó, Budapest. 177–182.

Porkolábné dr. Balogh Katalin – Dr. Balázsné Szűcs Judit – Szaitzné Gregorits Anna (1996, szerk.): *Komplex prevenciós óvodai program*. Országos Oktatási Intézet, Budapest.

Sándor Ildikó (2010): *Tücsökringató*. Hagyományok Háza, Budapest.

SZABÓNÉ SZALAY CSILLA

A KEZDTEKTŐL NAPJAINKIG: SZAKMAI KIHÍVÁSOK, DILEMMÁK A SZOLGÁLTATÁS MEGTEREMTÉSE ÉS ELINDÍTÁSA UTÁN

Az elmúlt évszázadban Európa országaiban – így Magyarországon is – számos változás következett be az oktatás-nevelés, a szociális viszonyok, a családok szerkezete és működése terén.

A technikai és gazdasági fejlődés felgyorsulását követve, a rohanó életmód mellett a fogyasztói társadalom kívánalmainak megfelelve a munkahelyen és az oktatási-nevelési intézményekben elvárt magasabb követelmények és nagyobb teljesítmény elérése miatt a szülőknek és a gyermekeknek is az új elvárásoknak és kihívásoknak kell megfelelniük. A *hagyományos családmodell megváltozása,* a szülők leterheltsége, a hagyományos szülői szerepek funkcionális változása mélyen kihat a gyermekek fejlődésére, magatartására és az oktatási-nevelési intézményekben való működésére. Mindemellett *a gyermekekkel szemben támasztott követelmények* is megnövekedtek. Ezzel párhuzamosan az iskolákban és óvodákban drasztikusan *megnövekedett a szociális, mentális, fejlődési, beilleszkedési és magatartásproblémákkal küzdő gyermekek száma.* A köznevelési intézményekben dolgozó – igencsak leterhelt – *pedagógusok* pedig azzal szembesültek, hogy *nincs idejük, eszközük, képzettségük, szakmai tudásuk és gyakorlatuk a gyermekek speciális problémáinak kezelésére.* A súlyos és halmozott problémákkal küzdő gyermekek megnehezítik az oktatási intézményben folyó pedagógiai munkát, a többi gyermek fejlesztésének, oktatásának biztosítását. (Nagy–Szabóné 2018.)

A szakmapolitika képviselői éppen ezért úgy ítélték meg, hogy az oktatási-nevelési intézményekben megjelenő problémák kezelésére elérhetőnek kell lenni olyan szociális szakembernek, akinek a tudása és képessége alkalmas arra, hogy az oktatási-nevelési intézményekben rejlő lehetőségeket és szakembertudást összehangolja, koordinálja és kiegészítse saját komplex tudásával és az „anyaintézménye", a Család- és Gyermekjóléti Központ valamennyi szolgáltatásával. Ezzel aktív problémafókuszú és azonnali segítséget kapnak a gyermekek, a szüleik és a pedagógusok egyaránt.

AZ ISKOLAI SZOCIÁLIS MUNKA / SEGÍTÉS TÖRTÉNETE NEMZETKÖZI SZINTEN

A „köznevelési"-oktatási-nevelési intézményekben elérhető szociális szakember gondolata nem újkeletű. Nemzetközi szinten az *Amerikai Egyesült Államokban az 1900-as évek* elején jelentek meg az iskolákban az iskolai szociális munkások. Ekkor még a gyermekszegénység, a gyermekbűnözés, a gyermekmunka és a bevándorlás problémájára próbáltak reagálni. Az 1920-30-as években a mentálhigiénés mozgalom erősödésével a nehezen kezelhető neurotikus és magatartászavaros gyermekek segítése érdekében a szakmai munkába becsatlakoztak a pszichológusok is. Az USA-ban az iskolai szociális munka az évtizedek során többször átalakult, de az 1970-es években hivatalosan is elismerték és elérhetővé tették az oktatási intézményekben. 1994-ben megalakult az Amerikai Iskolai Szociális Munkások Szövetsége.

Németországban az 1980-as években terjedt el az iskolai szociális munka. Különböző modellek láttak napvilágot, de a magyarországi szakmai munkára elsősorban hatást gyakorló „gyermekekre orientálódó iskolai szociális munka" tűnt a leghatékonyabbnak. Ennek lényege az volt, hogy az iskolai szociális munkás a saját módszerein keresztül – egyéni esetkezelés, csoportos és közösségi szociális munka – próbál meg preventív jelleggel a gyermek problémájára megoldást találni. Az iskolai szociális munka önálló intézmény, autonóm módon cselekszik, nincs az iskola vezetésének alárendelve, nem szól bele az iskola berendezkedésébe és rendszerint független fenntartó finanszírozza. (Balikó 1998: 141.) Napjaink Németországában eltérő modellek találhatóak, de főleg az tapasztalható, hogy az iskolától független külső szervezet (önkormányzat vagy civil szervezet) alkalmazza az iskolai szociális munkásokat.

Az *Egyesült Királyságban az 1990-es évektől* foglalkoztattak oktatási szociális munkást (educational social worker). Ezeket a szociális munkásokat a helyi önkormányzat alkalmazta. Egy szociális munkáshoz az adott körzet néhány iskolája tartozott. A szociális munkások teamben dolgoztak a pszichológusokkal, a fejlesztőpedagógusokkal és egyéb tanácsadókkal. (Bányai 2000.) *Ennek a modellnek a hatására 1992-ben indult el az iskolai szociális munka a ferencvárosi Családsegítő- és Gyermekjóléti Szolgálatnál.*

AZ ISKOLAI SZOCIÁLIS MUNKA KEZDETE MAGYARORSZÁGON

Magyarországon legelőször Bányai Emőke tesz említést az *1930-as évek* második felében működő *zöldkeresztes nővérekről*, akik a mai szociális munkához nagyon hasonló munkát végeztek az iskolákban (egyéni esetkezelés, családokkal végzett munka terepen és az iskolákban). Az *1960-as években* Budapesten az óvodákban és az iskolákban *gyermekvédelmi felelősöket* neveztek ki a pedagógusok közül. Az ő szakmai támogatásuk érdekében 1975-ben létrehozták a gyermekvédelmi felügyeleti rendszert, mely 1985-ig működött. (Fiszter 1994.)

A *80-as évektől* egyre több helyen megjelentek a *családsegítő központok*, melyek *szociális munkás*ai szoros kapcsolatot alakítottak ki a területükön lévő iskolákkal és óvodákkal és az ott elérhető gyermekeknek, családjaiknak és a pedagógusoknak igyekeztek szociális szolgáltatásokat biztosítani.

ISKOLAI SZOCIÁLISMUNKA-MODELLEK MAGYARORSZÁGON

Az 1990-es évektől kezdve Magyarországon is többféle próbálkozás és modell jelent meg az iskolai szociális munka működtetésére. Ilyen modell volt a „*Pedagógusok alkalmazása speciális gyermekvédelmi munkakörben*" (vagy magasabb óraszámban látták el a gyermekvédelmi felelősök az oktatói tevékenységük mellett a feladatot, vagy függetlenített gyermekvédelmi felelősöket alkalmaztak az iskolák). Ez a modell az iskolai szociális munka tekintetében nem hozott fejlődést. (Bányai 2006.)

A „*Belső iskolai szociális munka*" *modelljé*t az 1990-es években olyan alternatív iskolák vezették be, amelyek hátrányos helyzetű, illetve a hagyományos iskolarendszerben teljesíteni nem tudó gyermekek oktatását tűzték ki célul. E modellben az iskola maga alkalmazza a szociális munkást. Ez a modell akkor sikeres, ha az iskolában lévő szükségletek, illetve az iskola nevelési filozófiája illeszkedik egymáshoz és mindkettő legitimálja az iskolai szociális munkás tevékenységét. (Gergál–Máté 2009.)

A „*Külső szociális munkás*" *modellje* szintén az 1990-es évek elején jött létre. A legismertebb képviselője e modellnek az 1992-től működő Ferencvárosi Iskolai Szociális Munkás Hálózat – későbbi nevén a Ferencvárosi Fehér Holló Gyermekjóléti Szol-

gálat. Az általuk képviselt modell sajátossága az volt, hogy a szociális munkás nem a gyermekvédelmi felelős feladatait akarta átvenni az iskolákban, hanem közvetítői, koordinátori, összekötői szerepet töltött be a gyermekek és családjaik, a pedagógusok és egyéb szakemberek között. Nagy hangsúlyt fektettek a prevencióra, a különböző csoportfoglalkozásokra.[1] (Gergál–Máté 2009.)

AZ ÓVODAI ÉS ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTÉS BEVEZETÉSE

2003–2004-től a Módszertani Gyermekjóléti Szolgálatok Egyesülete is intenzíven kezdett foglalkozni a témával. Innentől kezdve több egyeztetetés indult az illetékes szaktárcákkal.

A gyermekjóléti szolgálatok 2015-től jogszabályban deklarált módon végezhettek iskolai szociális munkát. A családsegítés és gyermekjóléti szolgáltatás integrációját megalapozó törvényi módosítás említi először az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységet[2] mint kötelezően ellátandó feladatot.[3] Több kutatás, modellkidolgozás, szakmai egyeztetés után 2018 januárjában módosult az 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról, valamint a hozzá tartozó 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet, mely zöld utat engedett az ország valamennyi óvodai és iskolai intézményében a szociális segítők eléréséhez. *A jogszabály a meglévő gyermekjóléti központokat jelölte ki az óvodai és iskolai szociális segítők „anyaintézményeként". A segítői tevékenységet 2018. szeptember 1-től kezdhették meg a szociális segítők az oktatási-nevelési intézményekben.*

A sokak által várt jogszabály módosítását egy *EFOP 3.2.9-16-2016 az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység fejlesztése című projekt* előzte meg, mely által Magyarország 53 gyermekjóléti központja próbálhatta ki az óvodai-iskolai szociális segítő tevékenység szakmai alapjait és a benne rejlő lehetőségeket. A pályázat célja az volt, hogy olyan együttműködési és szakmai minta, valamint szolgáltatási paletta kialakítása valósuljon meg, mely az óvodák és iskolák számára is el- és befogadható, valós segítséget nyújt a köznevelési intézményekben tanuló gyermekek és családjaik, valamint

[1] http://parbeszed.lib.unideb.hu/file/2/5bbcb744c5261/html/5bbcb744c5261
[2] 2015. évi CXXXIII. törvény 21. § (2)
[3] Először 2018. 01. 01. hatállyal, később 2018. 09. 01. határnappal.

az ott dolgozó szakemberek számára is. A tevékenység kialakítása során törekedni kell arra, hogy a szükségletekre azonnal reakciót és interakciót biztosítsunk oly módon, hogy az valós problémamegoldás lehessen. Mindezt a köznevelési intézmények helyszínén, de felhasználva a család- és gyermekjóléti központok jelzőrendszeri, infrastrukturális és széles humán- és szolgáltatási lehetőségeit.

MI IS AZ AZ ÓVODAI ÉS ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTÉS?

2018. szeptember 1-től a Gyvt. 40/A. § (2) ag) pontja értelmében a család- és gyermekjóléti központ az általános szolgáltatási feladatain túl a gyermek családban nevelkedésének elősegítése, a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése érdekében a gyermek igényeinek és szükségleteinek megfelelő önálló egyéni és csoportos speciális szolgáltatásokat, programokat nyújt, amelynek keretében óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységet biztosít.

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

Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység célja az óvodás- és iskoláskorú gyermekek, tanulók sikeres előmenetelének támogatása, egészségfejlesztése, veszélyeztetettségének megelőzése, a kialakult veszélyeztetettség megszüntetésében való közreműködés, illetve a szociális, oktatási és egészségügyi ágazat szereplői közötti szoros együttműködés kialakítása és fenntartása.[4]

[4] Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység módszertani útmutatója 2022. (Munkaanyag)

AZ ÓVODAI ÉS ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTŐ – AVAGY KI VAGYOK ÉN?

Az óvodai és iskolai szociális segítőknek nincs könnyű dolguk, amikor arról beszélünk, hogy munkavégzésük során hová tartoznak. Tudatosítaniuk kell azt a tényt magukban és munkatársaikban is, valamint a köznevelési intézmények vezetőiben és dolgozóiban, hogy *hol vannak „otthon" tevékenységük során*, ki a munkáltatójuk, és meddig terjed a szakmai kompetenciahatáruk. Egyrészt meg kell találni helyüket és szakmai identitásukat a *Család- és Gyermekjóléti Központ – az „anyaintézmény"* – szervezeti felépítésében (a speciális feladatellátást végző központhoz tartoznak a jogszabályi rendelkezés szerint) és munkaközösségében, de ugyanúgy be kell illeszkedniük a köznevelési intézmény kollektívájába és működési rendjébe is.

A *munkavégzésük helye az óvodák, iskolák és a kollégiumok színterei*, mely sokszor távol van a Központ és a szakmai vezetésük védett környezetétől. A szociális segítők a munkájukat gyakorlatilag önállóan végzik (bár szerencsés esetben – nagyobb létszám esetén – ugyanúgy team segíti a szakmai munkát, jó esetben saját szakmai/csoportvezetéssel). Ebből a tényből adódhat az az elvárás, hogy az óvodai és iskolai szociális segítő gyakorlott, szakmai identitásában magabiztos, széles szaktudással rendelkezzen.

Fontos kihangsúlyozni, hogy *az óvodai és iskolai szociális segítő az észlelő- és jelzőrendszer tagja*. Az észlelő- és jelzőrendszert a család- és gyermekjóléti szolgálatok működtetik, valamint a család- és gyermekjóléti központok koordinálják. Ezért is nagyon fontos, hogy az óvodai és iskolai szociális segítő rendkívül jól beilleszkedjen a szolgálatok és a központ mindennapi munkájába, ismerje annak működését és a kapcsolódási pontokat. Az óvodai és iskolai szociális segítőnek fel kell ismernie azokat a problémákat egy gyermek / család működésében, mely miatt haladéktalanul jelzést kell tenni az illetékes család- és gyermekjóléti szolgálat vagy központ felé, így annak a tudásnak is a birtokában kell lennie, hogy mely esetben kinek és milyen módon kell jelzést küldeni vagy klienst delegálni.

A SZOCIÁLIS SEGÍTŐVEL SZEMBEN TÁMASZTOTT KÖVETELMÉNYEK

A szociális segítőnek *határozottan kell képviselnie* az óvodákban és iskolákban a *saját kompetenciáit, a szakmai önállóságát és azt a széles tudásspektrum*ot, mellyel be tudja bizonyítani a köznevelési intézmény vezetőinek és pedagógusainak (de ha úgy tetszik a fenntartóknak és a jogalkotónak is), hogy *van értelme, haszna és létjogosultsága az óvodai és iskolai szociális segítők működésének.*

Éppen ezért fontos szempont lehet, hogy csak olyan munkatársak dolgozzanak óvodai és iskolai szociális segítő munkakörben, akik *jól ismerik az „anyaintézmény" működési és felépítési struktúráját*, az intézmény szakmai elveit és elvárásait, a központ valamennyi alap- és speciális szolgáltatását és az észlelő- és jelzőrendszeri tagok széles körét. Az óvodai és iskolai szociális segítőnek vállalnia kell azt is, hogy *folyamatosan szélesíti és fejleszti tudástárát,* szakmai ismeretét.

NEHÉZSÉGEK, DILEMMÁK A MUNKASZERVEZÉS ÉS A GYAKORLATI MUNKA SORÁN

Országosan nagy nehézséget okoz az, hogy az amúgy is munkaerőhiánnyal küzdő szakma *honnan „szerez" erre a feladatellátásra kb. 1 500 fő szociális segítőt*? Közel négy év után is látszik, hogy jelenleg is sok a betöltetlen álláshely az óvodai és iskolai szociális segítő munkakörökben. Sajnos sok helyen osztott munkakörben végzik a feladatellátást a szociális segítők, annak ellenére, hogy ezt a szakmairányítás nem támogatja.

Azonban a képzési lehetőségek beszűkülése és a szakma anyagi és társadalmi megbecsülése nem vonzza a fiatalokat, hogy ezt a nehéz hivatást válasszák.

A szakemberek hiánya miatt a munkáltatók két megoldás közül választhattak: az egyik, hogy csak annyi oktatási-nevelési intézményt látnak el szociális segítő tevékenység keretében, ahány segítőt tudnak biztosítani a jogszabály által meghatározott 1 000 gyermek/szociális segítő feltétellel, így nem áll módjukban jelen lenni valamennyi oktatási-nevelési intézményben. *A másik megoldás, hogy lefedik az ellátási területen lévő valamennyi oktatási-nevelési intézményt a meglévő csökkentett szakmai létszámmal,*

vállalva a szociális segítők túlzott leterhelésével járó kiégés és pályaelhagyás lehetőségét, vagy a szakmai minőség romlását, mely által megkérdőjelezheti hosszabb távon a hatékonyságot és a létjogosultságot.

A jogalkotó csak arról rendelkezett, hogy 1 000 gyermekenként 1 fő szociális segítő biztosítsa a köznevelési intézményekben az ellátást. *Az nem került meghatározásra, hogy maximálisan mennyi intézményt láthat el a szociális segítő egyszemélyben*. Véleményünk szerint ez azért fontos kérdés, mert a feladatellátás hatékonysága és akár létjogosultsága kérdőjeleződhet meg akkor, ha a szociális segítő a kis létszámú intézmények miatt, egyszerre 4–8 településen 10–18 intézményt lát el. Ez a probléma főleg a járások kis településein lévő, kis létszámú köznevelési intézmények esetében jelenik meg. Azt is figyelembe kell venni, hogy akkor tudják a köznevelési intézményekben elfogadni az új szolgáltatás működését, hogy ha van személyes találkozás, jelenlét. Ezért rendkívül fontos, hogy rendszeres időközönként a szociális segítő személyesen is jelen legyen az adott köznevelési intézményekben.

A szociális segítő egyfajta hidat képez az oktatási-nevelési intézmény és a család- és gyermekjóléti szolgálatok / központok között. Nagyon fontos, hogy szakmai kapcsolata, az *együttműködés színtere és a kommunikáció kimagasló legyen a családsegítőkkel és az esetmenedzserekkel!* Sajnos négy év után az a kollégák gyakorlati tapasztalása és véleménye, hogy annak ellenére, hogy a szociális segítő a család- és gyermekjóléti központ része, nem megfelelő és egyenrangú az elfogadásuk, az együttműködési lehetőségük. A kommunikáció nagyon gyakran egyirányú, a családsegítő és esetmenedzser kollégák még mindig nem tudják pontosan, hogy milyen szakmai kompetenciákkal és feladatokkal, szolgáltatási lehetőségekkel rendelkeznek a szociális segítők. Nagyon gyakran nem egyenrangú, partneri viszony jellemzi a feleket egy-egy ügy kapcsán a cselekvési terv vagy gondozási-nevelési terv kidolgozásában, a szakmai feladatok elosztásában, vállalásában. Pedig ez nagyon fontos lenne a gyermek / család teljes körű segítésében.

Fontos, hogy az óvodai és iskolai szociális segítők számára *biztosítson a munkáltató olyan napot, amikor az adminisztratív kötelezettségeiknek tesznek eleget*, mert erre nagyon gyakran nincs lehetőségük az oktatási-nevelési intézményekben.

Az is nagyon fontos, hogy *esetmegbeszélő alkalmakon vegyenek részt.* Nagyon gyakran – főleg a kisebb létszámú intézményeknél – ezt úgy oldják meg a Központ

vezetői, hogy az esetmenedzserek esetmegbeszélőin vesznek részt a szociális segítők, ahol számukra nincs valós lehetőség a speciális ügyeik átbeszélésére. Ebben nyújthat segítséget a módszertani tevékenység azon törekvése, hogy valamennyi szolgáltatás csoportja számára szervezzen szakmai műhelyeket, megbeszéléseket, így az óvodai és iskolai szociális segítők számára is.

Szintén fontos kívánalom lenne a szociális segítőknek *a szupervízión* való részvétele akár egyéni, akár csoportos színtéren. A szupervízió – mint lehetőség – fontos szerepet kap a csapatépítés és a feladatellátással járó feszültségek oldásában, valamint a „ki vagyok én szociális segítőként" kérdés megfejtésében.

„KI VAGYOK ÉN?" – LOJALITÁSKONFLIKTUS

A szociális segítő gyakran megélheti, hogy egy-egy gyermek ügyében érdekellentét van az oktatási-nevelési intézmény és a Család- és Gyermekjóléti Szolgálat / Központ között. Ilyenkor gyakran kerülnek a két intézmény közé, és gyakran várja el mindkét intézmény, hogy a szociális segítő foglaljon állást a két fél között. Ez mindenképpen jó diplomáciai érzéket igényel a szociális segítőtől, hiszen a továbbiakban mindkét féllel jól kell tudnia együttműködni a gyermek érdekében.

CSOPORTVEZETÉSI TECHNIKÁK

Egy képzett szociális szakember alkalmas arra, hogy gyermekek körében prevenciós jelleggel csoportvezetést tartson. A rutintalan, bizonytalan szociális segítő segítségül tud hívni egy másik szociális segítőt vagy az oktatási-nevelési intézményben dolgozó gyakorlott pedagógust, pszichológust… stb. Nem kell megijedni a feladattól, néhány gyakorlati óra után kialakul a rutin, a munkamódszer. Nagyon fontos az alapos kidolgozás, rákészülés a csoportfoglalkozásra.

KOMPETENCIAHATÁROK BETARTÁSA

Figyelni kell arra, hogy ne lépjük át azt a határt, amit a szolgáltatással biztonsággal és a szakmai szabályok betartásával nyújtani tudunk. Ilyen pl. hogy nem gondozunk gyermeket / családot, nem vesszük át más társszakma feladatellátását (pl. védőnő, pszichológus, fejlesztőpedagógus, pedagógus). Ha nem vagyunk már kompetensek a segítésben, akkor jelzünk, delegálunk.

EGYÉNI TEVÉKENYSÉG NINCS IS! – DEHOGYNEM, DE NEM MINDEGY HOGYAN!

Ez hatalmas vita mind a mai napig! A jogalkotó és a szaktárca kívánalma az volt, hogy a szociális segítő elsősorban csoportos és közösségi tevékenységet lásson el. Azonban a gyakorlati tapasztalat az, hogy nagy szükség van az egyéni tevékenységre is, elsősorban az iskolákban és a kollégiumokban. Erre az elmúlt évek pandémiás időszaka csak ráerősített. A szociális segítők gyakran tartják fenn a szupportív segítői kapcsolatot olyan gyermekekkel, fiatalokkal, akiknél veszélyeztető körülmény nem áll fenn, csak némi ventillációs igényt kell kielégíteni ahhoz, hogy tudjanak teljesíteni a tanulásban, szociális és családi kapcsolataikban. A szociális segítők helyben vannak, gyorsan és hatékonyan tudnak reagálni az ilyen jellegű igényekre.

ELFOGADÁS-ELFOGADTATÁS – MENNYI IDŐ KELL MÉG EHHEZ?

Azt nagyon nehéz megélni bármelyik segítőnek, hogy úgy érzi, „papagáj"-üzemmódban kell működnie. „Mindig elölről kezdjük ugyanazon információk átadását, és ez soha nem látszik meg…" „Nem mondják el, ha probléma van, ne lássak bele a problémákba. Féltik az intézmény jó hírnevét. Csak akkor szólnak, ha már ég a ház." Ugye ezek a gondolatok ismerősek? Szociális segítőktől hallom gyakran. Türelem! Apró lépésekkel haladunk előre! Csak egyszer kell jó időben jó helyen lenni és akkor beavatkozni. Ha a beavatkozást siker övezi, akkor nyert ügyünk lesz! Legközelebb már kérnek segítséget. A legjobb reklám pedig az, ha egyik pedagógus meséli el a másiknak, hogy mekkora segítség volt neki a szociális segítő jelenléte.

Mennyi idő még? A védőnők 1997-ben rosszul élték meg a gyermekjóléti szolgálatok létrejöttét. Féltek az ismeretlentől, féltették a saját kompetenciáikat. Közel húsz év kellett ahhoz, hogy a legnagyobb együttműködő partnereinkké váljanak. Az iskolapszichológusoknak több mint tíz év kellett, hogy az oktatási-nevelési intézmények elfogadják őket, az ott dolgozók értsék létjogosultságukat, használják szolgáltatásaikat. Mi még csak négy éve vagyunk jelen. Kitartást!

SZAKMATÁMOGATÁS

Az oktatási-nevelési intézményben – fent már említettem: Fontos feladat megnyerni az intézmény vezetőjét, megnyerni azokat a pedagógusokat, egyéb szakembereket, akik hitelesek az ott dolgozóknak.

A Család- és Gyermekjóléti Központban – fontos, hogy legyen a szociális segítőknek belső támogató közegük, amelyik érti a speciális feladatellátással kapcsolatos szakmai munkát. Szupervíziós és esetmegbeszélési lehetőség.

Szakmairányításban – itt kell még sokat tenni!
– Készül (jelenleg elfogadás és aláírás alatt áll) az óvodai és iskolai szociális segítés módszertani útmutatója. Elkészültével hiány szűnik meg.
– Nem valósult meg az óvodai és iskolai szociális segítők képzése, melyet kötelező képzésként irányoz elő a jogszabály – ezt pótolni kell! Nagyon nagy igény mutatkozik a speciális feladatellátáshoz szükséges egyéb továbbképzésekre is, melyeket a mindennapi gyakorlatukban tudnak hasznosítani.
– A jogszabályok, protokollok összehangolására, módosítására, aktualizálására van szükség ahhoz, hogy a szociális segítők gördülékenyebben tudjanak működni.
– Az adminisztráció ésszerűsítése is fontos lenne: a KENYSZI-rendszer és a KSH-adatok összehangolása.
– A szociális segítők és valamennyi szociális szakember védelme, szakmai megbecsülése, kiszolgáltatottságuk csökkentése nagyobb hangsúlyt kell, hogy kapjon. Jelenleg rendkívül kiszolgáltatott helyzetben vannak nemcsak anyagilag, de szakmailag is.

IRODALOM

Balikó Márta (1998): Szociális munka az iskolában. In: *Iskolai mentálhigiéné.* Szerk. Kézdi Balázs. Pro Pannonia Kiadói Alapítvány, Pécs. 135–149.

Bányai Emőke (2000): Az iskolai szociális munka és lehetőségei az ezredfordulón, Magyarországon. *Háló* 6/VIII. 3–5.

Bányai Emőke (2006): *Az oktatási, nevelési intézmények gyermekvédelmi szolgáltatásainak jellemzői, a szociális szolgáltatások kapcsolódási lehetőségei, fejlesztési hangsúlyai a gyermekszegénység csökkentése érdekében*. Gyerekesély Füzetek.

Fiszter Erika (1994): Hetedik féléves terepgyakorlat a ferencvárosi gyermekjóléti szolgálatnál. (Kézirat.)

Gergál Tímea – Máté Zsolt (2009): Az iskolai szociális munka története. In: *Az iskolai szociális munka kézikönyve.* Szerk. Máté Zsolt – Szemelyácz János dr. INDIT Közalapítvány, Pécs.

Nagy István – Szabóné Szalay Csilla (2019): Óvodai- és iskolai szociális segítő tevékenység a Család- és Gyermekjóléti Központnál. In: *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. Szerk. Boros Julianna. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Társadalmi Kapcsolatok Intézete, Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék, Pécs. 176–183.

Jogszabályjegyzék, protokollok

A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény (Gyvt.)

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

229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról

415/2015. (XII. 23.) Korm. rendelet a szociális, gyermekjóléti és gyermekvédelmi igénybevevői nyilvántartásról és az országos jelentési rendszerről

A gyermekvédelmi észlelő- és jelzőrendszer működtetése kapcsán a gyermek bántalmazásának felismerésére és megszüntetésére irányuló szektorsemleges egységes elvek és módszertan (3. kiadás)

Az óvodai és iskolai szociális segítő szolgáltatás módszertani útmutatója, munkaanyag, 2019 és 2022

Protokoll a család- és gyermekjóléti szolgáltatás által működtetett észlelő- és jelzőrendszer folyamatairól (2. kiadás)

Protokoll a család- és gyermekjóléti szolgáltatás keretében biztosított szociális segítő munka folyamatairól (2. kiadás)

Protokoll a gyermekvédelmi gondoskodáshoz kapcsolódó család- és gyermekjóléti szolgáltatások folyamatairól (2. kiadás)

Szakmai ajánlás a család- és gyermekjóléti szolgáltatás által működtetett észlelő- és jelzőrendszer működésének és működtetésének szabályairól (2. kiadás)

Szakmai ajánlás az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez

Szociális Munka Etikai Kódexe

RUMANN ANITA – BODORNÉ STREICHER SZILVIA –
HILMER-SZÉLES NÓRA

A KÜSZÖBÖN TÚL
Szociális (segítő) munka az óvodákban

Több szem mást-mást lát.
(Fodor Ákos: Nézőpont)

BEVEZETŐ GONDOLATOK

2022 februárjában az Apor Vilmos Katolikus Főiskola felkérésére online előadást tartottam az óvodai szociális segítő munkáról. 2018 novembere óta dolgozom ebben a munkakörben, így e néhány esztendő tapasztalatát összegezhettem prezentációmban. Tanulmányom ennek a prezentációnak a szerkesztett változata, melyben az olvasó ne egy tudományos írásra számítson, sokkal inkább terepközeli élmények és dilemmák megfogalmazására.

Társszerzőként két kolléganőm is részt vett a tanulmány megírásában, bemutatva azt a programot, amit saját intézményeikben nagy szakértelemmel több óvodai csoportban is alkalmaznak. Bodorné Streicher Szilvia a *„Csak nyugi" – avagy mindenkinek joga van tudni, mit érez* című fejezet szerzője, Hilmer-Széles Nóra a *„Varázsjátékoktól" a „Varázskertig" a pécsi ANK óvodában* című fejezeté.

KEZDETEK, AZ IGÉNY MEGJELENÉSE

Az óvodai és iskolai szociális segítés szolgáltatást 2018. szeptember 1-jével vezették be hazánkban valamennyi köznevelési intézményben. A szakemberhiány miatt azonban a teljes lefedettség a mai napig nem valósult meg.

Az óvodai és iskolai szociális segítés a Család és Gyermekjóléti Központok speciális szolgáltatásai közé tartozik, a szakemberek helyben, az óvodákban, iskolában való személyes jelenlétükkel és szaktudásukkal biztosítják ezt az ellátást, tanácsadás keretében végeznek segítő tevékenységet.

A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény (Gyvt.) megalkotásakor fontos szempont volt a prevenció. A Gyermekjóléti Szolgálatok feladatköre és ezzel párhuzamosan kliensköre is fokozatosan bővült, és egyre súlyosabb problémákról érkezett jelzés a szakemberekhez. Az esetek egy része akkor került a Szolgálatok látókörébe, amikor a probléma oly mértékben eszkalálódott, hogy kezelése a szociális munka klasszikus eszközeivel már alig-alig volt orvosolható. Lehet-e delegálni a családot, gyermeket olyan szolgáltatásba, amely hathatós segítség lehet, elindíthat a megoldás irányába, különösen egy kistelepülés esetén, illetve eredményre vezet-e egy rendszeres családsegítői jelenlét?

A prevenciós tevékenységek tapasztalatunk szerint egyre inkább kiszorultak, szinte teljesen eltűntek a magas számú egyéni esetkezelések miatt. Esetleg ad hoc jelleggel működtek tovább, melynek hatékonysága kétségbe vonható. Személyi és tárgyi feltételek híján mérhető és hosszú távú eredmény ettől nem volt várható.

Mi lehet a prevenciónak, a veszélyeztetettség megelőzésének és kezelésének hatékonyabb színtere? A Magyarországon egyedülálló védőnői hálózat szerepe kiemelten fontos, a Biztos Kezdet Gyerekházak megjelenése is ezt a célt szolgálta. A Szolgálatok részéről a jelzőrendszeri tagokkal való folyamatos kapcsolattartás, szakmai fórumok szervezése, jelzőrendszeri tanácskozás mind azt volt hivatott elősegíteni, hogy a veszélyeztetett gyerekekről, családokról mielőbb tudomást szerezzenek a szakemberek és megadják a megfelelő segítséget. A jelzőrendszeri tagok érzékenysége, ismeretei, érdeklődése és jelzési hajlandósága azonban igen nagy különbségeket mutatott, és ezt jelenleg is így tapasztaljuk.

Az igény, hogy szociális szakemberek jelenjenek meg a köznevelési intézményekben, nem a 2018-as évhez kötődik, hanem talán egyidős a szociálismunkás-képzés felsőoktatásban való megjelenésével. Az INDIT Közalapítvány által létrehozott, 2006-ban útnak indított, ún. pécsi modell országos szinten is nagy szakmai érdeklődést váltott ki. Általános és középiskolákban megjelentek a szociális munkás szakemberek. A segítők jelenléte az intézményekben azzal a következménnyel is járt viszont, hogy még több probléma került felszínre, megemelkedtek a Gyermekjóléti Szolgálatoknál és a Központokban a gondozásba vett gyermekszámok. De vajon vannak-e hathatós eszközeink, módszereink a problémák kezelésére? Mit keres a szociális segítő az óvodákban? Célunk, hogy e tanulmány választ adjon e kérdésre.

A SZOLGÁLTATÁS BEVEZETÉSE PÉCSEN

Az Esztergár Lajos Család- és Gyermekjóléti Szolgálat és Központ (a továbbiakban: ECSGYK) Pécsett és Kistérségében összesen 40 településen van jelen. Tizennégy helységben működik óvoda, iskola. Munkacsoportunk létszáma a csoportvezetővel együtt 25 fő. 20 óvodát látunk el, tagintézmények tekintetében ez 31 telephelyet jelent, a gyermeklétszám megközelíti az 5000 főt. A vezetőkkel először az igazgatónk, Nagy István és a munkacsoport vezetője, Dr. Szabóné Szalay Csilla vette fel a kapcsolatot, személyesen is felkeresték az intézményeket, és egy következő alkalommal kerültek bemutatásra a segítők.

A munka megkezdését megelőzően szükségletfelmérő adatlapon kértünk információkat. A kérdőívben szereplő szempontokból néhányat szeretnék kiemelni a teljesség igénye nélkül. Tájékoztatást kértünk a hátrányos és halmozottan hátrányos, rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő, SNI-s, BTMN-es gyermekek számáról, valamint a védelembe vett esetekről. Kíváncsiak voltunk az óvodák által küldött jelzések számára, az intézményben megjelenő problématípusokra. Ez esetben az általunk felsoroltakból 1–5-ig terjedő skálán kértük súlyozni, hogy az adott probléma mennyire jellemző az érintett óvodában. Kérdést tettünk fel arra vonatkozóan is, hogy milyen programokat tartanak, milyen rendszerességgel (pl. sport- és egészségnap, szülőklub), felmérve azt, hogy a szociális segítő mely programelembe tud bekapcsolódni, illetve akár közösségi program szervezőjeként is részt venni az óvoda életében. Hangsúlyos volt az a kérdés is, hogy milyen szolgáltatást vennének szívesen intézményükben, a felsorolásból szintén 1–5-ig terjedő skálán kértük a válaszokat. A lehetőségek között szerepelt pl. szülő és pedagógus konzultáció, krízisintervenció, esetmegbeszélések biztosítása, családlátogatás, mentálhigiénés team létrehozása vagy az abban való aktív részvétel, társintézményekkel való kapcsolattartás, jelzések és pedagógiai vélemények megfogalmazásában való közreműködés, delegálás, szülői értekezleteken való részvétel.

A szülők számára is jól látható helyen, tevékenységünk kulcsfogalmait megjelenítő plakátokat helyeztünk ki a szociális segítő közvetlen elérhetőségével együtt. Szóróanyagokat készítettünk, mely közérthetően leírja, hogy milyen nehézségek, elakadások esetén lehet megkeresni a szociális szakembert, és milyen jellegű segítségekre számíthatnak. A munkaszervezést megkönnyíti a szolgálati telefon és laptop, tudjuk, hogy sok helyen ez nem áll rendelkezésre.

Az első időszakban nagy hangsúlyt fektettünk arra, hogy minden „résztvevő" tudjon arról, hogy a segítség helyben is elérhető, ismerjék meg azt a konkrét személyt, aki a szolgáltatást biztosítja. Ennek érdekében részt vettünk nevelőtestületi üléseken és szülői értekezleteken, hospitáltunk az óvodai csoportokban.

MILYEN UTAT JÁRHAT BE A SZOCIÁLIS SEGÍTŐ AZ ÓVODÁKBAN?

A kérdés másképp is feltehető: bejárhatja-e a segítő azt az utat, amit a törvényalkotó szánt neki? Bejut-e az épületbe? Bemehet-e a csoportokba? Tudomást szerez-e a veszélyeztetett gyerekekről? Ez egy kötelezően ellátandó feladat, mégis felmerülnek ezek a kérdések. A fejezetcím kérdésére a válasz röviden is megfogalmazható: amire lehetőséget kap a szakember, illetve amilyen utat kiküzd magának. Intézményfüggő, hogy melyik szegmens az – egyéni, csoportos vagy közösségi – amit leginkább megnyitnak a „betolakodó" előtt.

A szerző kérdőíves felmérést végzett szociális segítő kollégái körében, hogy a leírtak tükrözzék, hogy hogyan is működik ez a szolgáltatás Pécsett és a városhoz tartozó Kistérségében. Az alábbiakban következnek a kérdések és a válaszok:

– *Hány intézményben látod el a szociális segítő tevékenységet, ebből mennyi az óvoda?*

A legkevesebb az 1 segítő/2 óvoda (ez jelentheti azt, hogy óvoda, általános és középiskola, valamint kollégium tartozik egy intézménykomplexumba és egyúttal ugyanahhoz a segítőhöz).

Akinek van óvodája, biztos, hogy van mellette iskola is, akinek viszont iskolája van, nem biztos, hogy óvoda is tartozik hozzá. Az óvodák az iskolákhoz viszonyítva sokkal alacsonyabb gyermeklétszámmal bírnak, ennek köszönhető, hogy nincs olyan szakember, aki kizárólag csak óvodát lát el. A legtöbb intézmény az 1 fő esetén 12 db. A jogszabály gyermeklétszámhoz köti a segítők alkalmazását, 1000 fő/1 segítőben határozta meg. A segítők átlagosan 2–7 óvodát látnak el.

– *Milyen formában és milyen rendszerességgel tartod a kapcsolatot az óvodákkal (telefon, e-mail, személyes jelenlét, kizárólag a vezetővel vagy a csoportos óvónőkkel is)?*

A válaszok igen különbözőek, a heti rendszerességűtől a havi egyalkalmas személyes jelenlétig. A telefonon történő kapcsolattartás igen intenzív rendszerességében és

tartalmában is, azonban megállapítható, hogy főként a segítők kezdeményezésére történik. Kiemelendő, hogy a telefonon való elérhetőség a 7.00–19.00 óra közötti időszakkal igen rugalmas és egyben megnyugtató a pedagógusok számára, élnek is a lehetőséggel. A szolgálatok és központok 8.00–16.00 (17.00) óra között tartanak nyitva. Tapasztalataink szerint krízishelyzetek leginkább az óvodába való érkezéskor és távozáskor fordulnak elő. A pedagógusok korábban sokszor egyedül maradtak a probléma megoldásában, nem volt információjuk arról, hogy milyen lépéseket tehetnek anélkül, hogy kompetenciahatárukat átlépve túlzottan bevonódnának az adott család életébe (gondolok itt arra, hogy például hazavittek gyermeket az otthonukba) vagy negligálnák a krízist és magára hagynák az óvodást a veszélyeztetett helyzetben.

Az e-mailben érkező levelek tartalma főként: jelzések, pedagógiai vélemények, eseményekre való meghívások. Minden szakember szolgálati e-mail fiókkal rendelkezik. A messenger használata véleményem szerint nagyobb körültekintést igényelne. Célszerű lenne egy, kifejezetten a szakmai kapcsolatokra használt felület a magánélet és a szakmai tevékenység elhatárolására.

A segítők egy része közvetlenül a vezetővel tartja a kapcsolatot, előfordul az is, hogy szinte kizárólagosan. Hospitálások és foglalkozások megtartása esetén van közvetlen kapcsolat és információcsere a többi óvodapedagógussal is.

– *Mennyi időt töltesz az óvodákban egy-egy alkalommal?*

A fenti kérdésre is igen változatos válaszok érkeztek. A legtipikusabb a 3-4 óra/látogatás, de egészen a fél órától a teljes napig terjedő ottlét is előfordul.

– *Van-e állandó tanácsadási időpontod?*

A kollégák kb. a felerészben válaszoltak igennel erre a kérdésre. A szerző esetében a hat óvodából egy intézményben merült fel az igény, hogy határozzuk meg fél évre előre a konzultációs időpontokat, a gyakorlati megvalósítás nem sikerült, a krízishelyzetek, esetkonferencia-időpontok, karanténelrendelés átírták a megbeszélt forgatókönyvet. A szükségletalapú szolgáltatás lehetővé teszi, hogy oda irányítsuk a segítséget, ahol éppen szükség van ránk. Az intézményekben többnyire nincs olyan helyiség, ami a szociális szakember részére rendelkezésre állna.

Egyéni tevékenységek

Az egyik irány, ahonnan a segítő megközelítheti az óvodákat az az egyéni tevékenységek köre. A kérdőív következő kérdése így hangzott:
– Sorold fel, milyen tevékenységek végzésére kapsz lehetőséget az egyéni szociális munka területén!

– pedagógus- és szülőkonzultáció

– esetmegbeszélés a tagóvodában a családsegítő és az esetmenedzser részvételével utazó pedagógusokkal, pszichológussal, védőnőkkel való egyeztetés konkrét esetek kapcsán

– információnyújtás és -közvetítés

– ügyintézésben való közreműködés

– jelzés megtétele, a megfogalmazásában nyújtott segítség, delegálás más szolgáltatásba

– pedagógiai vélemény megfogalmazásában nyújtott segítség

– krízisintervenció

– a cselevési tervben vagy az egyéni gondozási-nevelési tervben rögzített feladat ellátása

– családlátogatás

– esetkonferencián, védelembe vételi tárgyaláson való részvétel

Azon óvodákban, ahol magas a hátrányos helyzetű és veszélyeztetett gyerekek száma, nagyobb nyitottságot tapasztaltunk, könnyebb volt megtalálni az együttműködési pontokat. A látogatások során a vezetővel való konzultációt követően a segítők nagy része felkeresi a csoportokat, tájékozódik az óvónőktől, hospitál. Délelőttökre és akár délután az alvásidőre is érdemes időpontot egyeztetni attól függően, hogy az adott látogatásnak mi a célja. A sok pedagóguskonzultáció mellett a szülőkkel való megbeszélések száma elenyésző, ugyanígy a családlátogatások mennyisége is.

Igényként merült fel továbbá az is, hogy szorosabb legyen a kapcsolat a családokat gondozó családsegítőkkel, esetmenedzserekkel, ebben aktív szerepet vállaltunk. Még mindig tapasztalható információhiány és téves tudás a gyermekvédelmi rendszer működéséről, ezt is segítünk átláthatóvá, érthetővé tenni. Gyakori, hogy bizonyos hatósági döntésekkel (védelembevétel, ideiglenes elhelyezés, nevelésbevétel, családba-

fogadás, kapcsolattartás szabályozása stb.) nem értenek egyet az óvodapedagógusok, mindig segít, ha konzultálnak az érintett szakemberek egymással. Az óvodavezetők nehezményezték több alkalommal, hogy a gyermekek életét lényegesen érintő információkról nem értesülnek például, ha egy gyermek kikerül a családjából, vagy ha családok átmeneti otthonába költöznek. Az esetkonferenciákra való meghívót gyakran későn kapják kézhez, nagy terhet ró az amúgy is létszámhiánnyal küzdő intézményekre, ha egy pedagógust nélkülözni kell. Többen megtapasztalták azonban, hogy számukra is hasznos ezeken a szakmai egyeztetéseken való részvétel, összehangolja a segítő munkát, az általuk hiányolt információt is megkapják, és sok esetben előremozdítja a szülőkkel való további együttműködést is.

Csoportos tevékenységek

A csoportos tevékenységekre vonatkozó kérdés így hangzott:
– Sorold fel, milyen tevékenységek végzésére kapsz lehetőséget a csoportokkal végzett szociális munka területén!

– hospitálás
– aktív részvétel a csoportok mindennapi életében
– csoportfoglalkozások
– tematikus szülőcsoportok

A hospitálást nem minden intézményben veszik szívesen, ellenőrzésként élik meg. Segíthet, ha nem egy foglalkozásra ül be a segítő, hanem kötetlen, akár szabadtéri játék során figyeli meg a csoport működését vagy egy-egy gyermek viselkedését. Megkönnyíti a szociális munkás helyzetét, ha esetkonferencia-feljegyzésben, cselekvési tervben vagy védelembevételi határozatban előírt feladata egy adott gyermek óvodai életének nyomon követése.

Vitatott témakör, hogy a szociális szakember milyen mélységig vegyen részt az óvodai mindennapokban. Átlépje-e a kompetenciahatárokat, vagy ragaszkodjon a munkaköri leíráshoz? Segítséget nyújthat-e az ebédeltetésben, altatásban, a gyermekek felügyeletében, amikor nyilvánvalóan nem ez a feladata, nem ezért van ott? Álláspontom szerint megkönnyítheti a segítő elfogadását és a kapcsolatépítést, ha ilyen kérés esetén egyéb leterheltségének függvényében részt vállal. Azzal együtt, hogy ki-

hangsúlyozza, hogy ez egy olyan vállalás, ami nem tartozik a feladatkörébe és rendszeresen nem teljesíthető. A kapcsolatépítés viszont egy hosszú folyamat, fokozatosan mélyíthető a bizalom, ami alapja a további együttműködésnek.

Egyre több óvodában van lehetőségünk csoportfoglalkozások tartására is, a cél sokszor már nem a prevenció, hanem a korrekció. Többnyire a segítők kezdeményezésére valósulnak meg ezek az alkalmak, a fogadtatás egyértelműen pozitív. Amennyiben konkrét tapasztalatot szereztek az óvodapedagógusok arról, hogy a gyermekekre az adott foglalkozás milyen pozitív hatással van, kérték a megvalósítást a többi csoportban is. Van példa arra, hogy a szakember önállóan tartja meg a foglalkozást, de arra is, hogy előzetes egyeztetések után közös vezetéssel történik a megvalósítás. Előfordult, hogy az óvodapedagógusok továbbfejlesztették a tematikát, és a többi csoportban, a következő nevelési évben teljes egészében ők voltak a megvalósítók. Itt inkább facilitáló szerepe volt a szociális segítőnek. Azt is jó látni, megtapasztalni, ahogy a „szociális" beépül a pedagógiai tudásbázisba és kiegészíti azt.

Csoportvezetés akár az óvodapszichológussal együttműködve is megvalósítható. Van olyan óvoda, ahol a pszichológus által kidolgozott tematikát alapul véve a pszichológus és a szociális segítő együttműködésével szorongásoldó mesefoglalkozás indult. Az óvodapedagógusok delegálták a gyerekeket, a szülőkkel való kapcsolatfelvétel, családlátogatás, a program ismertetése a szociális segítő feladata volt, a foglalkozásokat páros csoportvezetéssel valósították meg. A vírushelyzet miatt fel kellett függeszteni a foglalkozások megtartását.

Szülőcsoportok indítását megelőzően érdemes előzetesen felmérni, hogy valójában motiváltak-e a szülők, vagy csak az óvodapedagógusok gondolják azt, hogy nem ártana a szülőknek is egy kis nevelés. Az időpontok és az időtartam megbeszélését követően érdemes témajavaslatokat megfogalmazni, és teret adni a szülők igényeinek is. Tapasztalataink alapján az alábbi témákra tettünk javaslatot: Mit és hogyan engedjünk: internetezés, televíziónézés, „kütyüzés" a gyerekek életében? A játék és a mese jelentősége a gyerekek személyiségfejlődésében. Családi konfliktusok és játszmák. Hogyan lehetnek hatékonyak a szülők?

Az, hogy egy szociális segítő hogyan tud beilleszkedni egy intézményi struktúrába, csak részben függ az adott óvoda adottságaitól, nyitottságától. Annak is fontos szerepe van, hogy a szakember melyik területen érzi magát leginkább kompetensnek, milyen területen szerezte korábbi szakmai tapasztalatait, vagy netalán pá-

lyakezdő. Az önképzés elengedhetetlen. A segítő érdeklődése, készségei, megszerzett tudása vonalvezetőként szolgál abban, hogy milyen módszereket, eszközöket alkalmaz munkája során.

Két tematikus csoportfoglalkozást szeretnénk külön megemlíteni e tanulmány keretei között, amire az elindítást követően folyamatosan van igény: a „Nyugiovi program", és a „Varázsjátékok". Ezek olyan módszerek, melyet szociális munkások is alkalmazhatnak.

„CSAK NYUGI!" — AVAGY MINDENKINEK JOGA VAN TUDNI, HOGY MIT ÉREZ

Bevezetés

2018. szeptember 1-től egy általam majd húsz éve dédelgetett álom vált valóra. Persze ez is csak úgy, ahogy az az álmokkal lenni szokott, hogy mire felébredünk már csak a múló érzés marad. Az álom, hogy minden nevelési és oktatási intézményben szociális szakember dolgozhasson teljes státuszban, sokunkat terelt a szociálpedagógiai képzés felé. A vágy, hogy a pedagógustársadalommal karöltve, a gyermekek közvetlen közelében, direkt módon tudjuk átvenni, segíteni vagy épp pótolni azokat a törekvéseket és tevékenységeket, melyek a gyermekek szociális jólétét célozzák meg, nem volt elég ahhoz, hogy mindenhol, minden nap egész emberként ott lehessünk. 2018. szeptember 1. óta a szakma új kihívással küzd. Ez a kihívás az *óvodai és iskolai szociális segítő* személye és munkaköre, hozzáférhetősége és lehetőségei, infrastrukturális hiátusai, küzdelmei, elfogadottsága-elutasítottsága, alkalmassága és főként a kompetenciái körüli dilemmák; az ötletek, elképzelések megvalósíthatósága vagy annak ellenkezője, és a szomorú valóság adta nehézségek mellett az apró, publikálhatatlan örömök.

Ebben a feszítő állapotban helytállva kellett a szakma módszertani ajánlásait figyelembe véve egyéni, csoportos és közösségi szociális munkát szervezni és azt tartalommal megtölteni úgy, hogy hamar kiderült, az ötletek adoptálhatóságának esélye igen kicsi, mert azt mindig is mindenkor az adott intézményre és gyermekközösségre kell szabni.

Kezdetben

Bár az óvodai és iskolai szociális segítő (továbbiakban szociális segítő) szolgáltatás bevezetését megelőzte egy pilot program, a felmerülő igények és a szociális segítő által nyújtható lehetőségek összehangolására megoldásokat adni nem könnyű.

A „Vegyél egy problémát, adj hozzá egy szociális segítőt, csipet kartonpapírt, marék ceruzát és egy kevésbé ellenálló gyermekközösséget!" lehet az egyetlen recept, ami beválhat. A kollégák kipróbált és megélt tapasztalatai rajtkövei voltak egy ultramaratoni távnak.

1000 gyermekre egy szociális segítő, esetemben 12 intézményre elosztva meghozza a legnagyobb ellenségképet, az időt. A 12 intézmény 12 féle vezetői stílust és megannyi munkahelyi közösséget jelent. Az intézmények közti távolságok egyben társadalmi különbözőségek közti távolságokat is jelentenek. A gyerekközösségek szocializációja, megszerzett ismereteik, képességeik tárháza és igényeik akár egy városon belül sem összeegyeztethetők. És itt most nem arról beszélünk, hogy Pistike ügyesebb és okosabb, mint Józsika, de azért szépen elférnek itt az óvodai szőnyegen egymás mellett, hanem amíg az egyik csoportban nem tudok eleget adni, addig a másikban kollektívan megdobálnak és anarciába fullasztanak a plüsseimmel együtt. Egy dolog hamar világossá vált. Minden kiválóan megalkotott projekthez, programhoz, foglalkozáshoz, melyet előttünk valakik áldozatos munkával kidolgoztak, csak azzal a szándékkal nyúljunk hozzá, hogy mely igényt, szükségletet szeretnénk kielégíteni, és ahhoz egy valamikor, valahol már bevált receptet keresünk.

Az igény

Legyünk realisták és mondjuk ki! A legnagyobb és legsürgetőbb igény intézményeinkben a békére, nyugalomra, a „balhémentes" napokra, a viszályok elkerülésére, a

konfliktusok minimalizárására van. A valóságot pedig, hogy ezek nemcsak mindennaposak, de egyre extrémebbek és felfokozottabbak, mindenki ismeri. (Az elmúlt négy évben persze számos hasonlóan égető igény fogalmazódott meg, de a fősodorban továbbra is az erőszak visszaszorítása van.) A szociális segítők igénye – mely mondjuk ki ezt is, kisebb létszámú közönséget érdekel – a kezdetekkor is az volt, hogy a szükségletekre megoldások egységes tárházát adhassuk válaszul akár kötetbe, mappába, fájlba, drive-ra, website-ra telepítve. Volt és talán van is valamiféle elvárás a centrális tudásra, a gyakorlati szociális segítés edukálására. Erre a hívó szóra reagál reményeink szerint egyre több kezdeményezés: konferencia, Facebook-csoport, ingyenes weboldalak, jógyakorlat projektek, kiadványok, workshopok stb., és ez a pár sor is talán, de most azzal a mottóval, hogy főzni a csak meglévő alapanyagokból lehet, és jó, ha van hozzá egy már kipróbált recept.

A kezdet kezdetén

A szociális szférában töltött idő alatt mindvégig a prevencióban hittem. Talán négy felejthetetlen év után ezért nyergeltem át a hajléktalanellátásból a gyermekjóléti alapszolgáltatásba. Olyan hatást szerettem volna tenni gyerekekre, amely jó vizekre tereli őket.

Ebben hiszek ma is, és mindig ezzel a szándékkal megyek be minden gyerekközösségbe. 2019 elején, a hét keleti városrészi óvodá(m)ban tervszerűen kezdtem meg az ismerkedést és szükségletfelmérést, és persze igyekeztem gyorsan recepteket keresni a felmerült problémák kezelésére. (Az azonnaliság azóta is nagy elvárás a szociális segítő felé.) A *NyugiOvi Program kézikönyv*ben leírt projekt megfelelt minden elvárásomnak. Percre pontosan kidolgozott, kipróbált, a gyermekek életkori sajátosságait figyelembe vevő, mesealapú, de a mai scifi- és fantasy-vonalat beépítő, az *iskolai bántalmazást megelőző óvodai program.* Ahogy itthon mondani szoktuk: „Tudsz olvasni? Akkor főzni is tudsz. Csak csináld, amit a recept ír!" A program szabadon hozzáférhető, letölthető, használható (ezért sem indokolt, hogy részleteiben ismertessük). Óvodapedagógusoknak készült, öt tematikus hét lebonyolítására, mifelénk azonban akkoriban az óvodapszichológuson kívül még csak nem is hallottak róla. Azóta számos más projektről is ezt tapasztaltam, ezért úgy gondolom, rengeteg lehetőséget ad

a szociális segítőnek az óvodákban, hogy az óvónőkkel együtt vagy csak jelenlétükben ezeket a programokat megvalósítsa.

Végy egy marék ceruzát!

Az első probléma, amivel szembesültem az eszközhiány. A programhoz készült figura Szepi, aki egy ufó a Zérusz nevű bolygóról és barátai, az űrhajója és a csillagkapu, a pajzs, a tündérek és a demonstráló eszközök, egyszerűen nem léteztek. Nem volt kapható boltokban vagy projektszinten előre legyártott dobozban, mint a dohányzást megelőző programnál óvodásoknak (megjegyzem évek óta azt sem gyártják, hiába igényeltem minden ovimnak egyet). Pénzért sem volt, nem ám ingyen.

Kijózanító pillanat, amikor az ember rájön, hogy a „sufnituning"-tól mi már sosem menekülünk. Amikor egy remekbe szabott ötlet már megint félpárzokni-műanyagflakon (Szepi), kartondoboz (csillagkapu), papírgurigák (űrhajó) és az ezerarcú csomagolópapír (minden más) foglyává válik. A szociális segítő hamar megtanulja, hogy a jó cél szentesíti a jó eszközt. Az elmúlt négy év alatt turkálók, adományok és saját ötletek alapján összefabrikáltam magamnak azt a kevés eszközt, amire szükségem van.

A program szerint (a teljesség igénye nélkül) Szepi a kuci űrlény idekeveredik a Földre, persze valami szófogadatlanság okán. Itt aztán két tündér segítségével menedéket kér az óvodában – a gyerekek mégiscsak jobban bírják az ilyent. E.T. is így juthatott haza – ahol aztán kölcsönösen próbálnak feloldódni, egymást elfogadni. Szepi alkalomról alkalomra meséli el, hol érzelmekkel teli utazását, hol hányattatott sorsát nagy fülei miatt, de az oviban is éri atrocitás az éjszaka során rámorduló oroszlántól, aki persze most békésen adja a plüssfigurát. Megérkezik a két tündér is, akik trükköket tanítanak, ha mérges vagy szomorú vagy, ha megbántottak vagy megütnek. Tanít a közösség védő erejére és a jelzésre, ami nem egyenlő az árulkodással.

A földlakók!

Emlékszünk az utolsó hozzávalóra, ugye? A fogyasztók, akiknek én itt főztem, kotyvasztottam a nagy üstömben. Szerencsém volt, mert mindig fogyasztható volt, amit vittem, de az eredeti receptből már csak a váz van meg.

Az általános tapasztalatok – ez is a teljesség igénye nélkül:

– Nincs az óvodai munkarendben 5 egymást ésszerű időtávon belül követő nap, amikor bevihetek egy programot. Annyi mindent kell csinálniuk, hogy nincs annyi nap a nevelési évben. A szeptember elején betervezett foglalkozást is három alkalomra kellett zsugorítani, óriási rizikóval, hogy nem szólít-e el más kötelezettség arról a napról. Ha csak ezt a programot viszem be minden ovimba, az 21 délelőtt (minden oviban ugyanakkor van a foglalkozások ideje).

– Az óvodát semmi sem kötelezi a programjaink befogadására, így az egységes objektív prevenciós törekvéseink interperszonális kapcsolatokon múlnak.

– A gyerekek nem veszik be, hogy a plüssfigura Szepi leveleket hagyna hátra, és hogy az oroszlán morog éjjel a polcon. Óriási beleéléssel tudtam csak legalább a kétely magját elültetni bennük, hogy mégis. A mágikus gondolkodást kivégezte a kütyüvilág. Szepi ma csak egy plüss, és nem ír levelet, csak mesélek róla. Az kevesebb romboló beszólást hoz. A figurák birtoklása viszont „casus belli", ezért gyűjtöm a kucikat, hogy mindenkinek jusson valaki. A tündérek tabukarakterek, törékenyek.

– Minden csoportfoglalkozás eszköztára a saját tulajdonunk. Ezért nagy nehézség, hogy mindenki meg kell, hogy alkossa a sajátját, és azt még tárolni is kellene valahol.

– A programban a fókuszt három dologra helyeztem. Az *első* a hat alapérzelem (Paul Ekman) az öröm, félelem, szomorúság, meglepődés, undor és harag azonosítása. Mimika, testbeszéd, szavak, magatartás és történet formájában is. Óriási igény van a saját élmény elmesélésére, hogy ők mikor, hogyan élték már meg azt az érzelmet. Legyünk résen, mert nehéz továbbléptetni őket! A *második* fókusz a bántalmazás típusaira vonatkozik. Képeket mutatok nekik, amik gyerekeket ábrázolnak bántalmazó helyzetekben. Párosával beszélik meg, mit látnak a képen, így ez az első alkalmak egyike,

hogy megtanuljanak közösen dolgozni (verekedés, hatalmaskodás, rongálás, csúfolás, kiközösítés, bántalmazó, áldozat, szemlélő). Nincsenek tabuk. A *harmadik* fókusz a szeretetnyelv, a védekezés és a védelemkérés. Sosem kapnak semmit készen. Kérdések vannak: Ki mitől vigasztalódik meg? Ki hogyan védené meg magát és mást? A válaszok függvényében van megerősítés vagy korrekció. Ha valamit helytelennek ítélünk, akkor közösen keressük meg a jó megoldást. A foglalkozások végén mindig olyan szaladgálós, nevetős játékot választok, ahol alkalmunk van egymáshoz érni és vigyázni, figyelni egymásra. A székfoglalós játékkal egyenként hagyhatják el a foglalkozást, így egyenként tudok egy-egy dicsérő szót mondani minden távozónak.

Jó étvágyat!

Az óvodás korú gyermek életkori sajátosságainak ismerete fontos tudás a csoportfoglalkozások szervezése, összeállítása kapcsán. A szociális segítőnek fontos ezeket elsajátítani, figyelembe venni *(NyugiOvi Program ajánlás).* A programot eredetileg nagycsoportosoknak tartottam, de a csoport előzetes ismerete alapján gyakran döntöttünk a középső csoportosok mellett. Azokban az óvodákban, ahol hátrányos helyzetű vagy peremterületen élő gyermekek vannak nagyobb számban, esetleg a szociokulturális közeg az össztársadalmi elvárásoktól eltér, úgy tapasztaltam, hogy a gyerekek ötéves kortól hatékonyan részt tudnak venni a foglalkozásokon. Később már inkább korrekcióra, mint prevencióra van szükségük ezeknek a gyerekeknek.

A gyermekek érdeklődésének fenntartására és azon elvárás teljesítésére, hogy a tanultakra visszacsatolhassanak, sok ismétlés, hívóképek, versek és dalok szükségesek. Ezeket a program is felsorakoztatja, de saját ötlet is alkalmazható. A foglalkozás során a gyerekek saját bolygót színeznek, védőpajzsot készítenek a csoportnak, ahova varázsszíveket ragasztunk és a gyerekek saját kezüket körberajzolva tanulják a program ötujjas szabályát, így a finommotorika fejlesztése és az alkotás is bekúszik a foglalkozásba. A plakátot kiragasztva a szülők is betekintést nyerhetnek a programba, és az öltözőben lehet róla beszélgetni. Az óvodáim saját Facebook-csoportban mutatják be a szülőknek, képekkel együtt, hogy miről szólt egy-egy foglalkozás. A szülők kér-

dezhetnek és érdeklődhetnek a foglalkozás során tapasztaltakról és az óvónőknek is remek lehetőség a gyermekről szóló visszajelzésre. Született már egyéni konzultációs lehetőség ilyen foglalkozásokat követően.

Szepi és a többiek egy remek recept a gyermekek közti agresszió korai megelőzésére. Szociális segítőként vettem el belőle és tettem hozzá, mert ahány szociális segítő, annyi csoportfoglalkozás. Az óvódapedagógusok minden alkalommal „csak" szemlélői a foglalkozásoknak, mert hasznos néha kívülről is rálátni a csoportra. Néhány óvodában a gyermekek épp azt tanulják meg, hogy az óvónéni nélkül is tudnak működni.

Az óvodában a gyermekek ismerete, bizalma és biztonságérzete nélkül nem végezhetünk érdemi munkát, ezért csoportfoglalkozást csak akkor érdemes vállalni, ha már bedolgoztuk magunkat a csoportba, és a gyerekek ismernek, elfogadnak minket. Tapasztalatom szerint több csoportfoglalkozást lehet bevinni, mint amennyire időkeret és energia van, ezért válasszuk ki azt a párat, ami jó válasz lehet a valós igényekre. Munkaközösségekben pedig vigyük el magunkkal azokat a kollégákat, akik inspirálódni szeretnének, mert a várva várt, központilag elérhető tudástár csak általunk fog feltöltődni.

„VARÁZSJÁTÉKOKTÓL" A „VARÁZSKERTIG" A PÉCSI APÁCZAI ÓVODÁBAN

„Mindent meg kell tennünk az életünk minőségének, emberségünknek a megőrzése érdekében. Ezt pedig a legfontosabb »beavatkozási szinteken«, a szocializációs színtereken, a családi élet kereteiben az óvodában és az iskolában kell mielőbb elkezdenünk."

(Bagdy 2017: 24—25.)

Csoportfoglalkozásokat a világot és a társadalmunkat is érintő pandémiás helyzet idején indítottam el. Mindenki rettegett, nem tudta, mit hoz a holnap, mi lesz vele és a családjával. Ezt a kialakult helyzetet az óvodás gyermek még nem tudja felfogni, nem érti, de érezte a szülein és az óvodában is. Az óvodás csak azt tapasztalta, hogy nem találkozhat a tágabb családjával, vagy adott esetben rossz híreket kapott egy-egy rokonáról. A gyerekek ebben a frusztrált helyzetben szorongtak, belső feszültségeiket nem értették meg. Ezért „kezelni" sem tudták.

Ebben az új, mindenkit érintő helyzetben, a kiscsoportos gyerekeknél még ott volt az életkori „válság" is, hogy óvodába kerültek, ahol alkalmazkodni kellett az új társakhoz, napirendhez. A családi életben is változás állt be a napirendben, ahol a szülők is még tanulták az új helyzetet. Rengeteg információ árasztotta el az embereket, gyerekeket egyaránt, amit szinte lehetetlen volt kikerülni. Az állandó ingereket megpróbáljuk feldolgozni, helyre tenni, lereagálni, de a gyerekeknek ez igen nehéz a koruk és a fejlettségük miatt is.

Ez az új és mindenki számára ismeretlen helyzet, amit a pandémia hozott magával, elgondolkodtatott, hogy mit is lehet tenni, hogy a kis óvodásokat érő negatív hatásokat és változásokat hogyan lehetne csökkenteni. Ekkor találtam meg Gőbel Orsolya *Varázsjátékok* című könyvsorozatát. A kötetekben leírt játékokat, gyakorlatokat nevelőknek és szülőknek is ajánlotta, így bátran mertem alkalmazni, kipróbálni, mert a kompetenciahatárokat nem sértettem meg.

Elképzelésemmel az óvodavezető is egyetértett, és segített egy olyan óvodai csoportot választani, ahol az óvodapedagógus is nyitott az új dolgokra, és teret is biztosít azoknak. A foglalkozásokra kéthetente került sor, igazodva az óvónő munkabeosztásához. A foglalkozásokat megelőzte a csoportmegfigyelés és a játékokba való bevonódás, hogy képet kapjak a gyerekekről és a csoportösszetételről. Ezt követte a varázsjátékok kiválasztása az óvodai csoportra specializálva.

A kötetekben leírt játékok rövidek és a gyerekek képzeletét, fantáziavilágát mozgatják meg. A gyerekek a saját tudati szintjükön és az életben már megtapasztaltak révén a játékok / történetek hallgatásakor vizuálisan olyan helyzetben tudják elképzelni magukat, ami számukra megnyugtató és pozitív élményt ad vagy biztosít.

A képzelet – mint pozitív közvetítő – erősíti a gyerekek pszichés immunrendszerét, hogy képessé váljanak megküzdeni az őket ért / érő negatív hatásokkal.

A képzelet szervezője a tudatos megküzdési stratégiák kialakításának az óvodáskorban, hiszen figyelembe veszi ezek realitását, s látni engedi a nehézségekre adott válaszokat a jövőben, mintegy előkészítve a fizikai, lelki és szellemi struktúrákat a megvalósításra. (Gőbel 2007/b.)

A varázsjátékok erősen támaszkodnak a gyerekek tudattalanjára, intuícióira, fantáziájára, mindarra, amit az élete során megtanult és „szelleme nagy könyvtárában" megőrzött. A tudatos és a tudattalan együttműködése az, ami a gyermek számára megengedi, hogy kapcsolatot teremthessen saját belső életével. A gyermek felfedezheti önmagában azt a titkos helyet, ahol ő boldog lehet, magabiztos, együttérző, természetes, spontán, egyedi, békés és ellazult. A játékok egyszerű struktúrára épülnek, ami lehetővé teszi a gyermekek számára, hogy könnyen bekapcsolódhassanak. Metaforáival és cselekvési rendszerével a gyerekek élttapasztalataihoz kötődik, és szinte mindig valamilyen szimbolikus, metaforikus vagy rituális elemet hordoz, ami kapcsolódási pont a gyermek tudatalattijához. (Gőbel 2007/a.)

Kezdetben egy óvodai csoporttal kezdődött a foglalkozás, majd a 2021/2022-es tanév végére még egy csoport csatlakozott az óvónő kérésére. A 2021/2022-es tanév végére öt óvodai csoportban kérték a foglalkozásokat. A foglalkozások előrehaladtával jobban elmélyültem a témában, így találkoztam Bálint Piroska *Varázskert* című könyvével és Hanula Erika *Relax-meséi*vel.

Minden csoportban először megtanítottam a gyerekeknek a nyugodt mély hasi légzést. Ennek legegyszerűbb formája a „virág-gyertya". Mélyen orron át beszívjuk a levegőt a hasunkba mintha virágot szagolnánk, kicsit bent tartjuk, majd a szánkon keresztül lassan kifújjuk mintha a szülinapi tortán próbálnánk elfújni a gyertyákat. Kezünket a hasunkra tesszük, és akkor jó, ha a hasunk felemelkedik.

A foglalkozások előtt mindig eltöltöttem egy kis időt a gyerekekkel, az óvónő elmondta, hogy milyen az aktuális csoporthangulat, így képet kaphattam arról, hogy melyik „játékot" is játsszuk aznap. Ráhangolódásként körbe ülve elsőként mindig tisztáztuk a kereteket: nem vágunk egymás szavába, nincsenek rossz válaszok, nem nevetjük ki a másikat. Majd ezt követően beszélgettünk az adott témával kapcsolatban, amit el szerettem volna mesélni a gyerekeknek aznap. Ez a ráhangolódás elengedhetetlen, egyrészt a játék szempontjából, másrészt észrevétlenül fejleszthetik az odafigyelés, a türelem, a másik iránti tisztelet, a különbözőségek, az elfogadás képességét, mely elengedhetetlen része a szocializációs folyamatoknak.

A megelőző beszélgetésre azért van szükség, hogy a gyerekek kizökkenjenek az adott óvodai foglalkozásból, játékból és ráhangolódjanak az újfajta foglalkozásra, valamint a beszélgetés alatt elindul a képzeleti munka, ami elősegíti, hogy saját fantáziavilágán keresztül élje meg a „mesét", ami így egyedi és csak a sajátja.

A ráhangolódást követően a gyerekek lefekszenek, ahogy nekik kényelmes. Ekkor elindul egy nyugodt relaxációs zene. A zenét azért tartom fontosnak, hogy kizárja a külső zajokat (szomszéd csoportszoba), valamint hogy könnyebben ellazuljanak és átélhessék a történetet. Ha azt tapasztaltam, hogy a gyerekek megnyugodtak és nem nagyon mocorognak, akkor kezdtem el a mese olvasását. A mese végén mindig visszavezettem őket a csoportszobába, majd hagytam őket még zenét hallgatni, hogy nyugodtan, mindenki a saját tempójában térjen vissza a képzelet világából az óvodai csoportba, a mindennapokba.

A foglalkozás harmadik fázisa az élménymegosztás / élményfeldolgozás. Ezt mindig beszélgetéssel kezdjük a történetre fókuszálva. Ki hogyan élte meg, itt hagyom a gyerekeket kibontakozni. Majd ezt követi a képi megjelenítés, itt a mese kapcsán kialakult belső képet jelenítik meg a gyerekek rajzos formában. Ezáltal az emlékképeket a valósághoz közelítik.

Az álmodás és minden olyan cselekvés, amely fantáziatevékenységet indít be, belső képalkotással jár együtt, így a játék, a mese, a merengés, az álmodozás és később az olvasás is. „A látott mese nem mese" – jegyzi Vekerdy Tamás, a neves gyermekpszichológus többször is. (Bálint 2019.)

A csoportfoglalkozásokról elmondható, hogy a gyerekek élvezték, és emellett nagymértékben oldotta a szorongásukat. Azt tapasztalatam, hogy az önbizalomhiányos, szorongó gyerekek nehezebben nyíltak meg, sokszor ugyanazt „látták" a mesékben, mint társaik, nem vagy csak ritkán voltak önálló gondolataik, de a foglalkozások előrehaladtával megnyíltak, lettek saját megtapasztalásaik, amiket megosztottak társaikkal is. Az óvodai mindennapokban nyitottabbak lettek, beszédesebbek, jobban bevonódtak egy-egy játékba.

Az az óvodapedagógus, aki nyitott az új dolgokra, elkezdett a csoportban meditációs, nyugtató zenéket hallgattatni a gyerekekkel a szabadjáték során, így a gyerekek a nagy zsivaj közepette is kaptak egy külső ingert, mely nyugtató hatással volt rájuk, ami a csoport alaphangzavarának csökkenésén is tapasztalható volt.

Az óvoda gyógypedagógusa is több foglalkozáson részt vett megfigyelőként. Elmondta, hogy azok a gyerekek, akik mozgékonyabbak vagy valamilyen fejlesztésre szorulnak, nehezebben vagy egyáltalán nem tudtak ellazulni, de rendszeres ilyenfajta foglalkozások jótékonyan hatnak rájuk. Szerinte minden csoportban legalább heti szinten kellene ilyen foglalkozásokat tartani annak érdekében, hogy a gyerekek elsajátítsanak egy olyan technikát, amellyel saját belső életüket, lelkivilágukat karban tudják tartani.

Ezzel a felvetéssel teljes mértékben egyetértek, az oktatásnak nagyobb hangsúlyt kellene fektetnie arra, hogy a gyerekek minél korábbi életszakaszban megtanulják szorongásaikat, konfliktusaikat kezelni. Ha tisztában vannak saját magukkal, felismerik testük jelzéseit, és van egy olyan módszer vagy technika a kezükben, amivel ad hoc módon segíteni tudnak magukon, akkor javul a önértékelésük, nő az önbizalmuk, kiegyensúlyozottabbak lesznek. De sajnos az alapképzésekben sem az óvodapedagógusok, sem a pedagógusok nem kapnak ilyen képzést. Az, aki nyitott az újításokra, odafigyel a gyerekek lelki fejlődésére és jólétére, az autodidakta módon vagy önköltséges formában képezi magát.

Az óvodai és iskolai szociális segítők megjelenésével lehetőség van arra, hogy az óvodákban és az iskolákban az ilyenféle foglalkozások megvalósulhassanak, segítve a

gyerekek lelki fejlődését, „karbantartását", belső erejének felismerését, fejlesztését. Ezt a segítséget mindenkinek – aki érdeklődik az ilyen prevenciós foglalkozások, technikák iránt – csak ajánlani tudom.

Közösségi tevékenység

A közösségi tevékenységekre vonatkozóan az alábbi kérdés szerepelt a kérdőívben:

– Sorold fel, milyen tevékenységek végzésére kapsz lehetőséget a közösségi szociális munka területén!

A szociális segítőket egyre gyakrabban invitálják közösségi programokra (pl. egészségnap, családi nap, ünnepek) és a nevelés nélküli munkanapok szakmai programjára. A kevésbé nyitott intézményekben érdemes erről az oldalról közelíteni. Kötetlen formában lehet kapcsolatépítő beszélgetéseket folytatni azokban az óvodákban is, ahol „nincsenek" veszélyeztetett gyerekek és szociális problémák, ahol megkérdőjelezik ennek a szolgáltatásnak a létjogosultságát. Idővel mindig kiderül, hogy vannak problémák, csak vagy nem ismerjük fel, vagy igyekszünk nem tudomást venni róluk. Amennyiben kapunk információt az adott nevelési év tervezett programjairól, magunk is adhatunk javaslatokat, közreműködhetünk a szervezésben, lebonyolításban. Amellett, hogy változatosabbá tettük az adott rendezvényt, közvetlen kapcsolatba tudunk kerülni nemcsak az óvodapedagógusokkal, hanem a gyerekekkel és a szülőkkel is.

Sok óvodában lehetőségünk volt szülői értekezlet keretében bemutatkozni a szülőknek, válaszolni a felmerülő kérdésekre. Érdemes évente legalább egy alkalommal részt venni a nevelőtestületi értekezleteken. Értékelhetjük az eltelt időszakot, szükséges-e a kialakult metóduson változtatni, ha igen, akkor hogyan. Konkrét esetek meg-

beszélésére is lehetőség van, ami nemcsak az ügyben érintett óvodapedagógusnak szolgálhat tanulsággal, hanem a többieknek is. A szociális segítő is tarthat „bemutatót" egy általa vezetett csoportfoglalkozásról, mely már egy másik intézményben bevált. Könnyebben engednek teret egy már ismert, elfogadott foglalkozásnak, mint egy „kísérleti" darabnak.

A szociális munka interprofesszionális tudomány. A szociális munkás rendszerszemléletben gondolkodik, nem is tud máshogy, munkamódszerében nagyon hangsúlyos a társszakmákkal való közös gondolkodás és együttműködés, a szülő partnerként való bevonása. A mentálhigiénés teamek/gyermekvédelmi munkacsoportok létrehozása, működtetése is némely intézményben a szociális segítői státuszhoz kötődik. Két szélsőséget szeretnék itt kiemelni a kérdőív válaszaiból: „*Három év munkájába került, hogy a gyermekvédelmi munkacsoportba bekerüljek*" – írja ezt egy gyermekvédelmi szakember, óvodai és iskolai szociális segítő! Egészen más a megítélése a szociális szakmáról annak az óvodavezetőnek, aki ezt az üzenetet közvetíti: „*Az intézményvezető kérése volt, hogy én legyek a team vezetője.*"

Jelezni vagy nem jelezni, ez itt a kérdés!

A jelzésekre vonatkozóan egyetlen kérdés szerepelt a kérdőívben:
– *Ki teszi meg a jelzést, milyen szempontok alapján?*
A pedagógusok és a szociális segítők is észlelő és jelzőrendszeri tagok. Érdekes kérdés, hogy egy adott probléma észlelése során, vajon ki lesz a jelzést tevő személy. Alapesetben az a pedagógus, aki a problémát észleli. Bevált gyakorlat, hogy az intézményvezetők vállalják fel a jelzés megtételét. A szociális segítő általában akkor veszi át ezt a feladatot, ha ő (is) érzékeli a problémát vagy tanácsadás keretében többször konzultált a családdal, megkezdődött egy segítői folyamat. Előfordulhatnak olyan szituációk (pl. tartani lehet a szülők indulatos fellépésétől, a pedagógus a családdal egy városrészben, településen él), amikor az óvoda és a szülők további együttműködésének érdekében célszerű, hogy a szociális szakember jelezzen a Szolgálatok, illetve Központok felé.

Nagyon jellemző, hogy a felmerült nehézségeket még akkor is „házon belül" akarják megoldani az óvodákban, amikor ez már lehetetlen, mert külső szakember bevonása nélkül csak konzerválódik a probléma, a veszélyeztetettség nem szűnik meg. Sokszor féltik az intézmény jó hírét, tartanak attól, hogy elviszik a gyerekeket más-

hová. Jól szituált családok esetén nem ritka, hogy ügyvéddel együtt jelennek meg a szülők egy-egy első interjún, problémafeltáró beszélgetésen. Többszöri megbeszélés, precedens értékű, jól megoldott helyzetek segíthetnek oldani a jelzések megtétele körüli bizonytalanságot, szorongást.

A jelzés helyett még sokszor a „jelentés, feljelentés" kifejezéseket használják, a családok is sokszor úgy élik meg, hogy jelentettek róluk. A jelzés a szociális szakemberek részéről úgy definiálható, hogy érzékeljük, hogy baj van, segíteni szeretnénk más szakemberek, eszközök, szolgáltatások bevonásával. A hangsúly a megoldás irányába mutató segítségnyújtáson van.

A jelzés megtételéről fontos tájékoztatni a szülőt. A szociális segítőnek tudnia kell arról, ha a hozzá tartozó intézményből jelzést küldenek és a segítő is tájékoztatással tartozik az óvodák felé. Annak ellenére, hogy ez evidencia, adódnak még ezen a területen is hiányosságok. A legideálisabb helyzet az, ha folyamatos a kommunikáció, és a jelzés megtétele közös munka eredménye.

A pedagógiai vélemények, jelzések megfogalmazásában nagyon fontos az objektivitás, és az, hogy tartalmazza a szükséges adatokat, a leírtakból nyomon követhető legyen, hogy mi a veszélyeztető tényező, milyen lépések történtek eddig, továbbá, hogy milyen egyéb segítségre lehet szüksége még a családnak. Tisztában kell lenni azzal, hogy ha az ügyfél iratbetekintést kér, láthatja a leírtakat teljes terjedelmében, kivéve a zártan kezelendő iratanyagot. Fontos szempont az is, hogy a releváns kérdésekre választ kapjanak a családsegítők, esetmenedzserek. Bevált gyakorlattá vált az intézményeink egy részében, hogy a jelzés megtétele előtt konzultálunk, illetve átolvasásra megküldik a jelzést, pedagógiai véleményt.

A teljesség igénye nélkül a szociális segítők által leggyakrabban tapasztalt problématípusok:

– magatartási és beilleszkedési problémák, nevelési nehézségek
– elhanyagolás (fizikai és érzelmi)
– bántalmazás
– anyagi, lakhatási, higiénés problémák
– családi konfliktusok, szülői felügyeleti jog kérdése
– együttműködési nehézségek
– hiányzások magas száma
– a gyermek szakemberhez való delegálása megakad
– tankötelezettség halasztása

Legfontosabb együttműködő partnereink:
– Család és Gyermekjóléti Szolgálatok és Központok (családsegítők, esetmenedzserek, a speciális munkacsoport szakemberei)
– Az óvodákban elérhető szakemberek: óvodapszichológusok, utazó gyógypedagógusok, logopédusok
– Védőnői Szolgálat
– Házi gyermekorvosok
– Nevelési Tanácsadó, Pedagógiai Szakszolgálat, Gyermek és Ifjúságpszichiátriai Szakrendelés és Gondozó, Szakértői Bizottság
– Gyámhivatal
– Gyermekvédelmi Központ
– Családok Átmeneti Otthona, Gyermekek Átmeneti Otthona
– Civil szervezetek

Milyen képesség, szaktudás segítette elő a beilleszkedést és az érdemi munkát?

Az előadásban külön diát szenteltem ennek a kérdésnek. Amikor sok a nehéz, megoldhatatlannak tűnő, megterhelő ügy, amikor érzékeljük a gyermekvédelmi rendszer működésének anomáliáit, amikor fogyatkoznak az elkötelezett pedagógusok és szociális munkások közöttünk, különösen nagy hangsúlyt kellene fektetnünk az erősségeinkre, ami megtart és segít bennünket abban, hogy elég jó segítők maradjunk. Az alábbiakat sorolták fel a kollégák:

– többéves terepmunka, korábbi szakmai tapasztalat
– az óvodapedagógusokkal való korábbi munkakapcsolat
– előző kolléga által kitaposott út
– rendszeres jelenlét
– elérhetőség, gyors válasz a problémára, „ott voltam, amikor szükség volt rám”
– nyitottság, alkalmazkodóképesség, empátia, kitartás, türelem
– más nézőpont, megoldási javaslatok és megoldott ügyek

Rólunk mondták

Az óvodapedagógusoktól kapott visszajelzések elég sokfélék, a szerencsésebb segítők több pozitív visszacsatolást is kapnak. Voltak olyan óvodák, ahol nagyon nehezen történt meg a kapcsolatfelvétel, a bejutás is komoly akadályokba ütközött, a későbbiekben viszont már csoportfoglalkozások megtartására is lehetőséget kapott a szociális segítő. Arra is van példa, hogy egy vezetőváltás is el tud mozdítani a holtpontról egy konstruktívabb irányba. A megítélésünkkel kapcsolatos véleményeket két csoportra osztottuk: megerősítő és elgondolkodtató kategóriákra, szándékosan nem negatív visszajelzésként szerepel a második csoport.

Megerősítő visszajelzések:

– „Milyen jó, hogy itt vagy, és milyen jó, hogy pont te vagy itt!"
– „Olyan jó, hogy itt vagy, és számíthatunk rád az ilyen ügyekben!"
– „Nyugodtabb vagyok, hogy itt vagy!"
– „Tök jó, hogy ilyen lelkes vagy!"
– „Nélküled sokkal nehezebb lenne!"
– „Jó, hogy jöttél!"
– „Köszönjük!"

Elgondolkodtató visszajelzések:

– „Egy év után még mindig nem értem, hogy minek jársz ide, és mi a te szereped!"
– „És akkor, ha kimész hozzájuk, akkor mit tudsz velük csinálni? Semmit. Nem?"
– „Pontosan mit fogsz nekik mondani, ha kimész?"
– „Jaj! Csak óvatosan beszélj velük, tudod, nehogy elvigyék a gyereket másik óvodába!"
– „Úgyis hazudnak!"
– „Mi már mindent megpróbáltunk. Hidd el! Te itt már nem tudsz mit segíteni!"
– „Én a szülőkkel mindent megbeszéltem, én kezelem ezt a helyzetet. Nincs szükség itt a Gyerekjólétre!"
– „Nem jelzek, mert akkor mit csináltok? Elveszitek a gyerekeket!"

Záró gondolatok

Van tennivalónk még. Nem baj, ha mást látunk, mert máshonnan közelít a pedagógus és máshonnan egy szociális segítő. Az érintett szülőnek, gyermeknek szintén van egy megélése, sajátos látásmódja a saját élethelyzetéről. Nagyon fontos, hogy megteremtsük azt a helyzetet és egyúttal azt a támogató légkört, ahol lehet szakmai diskurzust folytatni, ahol a különböző szaktudások összeadódnak, és a család is azt érzi, hogy annak érdekében történik itt minden, hogy a gyermekeknek jobb legyen.

IRODALOM

A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény. (Gyvt.)

Bagdy Emőke (2017): *Pszichofitness gyerekeknek, szülőknek és nevelőknek.* Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Bálint Piroska (2019): *A Varázskert. Szorongásoldás és képzeletfejlesztés.* IMI PRINT Kft., Nyíregyháza.

Carlgren, Frans (1992): *Szabadságra nevelés.* „Török Sándor" Waldorf-pedagógiai Alapítvány, Budapest.

Emberi Erőforrások Minisztériuma (2018): Szakmai ajánlás az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez. 2018. augusztus.

Gőbel Orsolya (2007/a): *A fantázia tengerén. Stresszcsökkentő, önértéknövelő, integrációt elősegítő fantáziajátékok óvodások számára.* L Harmattan, Budapest.

Gőbel Orsolya (2007/b): *Égig emelő légzés. Stresszcsökkentő, önértéknövelő, integrációt elősegítő fantáziajátékok óvodások számára.* L Harmattan, Budapest.

NyugiOvi Program ajánlás: „Kora-gyermekkori program a megfélemlítés megelőzésére" című kiemelt projekthez tartozó ajánlás. TÁMOP-5.2.10-15/1-2015-0001. Türr István Képző és Kutatóintézet.

NyugiOvi Program kézikönyv: „Kora-gyermekkori program a megfélemlítés megelőzésére" című kiemelt projekthez tartozó kézikönyv. TÁMOP-5.2.10-15/1-2015-0001.

KASZÁNÉ TÓTH KATALIN

SZOCIÁLIS SEGÍTŐ AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN
A szemlélet és az elméleti modellek jelentősége

A TUDÁS: SZEMLÉLET ÉS MÓDSZER

2002 óta dolgozom a gyermekvédelem területén, 2010 óta foglalkozom iskolai szociális munkával. Iskolai keretek között dolgozva gyakran kaptam azt a visszajelzést, hogy a problémákat a velem való szakmai konzultáció más megvilágításba helyezi, új irányt szabva a megoldási folyamatnak. Akkoriban ennek nem tulajdonítottam különösebb jelentőséget, szupervízió és egyéb feldolgozási lehetőség hiányában nem tudatosítottam, nem értékeltem sem a sikereket, sem a hibákat.

2018-tól az óvodai és iskolai szociális segítők szakmai vezetője vagyok, csapatunk a nagyobbak közé tartozik: több mint 30 fős. A szociális segítők betanítása és mentorálása során rengeteg nehéz helyzettel találkoztam. A problémák nagy mennyisége, valamint a nehéz helyzetek feldolgozása, az esetmegbeszélések és szupervíziók tanulságai arra késztettek, hogy tudatosabban használjam és fejlesszem szaktudásomat. Ez a belső munka ébresztett rá, hogy a szemlélet, az elvek és értékek milyen jelentőséggel bírnak a munkánkban, s hogy ezek nélkül nem működik a legkiválóbban megtervezett csoport vagy program sem, ahogy a módszertani hiányosságokat sem lehet leplezni jó szemléletmóddal. A témában való elmélyülés során találkoztam dr. Titkos Csaba írásaival, melyek részletesen foglalkoznak a tudás kérdéskörével, s nagyban segítették a kétféle tudástípus: a szemléletmód és a módszer összefüggéseinek megértését. A szemlélet ad választ arra, hogy miért, milyen elvek, elméletek és értékek mentén dolgozunk, míg a módszer adja a választ arra, hogyan, miként valósítjuk meg mindezeket a gyakorlatban (Titkos 2021).

Gyakran tapasztalom, különösen kezdő vagy nem szociális szakképzettséggel rendelkező kollégák esetében, hogy nehezen hangolják össze a szemléletet a módszerrel. Természetesen az adott helyzettől függően lehet elsőbbsége bármelyik tudástípusnak, de alakadás esetén, a „miért nem működik?" jellegű szituációkban ez a kiegyensúlyozatlanság a helyzet kulcsa.

Álláspontom szerint a szemléletmód hiányosságai jelentenek nagyobb kihívást a szociális segítés során: a megfelelő szemlélet kialakítása ugyanis olyan önismereti-szakmai készségfejlesztést igényel, ami a szociális segítő és a szakmai vezető részéről is nagy energiabefektetést és időráfordítást kíván – talán éppen ezért gyakori, hogy ehelyett inkább újabb és újabb módszerek, „jó gyakorlatok" tanulásával, gyűjtögetésével igyekeznek áthidalni a nehézségeket, melyek aztán csalódást okozva nem hozzák meg a várt sikert.

Ebben az írásban azokat az általános iskolában végzett iskolai szociális tevékenységhez kapcsolódó, szemléletmód típusú ismereteket tekintem át, melyeket nélkülözhetetlennek tartok a mindennapi munka sikeréhez, különösen általános iskolai keretek között.

SOKFÉLESÉG AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

Az óvoda – általános iskola – középiskola – kollégium közül a gyerekek kora és összetétele, az intézményi profilok és a pedagógiai munkát végzők tekintetében egyaránt az általános iskola a szociális segítők legszínesebb terepe. Az iskolai szociális segítő számára mindez azt jelenti, hogy rendkívül széles azoknak a problémáknak és témáknak a köre, amelyekkel az általános iskolában találkozik. Az érzelmi intelligencia, a szociális készségek, a kommunikáció és konfliktuskezelés, a társas kapcsolatok, a digitális kompetenciák, a környezettudatosság, a függőségek, a veszteségek kezelése például olyan, általánosan megjelenő témakörök, melyek fontossága és a bennük való elmélyülés szükségessége függ az adott köznevelési intézmény jellemzőitől, a konkrét gyermekcsoport szükségleteitől, valamint egyedi, konkrét eseményektől.

A hattól akár tizenhat-tizenhét éves korig terjedő időszakban a gyerekek átesnek legalább két fejlődési szakaszon: a kisiskolás kor és a kamaszkor kihívásaival, fejlődési kríziseivel kell megküzdeniük (Erikson 1997). Az integráció jegyében számos speciális nevelési igényű gyermek tanul együtt: a kiemelten tehetségesek mellett például autizmussal küzdő, fogyatékossággal élő, ADHD-val küzdő tanulókkal találkozhat az iskolai segítő. Emellett törvény adta keretek között működnek speciális általános iskolák is, és a lemorzsolódással veszélyeztetett gyermekek aránya alapján (bár ez az arány az utóbbi években csökken) az egyes iskolák tanuló-összetétele jelentősen eltérhet egymástól (*Oktatási Hivatal* 2022).

Továbbárnyalja a képet a fenntartók különbözősége, vannak állami, egyházi és alapítványi iskolák is, mindezeken felül végtelen a specializálódás lehetősége, például kiemelt nyelvi, informatikai, zenei oktatással színesítik az intézmények az oktató-nevelő munkájukat. Nem elhanyagolható szempont az intézmények létszáma sem, 15–20 fős, összevont alsó tagozatos és 800–1000 főt oktató iskolák is működnek.

Nemcsak a gyerekek, hanem az iskolában dolgozók összetétele is vegyes, nem csupán a tanító és a szaktanár különbözősége jelenik meg, de számos egyéb szakember is lát el feladatot: fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus, hittanoktató, pedagógiai asszisztens, védőnő stb.

Az általános iskola sokfélesége számos kihívás elé állítja a szociális segítőt.

MILYEN LEGYEN A SEGÍTŐ?

Hogyan tud megbirkózni a szociális segítő ezzel a sokféle tudást és tájékozottságot igénylő feladattal? Hogyan tud megfelelni a szakmai elvárásoknak? A szociális munka alapvetően gyakorlatorientált szakma, a szociális szakember praxisában inkább alkalmazója, mint megalkotója a munka hátterét adó elméleteknek, tudása interdiszciplináris jellegű (Szabó1993). A szakember személyisége, szociális kompetenciái, tapasztalatai, szakvégzettsége, egyéb képzettségei, valamint adott munkaköréhez kapcsolódó ismeretei adják azt a csomagot, amit a szakember kompetenciájaként definiálhatunk (Bertalan 2003).

A munkakörhöz a jogszabályban elsődlegesen rögzített elvárt képesítés a felsőfokú szociális szakképzettség (1998/15 Nm. r.). Ennek megléte hivatott garantálni bizonyos elvárható szaktudást: például szociológiai, pszichológiai, jogi ismereteket, eligazodási készséget a szociális és gyermekvédelmi rendszerben. A képzések része a szociális szakember önismeretének és szakmai kompetenciájának fejlesztése is, a képző intézmények pedig egyre inkább törekednek olyan oktatási módszerek alkalmazására, melyek eredményeképp rugalmasabb, innovatív, reflektív szakemberek kerülnek ki a felsőoktatásból. (Budai 2019.) E képességek és ismeretek folyamatos frissítést és fejlesztést igényelnek, valamint elmélyülést a szakember aktuális munkaköréhez kapcsolódóan.

Az iskolai szociális segítő ideális esetben személyében empatikus, toleráns és hiteles, szemlélete holisztikus, ökológiai perspektívában közelíti meg a feladatokat. Eliga-

zodik a szociális és gyermekvédelmi ellátórendszerben, valamint az oktatási rendszerben. Naprakész a tudása a gyermeket érintő – fentebb említett – témákat, trendeket illetően. Ismeri és alkalmazza az egyéni, csoportos és közösségi szociális munka módszereit, s e módszereket hatékonyan adaptálja az iskolai környezetben. Képes a rugalmas és önálló munkaszervezésre. (Woods 1992.)

Az iskolai szociális segítő az oktatási és a szociális terület határán dolgozik, így számos elvárást támasztanak felé a gyerekek, szülők, pedagógusok, intézményvezetők, családsegítők, esetmenedzserek. Az őt alkalmazó intézményen túl számos iskola szervezeti kultúrájához kell igazodnia. Fontos, hogy képes legyen szem előtt tartani szakmai elveit, céljait akkor is, ha nagy nyomást gyakorolnak rá, ehhez pedig stabil személyiség és erős szakmai identitás szükséges. (Szabó 1997.) A különböző történeti mérföldkövek, irányzatok és modellek ismerete és tudatos alkalmazása ebben támogatja a szociális segítőt.

Szükséges ezen túl, hogy ne csupán ő maga legyen tisztában a tevékenység szakmai hátterével, de képes legyen ezt megfelelően képviselni, döntéseit alá tudja támasztani érvekkel, választásait meg tudja indokolni. A szociális segítő ugyanis akkor tudja a megfelelő módszereket alkalmazni, ha azt az iskola tantestülete támogatja.

AZ ISKOLAI SZOCIÁLIS MUNKA MODELLJEINEK JELENTŐSÉGE

Nehéz olyan iskolai szociális munkáról szóló szakirodalmat találni, ami ne térne ki a terület fejlődésére, így a részletes ismertetés helyett csak nagyon rövid áttekintést ad *Az iskolai szociális munka modelljei* c. *táblázat,* majd néhány gyakorlati példával szeretnék rámutatni, miért fontos a tudatosság az iskolai szociális munka modellek tekintetében.

A 2018 óta kiépülő magyarországi óvodai és iskolai szociális segítő hálózat részben a modern modelleket követi, megjelennek a gyermekre orientálódó és a pécsi modell elmei. A hazai szakma sok tekintetben elégedetlen az új keretekkel – amellett, hogy a bevezetés szükségessége megkérdőjelezhetetlen. A korai típusok nem tűntek el, a mai napig megjelennek az iskolai szociális munkában, de nem a segítő által tudatosan alkalmazott modellként, hanem inkább egy-egy problémára adott reakcióként.

Az iskolai szociális munka modelljei

USA	Németország	Magyarország
aldersoni típusok 1960-as évektől	1980-as évektől	1990-es évektől
– hagyományos klinikai – iskolaváltoztató – társadalmi kölcsönhatás – közösségi iskolai	– alkalmazkodó – innovatív – gyermekre orientálódó	– hagyományos „belső” – ferencvárosi „külső” – pécsi
Modern megközelítések a 2000-es évektől		
	– bizonyítékalapú – modern ökológiai	2018-tól új keretek

Forrás: Máté 2015 alapján saját szerkesztés

Egy általános iskolában az elmúlt évek alatt számos állandó programot alakított ki a szociális segítő: csapatépítő és társas készségeket fejlesztő foglalkozásokat tart a pedagógusok és a szülők bevonásával. A tantestület elfogadja és érti az egyén – csoport – közösség közötti interakciók fontosságát, valamint a pozitív megerősítés elvét a büntetéssel szemben, a modern ökológiai modellt követve.

Egy nap új tanuló érkezett az iskolába, számos magatartási problémával, felborítva az osztály működését. Az osztályfőnök arra kérte a szociális segítőt, egyéni tevékenység keretei között foglalkozzon a tanulóval (hagyományos klinikai modell). Nehezen fogadta el, hogy a gyermek beilleszkedése csoportos keretek között segítendő, többszereplős folyamat. Ha a szociális segítő egyénileg (kizárólag egyénileg) foglalkozik a gyermekkel, annak a következő eredménye lehet: a problémásnak címkézett gyermek a kétszemélyes szituációban jól funkcionál, de osztályközösségben továbbra sem, járulékos hatásként pedig a szociális segítő hatékonysága megkérdőjeleződik.

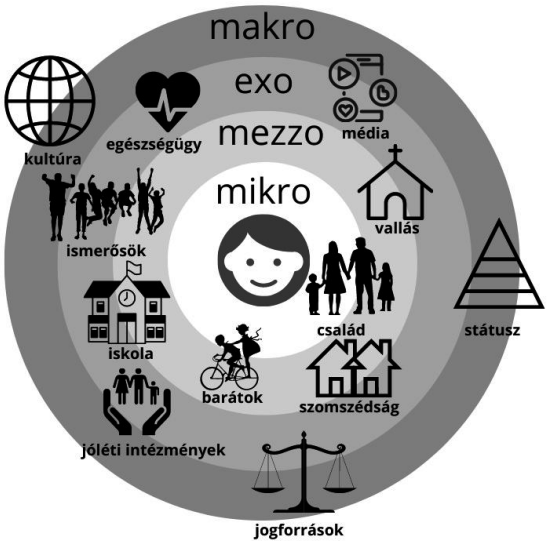
Egy középiskolában a szociális segítőt bevonják az intézmény programjaiba, a tantestület tagjának tekintik. Minden esetben konzultálnak a problémás esetekről, kikérik a véleményét a jelzések tartalmáról. Egy idő után a szociális segítő írja meg a jelzéseket, kíséri a tanulókat külsős programokra és intéz számos, a gyerekeket érintő ügyet. (alkalmazkodó modell) Ezzel párhuzamosan a prevenciós csoportmunka háttérbe szorul, egyre többször maradnak el a tervezett foglalkozások az adott pillanatban sürgősebb helyzetek miatt. Habár az együttműködés, a szociális segítő elfogadottsága szempontjából hasznos ez a működési mód – és természetesen az elvégzett munka is hasznos –, csakhogy az iskolai szociális segítő tevékenységnek a jogszabályban rögzített célja nem teljesül, legfeljebb részben, és középtávú eredmények nem várhatók.

Fontos, hogy a szociális segítő felismerje, hogy az adott folyamat nem felel meg a modern iskolai szociális munka elvárásainak. Tudatában legyen a korai modellek hátrányainak, veszélyeinek és képes legyen a megfelelő irányba terelni a segítő folyamatot. A saját szakmai meggyőződésének és a szakmai szabályozókban kifejezett elvárásoknak megfelelően válasszon beavatkozási modellt.

A MODERN ÖKOLÓGIAI MODELL JELENTŐSÉGE

A humán ökológiai modell ez elmúlt évszázad egyik legnagyobb hatású elmélete (amely ugyan kapott némi kritikát amiatt, hogy az öröklött tényezőknek kevés figyelmet szentel, de alapjaiban elismert és alkalmazott modell a modern pszichológiában és a kapcsolódó tudományokban).

A szociális szakma számára gyakorlati jelentőségű elmélet, hiszen hangsúlyozza az ember és a környezet kölcsönhatását. Az ember nem ismerhető meg a környezet ismerete nélkül, és a szükségletek kielégítéséhez nélkülözhetetlen a kapcsolat a környezettel. (Woods 1992.) Az embert körülvevő rendszerek hierarchikusak: minden rendszer benne rejlik a következőben, és a rendszerek kölcsönösen hatnak egymásra. Mindezt jól szemlélteti *A modern ökológiai modell* c. ábránk.



A modern ökológiai modell
Forrás: Danis–Kalmár 2011 alapján saját szerkesztés

A szociális munka fókuszában pedig elsősorban a rendszerek közötti interakciók állnak (Morales–Sheafor 1996).

A modell rendszerei röviden:

– A gyermek fizikai-mentális állapota
– A gyermek családi, baráti kapcsolatai
– A gyermek lakóhelyi környezete, óvodája, iskolája
– A gyermeket körülvevő össztársadalmi közeg – állami intézmények, szolgáltatások
– A gyermek kultúrája, társadalmi státusza, jogrend

Egyénenként változó, hogy a különböző szintek tartalma, valamint azok egyes elemei hogyan hatnak az egyén életére (pl. vallás). Az egyén életútja során is változóak a hangsúlyok (pl. barátok).

Hogyan realizálódik ez a gyakorlatban?

> *Igazolatlan hiányzással kapcsolatos jelzés miatt kérték egy középiskolában a szociális segítő véleményét (hová kell címezni stb.). A konzultáció során a szociális segítő próbált tájékozódni a gyermek előélete, családi körülményei felől, ám kiderült, hogy az osztályfőnöknek nincsenek erről információi, mivel a tanuló általában rendezett, magatartásával, tanulmányaival nem volt probléma. A gyermekkel való egyéni beszélgetés és a családsegítő szolgálattal való szakmai egyeztetés súlyos életviteli nehézségeket tárt fel, melyek bizonyára hatással voltak a gyermek iskolai mindennapjaira. Természetesen nem minden hiányzás mögött van súlyos probléma, a szociális segítő számára magától értetődő körbejárni a problémát és átfogó képet alkotni a helyzetről. Fontos, hogy a feltárt összefüggéseket megismertesse az érintett pedagógusokkal, hogy a gyermek oktatása-nevelése során ezeket figyelembe vehessék.*

A szakmai konzultációk, esetmegbeszélések során gyakran tapasztalom, hogy az óvodai-iskolai szociális segítő evidenciaként alkalmazza a modern ökológiai modellt a gyakorlatban, és nagyon meglepődik, amikor azzal szembesül, hogy más szakmák képviselőinek ez nem nyilvánvaló. A tudásátadás során pedig az egyik legnagyobb kihívás megmagyarázni azt, ami számunkra magától értetődő.

Nagyobb a probléma, amikor maga a segítő nem alkalmazza munkájában a modellt, a gyermek vagy akár az osztály problémáját az őket körülvevő rendszerek figyelmen kívül hagyásával törekszik a helyzet megoldására.

Egy gyermek egyéni segítő tevékenység során számos konfliktusról számol be, melyek érintik baráti körét és családját is. Azonban nem szeretné bevonni az érintetteket a segítő folyamatba (és nem olyan mértékű a probléma, hogy ez elengedhetetlen lenne). A gyermek időről időre felkeresi a segítőt, „ventilál". A segítő meghallgatja, ellátja életvezetési, stresszkezelési tanácsokkal, ám a helyzet nem nagyon változik.

Természetesen nem haszontalan a gyermek meghallgatása, hiszen fontos a feszültség levezetése, a „meghallgatnak és megértenek" élménye a gyermek számára, ám hosszabb távú eredmény, javulás nem várható.

Egy felsős osztály számára az osztályfőnök prevenciós típusú foglalkozást kér a szociális segítőtől, a téma: a tisztelet, mivel a gyerekek tiszteletlenek egymással és tanáraikkal is, ami megjelenik a szóhasználatban, egymás tárgyainak rongálásában, valamint a közösségi oldalakon való piszkálódásban.

A gyerekek nagyon ügyesek a foglalkozáson, világosan látják, hogy mi a helyes és helytelen. Majd az óra után minden megy tovább, ahogy előtte.

Fontos, hogy tisztázza a segítő a pedagógussal, hogy egy-egy beavatkozástól milyen eredmény várható. Egy diszfunkcionálisan működő osztályközösséget jól működő közösséggé kovácsolni egy foglalkozással nem lehet: a belső kapcsolatok, kölcsönhatások ismerete (szociometria) után lehet megtervezni a megfelelő stratégiát, ami a fenti esetben biztosan többszöri, rendszeres csoportmunka keretében valósítható meg.

Egy alsós osztályban nagyon gyakoriak a viták, melyek sokszor verekedésig fajulnak, nagy a feszültség az osztályközösségben.

A szociális segítő az osztállyal való találkozáskor azzal szembesül, hogy a 22 fős osztály terme rendkívül kicsi. A tér szűkössége olyan feszültséget teremt, melyet csoportfoglalkozással legfeljebb enyhíteni lehet – a megoldást a rugalmasabb tanórakeretek, a több mozgási lehetőség adhatja, amennyiben erre az iskola nyitott. A szociális segítő felelőssége abban van, hogy erre a lehetőségre felhívja a figyelmet.

A gyermeket körülvevő rendszerek és a köztük való kölcsönhatás jellemzőinek ismerete és az érintett szakemberek együttműködése nélkül nem várható tartós eredmény a segítő munkától. Fontos, hogy a szociális segítő rávilágítson az összefüggésekre és ennek megfelelően tervezze meg beavatkozási stratégiáját.

Számos esetben azonban, bár ismeri a szociális segítő azokat a nehézségeket, melyek a gyermek fejlődését, haladását hátráltatják, azokra különböző okok miatt nincs

hatása. Tehát a szociális segítő tudatában van, mi volna az optimális beavatkozás, erre azonban nincs lehetősége. Meg kell találnia azokat a lehetőségeket, melyek mindezek ellenére segítik a gyermek boldogulását. A legújabb kutatások szerint a legnehezebb helyzetekben is lehet esély a boldogulásra.

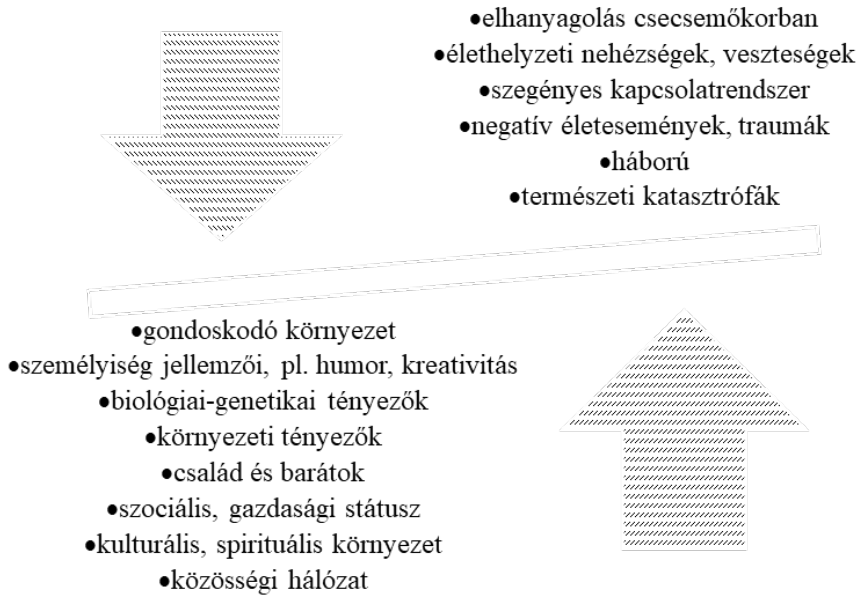
A REZILIENCIA FEJLESZTÉSE

A reziliencia fogalma, jelentőségének felismerése az utóbbi évtizedek társadalomtudományi kutatásainak köszönhető. A korábbi pszichológiai-szociológiai modellekkel ugyanis nem volt kielégítően magyarázható például az a jelenség, melynek során egyesek jó vagy akár kimagasló eredményeket érnek el, nehéz, traumákkal terhelt életútjuk ellenére. Maslow szükségletpiramisa bizonyos esetekben nem helytálló.

Röviden összefoglalva: a reziliencia olyan integrált alkalmazkodó rendszert, adaptációs készséget jelent, melynek segítségével kezelhetővé válik egy nehéz élethelyzet, az egyén képes megküzdeni például a trauma okozta stressz tüneteivel. A reziliencia egy életkoronként is változó, dinamikus folyamat, amely többféle mintázatot mutat és amelyben meghatározó szerepe van legalább tíz területnek: többek között az iskolának, családnak, vallásnak, kötődési képességnek. (Herrman és mtsai 2011.) E területek jól párhuzamba állíthatók a humán ökológiai modell rendszereivel, emellett a modell meghatározza a rizikófaktorokat és a védőfaktorokat is.

A szociális segítő számára a rizikófaktorok egy része a gyermekvédelem veszélyeztetettség fogalmával cseng össze, másik része – a nagyobb társadalmi léptékű események – sajnos az utóbbi években szintén aktuális. A védőfaktorok szintén nem okoznak meglepetést a szociális szakmában dolgozóknak.

Az elmélet egyik jelentős felismerése, hogy a rizikó- és védőfaktorok nem csak párban, ugyanazon faktor pozitív és negatív oldalaként realizálódnak: a csecsemőkori elhanyagolást nem csak a gondoskodó környezet képes egyensúlyozni, a szegényes kapcsolatrendszert nem csak a kiterjedt baráti kör pótolhatja. A védőfaktorok megerősítése képes fejleszteni az egyén rezilienciáját akkor is, ha a rizikófaktorokat valamilyen oknál fogva nem lehet megszüntetni, mérsékelni.



Az elmélet új fénybe helyezi az empowerment, a képessé tevés elvét. Alátámasztja és megerősíti, létjogosultságát bizonyítja annak a szociális segítő szemléletnek, amely a folyamatok rendszerszintű értelmezése mellett, az erősségekre és a lehetőségekre koncentrál (Varga 2018).

> *Egy szociálisan hátrányos helyzetű gyermek nehezen találta a helyét az új általános iskolában – 4 éves iskolai pályafutásának harmadik iskolája volt. Tanulmányi kudarcainak, beilleszkedési nehézségeinek feltételezett oka a nehéz gazdasági helyzet, a hiányos, túl megengedő szülői nevelési stílus, illetve a szülők szülői készségeinek hiányosságai voltak. A gyermek elkezdett egyre többet hiányozni, tanulmányi előmenetele jelentősen romlott. A tantestület a gyermek tekintetében a tanulási képességek vizsgálatát és pszichológiai megsegítést, a szülők tekintetében gyámügyi és szabálysértési eljárás indítását sürgette.*
>
> *A szociális segítő és az osztályfőnök arra törekedtek, hogy megtalálják azt a tevékenységet, amely egyrészt örömet, sikerélményt jelent a gyermeknek, másrészt javítja a tanulóközösségen belüli státuszát. Az osztályközösségben több csapatépítő, közösségépítő foglalkozást tartott a segítő, az osztályfőnök pedig elérte, hogy a gyermek játszhasson az iskolai focicsapatban. Nem volt könnyű elfogadtatni a tantestület többi tagjával, hogy az iskolai focicsapatban való aktív szerep fog javulást hozni, nem fordítva – nem lehet előfeltétele a csapatba való felvételnek a jó előmenetel és a példás magatartás. Az osztály-*

társakkal való ismerkedés a játékokon, feladatokon keresztül, valamint a csapattal elért sikerek először a tanulóközösségbe való beilleszkedést javították, ami kevesebb konfliktust eredményezett. Majd csökkent az iskolai hiányzások száma, ezzel párhuzamosan javultak a gyermek tanulmányi eredményei. Az általános iskolát elvégezte, további iskolaváltások, évfolyamismétlés nélkül.

Az iskola olyan speciális terület, amely rizikó- és védőfaktorként is működhet, mindkét esetben jelentős befolyással bír a gyermek rezilienciaképességére (Homoki–Czinderi 2015).

Természetesen szükséges például a gyermekkori traumák feldolgozása vagy a szociális-gazdasági státusz stabilizálása, ugyanakkor nagyon fontos annak felismerése, hogy a gyermeket nem feltétlenül abban – vagy csak abban – tudjuk támogatni, amiben a diszfunkcionális működés jelentkezik vagy a trauma bekövetkezett, hanem más területek megerősítésével is segíthetjük hosszú távú boldogulását (Varga 2018).

A mindennapi iskolai szociális segítő munkában, az olyan prevenciós foglalkozások, melyek például az érzelmi intelligencia, az érdekérvényesítő képesség, a közösségi szemlélet, a kortárs közösség, a kreativitás fejlesztésére irányulnak, mind-mind erősítik az iskola védőfaktor szerepét és segítik a reziliens személyiségfejlődést.

ÖSSZEGZÉS

Az általános iskolában tevékenykedő óvoda-iskolai szociális segítőnek nem csak elméleti tudásban, szakmai eszköztár tekintetében kell felkészültnek lennie. Az általános iskolai környezet adta sokféleség, a tevékenység erőteljesen interprofesszionális jellege számos olyan helyzetet teremt, amelyben nem könnyű helytállni.

Fontos a szakmai munka keretét adó iskolai szociális munka modelljeinek, azok előnyeinek és hátrányainak ismerete, a helyzetnek megfelelő modell adaptálása.

A holisztikus humán ökológiai modell ismerete és alkalmazása a szociális területen dolgozók számára gyakran magától értetődő, ám nélkülözhetetlen a modell aktív képviselete is a pedagógusokkal való együttműködés során.

A megküzdési készségeket, rezilienciát kutató elméletek szem előtt tartása pedig segíti a megfelelő beavatkozási stratégia kiválasztását és megvalósítását.

Az önismeret, a stabil szakmai identitás és jól megválogatott módszerek mellett a szakmai elvek, értékek, modellek ismerete, alkalmazása és interpretációjának képessége szükséges a kellően hatékony iskolai szociális tevékenység megvalósításához.

IRODALOM

A személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800015.nm (Utolsó megtekintés: 2022. augusztus 31.)

Bertalan Ildikó (2003): A kompetencia új szempontok szerinti megközelítése. *Egészégügyi Menedzsment* 1. 61–63.

Budai István (2019): *Szolgáltatás a szolgáltatásban „...felkészíteni a méltóságot biztosító ellátásokra..."* Széchenyi István Egyetem, Győr.

Danis Ildikó – Kalmár Magda (2011): A fejlődés természete és modelljei. In: *Biztos Kezdet Kötetek I.: Génektől a társadalomig: a koragyermekkori fejlődés színterei.* Szerk. Danis I., Farkas M., Herczog M., Szilvási L. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 76–125.

Erikson, Erik H. (1997): Az emberi életciklus. In: *Fejlődéslélektani olvasókönyv.* Szerk. Bernáth László – Solymosi Katalin. Tertia Kiadó, Budapest. 27–42.

Herrman, Helen – Stewart, Donna E. – Diaz-Granados, Natalia – Berger, Elena L. – Jackson, Beth – Yuen, Tracy (2011): What is resilience? *The Canadian Journal of Psychiatry* 56/5. 258–265.

Homoki Andrea – Czinderi Kristóf (2015): A gyermekvédelmi szempontú rezilienciakutatás eredményei Magyarország két régiójának LHH térségeiben. *Esély* 5. 61–81.

Máté Zsolt (2015): Iskolai szociális munka. *Esély* 4. 77–95.

Morales, Armando – Sheafor, Bradford (1996): A szociális munka ismeretalapja. In: *A szociális munka elmélete és gyakorlata*. Szerk. Hegyesi Gábor – Talyigás Katalin. Semmelweis Kiadó, Budapest. 101–116.

Oktatási Hivatal (2022): *Összefoglaló a lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző- és pedagógiai támogató rendszerbe 2022. júniusában feltöltött intézményi adatokról.* https://www.oktatas.hu/kozneveles/vegzettseg_nelkuli_iskolaelhagyas/iskolai_lemorzsolodas. (Utolsó megtekintés: 2022. augusztus 31.)

Szabó Lajos (1993): *Szociális esetmunka*. SZMA, Budapest.

Titkos Csaba, dr. (2021): *Önismereti alapok. Nézőpontok – folyamatok – módszerek*. PTE KTK, Pécs.

Varga Aranka (2018): Az egyenlőtlenség dimenziói – az esélyteremtés lehetőségei. In: *Az iskolai szociális munka alapjai*. PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék, Pécs. 9–30.

Woods, Ronald (1992): A szociális munkások tevékenységeinek egy lehetséges rendszerezése. In: *„Pokolra kell annak menni…"* (Periferia Seria 1.) Népjóléti Minisztérium, Budapest. 16–35.

SZABÓ LILLA

A KÖZÉPISKOLA MINT A SZOCIÁLIS SEGÍTÉS SZÍNTERE

BEVEZETÉS

Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység céljaként a nevelési-oktatási intézményekben megvalósuló gyermekvédelmi segítő tevékenység biztosítását tekinthetjük. A gyakorlati munka megszervezését és az ezekhez szükséges módszertan kialakítását azonban több minden módosíthatja. A „régi-új" jellegű gyermekvédelmi szolgáltatás célcsoportja egészen háromtól tizennyolc éves korig terjed. A köznevelési intézmények pedagógiai munkájához hasonlóan a szociális segítő tevékenységnek is alkalmazkodnia kell a tanulók életkori sajátosságaiból adódó változó körülményeihez. Az óvodai és iskolai szociális segítőnek tehát a 3–18 éves korosztály igényei mentén kell megszerveznie a professzionális munkát, egyéni, csoportos és közösségi munka formában egyaránt. Írásomban a középiskolákban végezhető szociális segítő tevékenység egyes körülményeit vizsgálom – kitérve az interdiszciplináris kihívásokra, életkori sajátosságokra.

A prevenciós munka megvalósulási lehetőségeit gyakorlati példákon, kidolgozott csoportfoglalkozás-terveken keresztül ismertetem. Az általam választott és körbejárt témaköröket a tanuló- szülő- és pedagóguscsoportokban is legtöbbször tabuként kezelik. A korábban gyermekvédelmi területen szerzett szakmai tapasztalatomból kiindulva a fent említett csoportfoglalkozásokkal kapcsolatos tapasztalati dimenziót a közösségi szociális munka egy specifikus formájának – a *Kamaszcsoportnak* – az ismertetésével egészítem ki. Ez utóbbi tevékenység nem intézményspecifikus jellegű; hanem területi illetékesség szerint nyújt segítséget a gyermekjóléti központok látókörébe kerülő gyermekeknek 14–18 éves korig. A témakörök tárgyalása során törekszem arra, hogy kiemeljem azon civil szervezetek, egyesületek és alapítványok támogató munkájának és közreműködésének a jelentőségét, amelyek közvetett és közvetlen módon hozzájárultak azon szakmai team munkájának kialakításához, melyben 2018

és 2021 között folytathattam iskolai szociális segítő tevékenységet Budapest XVII. Kerületi Család- és Gyermekjóléti Központjában. Tanulmányomban igyekeztem a szociálpedagógiai fókusz mellett pedagógiai szempontból is releváns következtetéseket, tanulságokat kiemelni. A komplex szakmai team munka a köznevelési intézményekben dolgozó szakemberek között ugyanis elengedhetetlen annak érdekében, hogy a szociális segítés hosszú távon megtartsa az eredményeit. Ehhez fontos rálátnunk arra, hogy milyen változások övezik a pedagógia mai gyakorlatát, mi az, amivel módosult vagy kiegészült a pedagógiai munka, illetve, hogy e két terület hol és milyen módon fonódik össze tevékenységében és felelősségében.

INTERDISZCIPLINÁRIS KIHÍVÁSOK, ÉLETKORI SAJÁTOSSÁGOK

A modern iskola oktatási és nevelési tevékenységének céljaként a tanulók tudásalapú társadalomba való eredményes betagozódását, valamint annak komplex kihívásaira való felkészítést tekinthetjük. Ehhez azonban a tantárgyi felkészítésen kívül szükség van olyan professzionális segítségnyújtásra, ami segít a tanulók élethelyzetéből adódó problémák megoldásában, megelőzésében, valamint kísérletet tesz a hiányos családi nevelésből adódó minták pótlására. A gazdasági alapokon nyugvó oktatásszervezés magában hordozza a társadalomtudományi paradigma megerősödését a pedagógiában. (Kozma 2001.)

Ennek egyik következménye, hogy az iskolának nemcsak olyan ismeretekkel kell felruháznia a tanulót, amelyekkel biztosítja sikeres munkaerőpiaci integrációját, de segítenie kell az egyént az egyéb társadalmi szinteken történő problémamentes működés kialakításában is. A neveléstudomány a nevelés és oktatás funkciói között megjelöli a társadalmi struktúra újratermelését, a társadalmi integráció biztosítását, valamint a társadalmi változások és fejlődés elősegítését. (Halász 2001.) Ahhoz, hogy a pedagógiai munka a fent kitűzött célok megvalósítása érdekében megfelelően kiegészüljön, szükségessé válik a gyermekek szociális helyzetével, társadalmi viselkedésével és beilleszkedésével foglalkozó szakember alkalmazása. Tehát az iskolákban eddig megvalósuló gyermekvédelmi feladatok átszervezése válik szükségessé.

Amikor intézményi szociális segítő munkáról esik szó, tapasztalatom szerint a legtöbb pedagógusnak, szülőnek és gyermeknek a hátrányos helyzetben élők meg-

segítése, a problémákkal küzdő diákok és szülők támogatása és az esetleges viselkedési devianciák kezelése jut eszébe. Az iskolai és óvodai szociális segítő tevékenység célrendszere azonban ennél komplexebben értelmezendő. Elsődleges és másodlagos prevenciós jelleggel segít azoknak, akik még nem feltétlenül kerültek annyira nehéz helyzetbe, mely indokolná a gyermekvédelmi alapellátás megindítását. A rendszerszemléletű megközelítés az intézményi segítő munkában is megkövetelhető feltétel. A szakembernek saját és kollégái kompetenciahatárait tiszteletben tartva és figyelembe véve kell a lehető legmegfelelőbb segítséget nyújtania egyéni, csoportos vagy közösségi munkaformában. Ez egyaránt érinti az iskolavezetéssel és a pedagógusokkal, valamint az intézményi színtéren dolgozó valamennyi szakemberrel – iskolapszichológusokkal, iskolavédőnővel, tanácsadókkal – való együttműködést. A szociális segítő megérkezése a feladat 2018-as újraindulása óta kiszélesítette a köznevelési intézmények szolgáltatásrepertoárját, de a rendszerszintű működést alapvetően meg is bonyolította. A tanároknak, diákoknak és az eddig iskolai színtéren dolgozó szakembereknek most egy relatíve új szereplő szervezetbe integrálódását kell lehetővé tenniük, mely tapasztalatom szerint lassú, a legtöbb esetben nem feltétlenül problémamentes folyamat. A munka és betagozódás sikeressége természetesen sok tényező együttállását kívánja meg. Számos tanulmány született a tevékenység gyakorlati megvalósulásáról egyes intézményekben (Schafferné Horváth 2018), valamint a segítő szakemberek továbbképzésének lehetőségeiről (Boros 2020), illetve a korai iskolaelhagyás szociális segítő eszközökkel való prevenciójáról (Bányai 2020). Ezen írások tanulságaként állítható, hogy a szakmai munka bár közös alapokra épül, de intézményenként eltérő módon valósul meg.

A középiskolai korosztályban életkori sajátosságaikból adóan a fiatalok egyre kevésbé formálnak igényt szülői irányításra. A fiatal felnőttkor felé haladó tanulók egyre több, a közmegegyezés által „felnőtt problémakört" érintő helyzettel találkoznak, ezekben a problémákban mindinkább érintettekké válnak. Amennyiben feltételezhető a hiányos, illetve nem megfelelő családi nevelés, előfordulhat, hogy a gyermek nem rendelkezik azokkal az ismeretekkel, értékekkel, belső iránytűvel, mely segíthetné az életben való boldogulását. Ez az intenzív és érzékeny időszak számos rizikófaktort hordoz magában, kitéve ezzel az érzelmileg és önismeretében még alakuló kamaszt a különböző deviáns viselkedésformák befolyásoló hatásának. Sikeres megszólításuk, referenciaközegük szülőkről kortársakra való áttevődése okán olyan, a klasszikus

pedagógiai módszerektől különböző metodológiát kíván meg az őket segítők részéről, melyen keresztül átadásra kerülhet a boldogulásukhoz szükséges tapasztalati és tudástőke. A világ változásai mentén minél gyorsabb ütemben mélyül a generációk közötti szakadék, annál magasabb fokú felkészültséget és nyitottságot igényel mindez a szakemberek részéről, fontos ugyanis, hogy tisztában legyünk azokkal a hatásokkal, melyek a klienskörünket érik nap mint nap. A középiskolai korosztály igényli a segítséget, hasonlóan fiatalabb tanulótársaikhoz, megszólításuk azonban más módszereket kíván meg. A serdülőkorú tanulók esetében több alkalom nyílik olyan mélységű egyéni beszélgetésekre, mely során a fiatal maga ismeri meg belső világát, érdekes véleményütközések fordulhatnak elő a segítővel. Teljes odafordulással olyan megértő és bizalmi közeget hozhatunk létre, melyben a szégyenérzet és az ebből adódó félelem elbizonytalanító érzete nélkül biztosított a közös munka.

PREVENCIÓS LEHETŐSÉGEK, SZÜLŐCSOPORTOK – TABUTÉMÁK

Középiskolai színtéren az iskolai szociális segítőnek elsődleges és másodlagos prevenciós munkára van lehetősége. Ennél a korosztálynál – az óvodai és általános iskolai foglalkozásokhoz képest – kiszélesedik az érinthető tematikák köre. Tapasztalatom szerint nem alakult ki olyan stabil kultúrája Magyarországon a prevenciónak, amibe a segítő szakember könnyűszerrel tudná beilleszteni saját tevékenységét. Hazai és nemzetközi viszonylatban is elmondható, hogy a prevenciós munka nem kapott elég figyelmet a gyermekvédelem rendszerében (Sik 2020). Az iskolai szociális segítő tevékenységének legfőbb célja preventív módon segíteni az érintett klienskörnek, elkerülve ezzel az intervenció szükségességét és az esetleges viselkedési devianciákból adódó veszélyeztetettséget. Mindezt primer és szekunder prevenciós tevékenységen át valósítja meg a szakember. A primer vagyis elsődleges megelőzés a kóros folyamatok elkerülését jelenti, ez esetben a szakember még a probléma megtörténte előtt tudja lefolytatni tevékenységét. A már megindult problémás folyamatok megállítására, valamint a további súlyosabb természetű problémák megelőzésére nyújt lehetőséget a másodlagos, vagyis szekunder prevenció (Caplan 1964).

A középiskolai korosztály esetében általánosan elmondható, hogy a szociális segítőnek nem sok lehetősége adódik az elsődleges prevencióra. Ebben az életkorban ugyanis a legtöbb esetben már találkozott a középiskolás diák azokkal a problémás

helyzetekkel, amelyek köré a foglalkozástematikák épülnek. A következőkben olyan prevenciós csoportmunkával feldolgozható témaköröket kívánok bemutatni, amelyek szakmai megítélésem szerint leginkább érintik a középiskolai korosztályban tanuló diákokat. A serdülőkorúak érintettsége nem kizárólagos, a fiatalabb korosztály esetében is szükséges és fontos egyes problémakörökkel specifikus módon foglalkozni, a kamaszok esetében azonban feltételezhető, hogy ezeknek a problémáknak egészen más szintjén érintettek, mint fiatalabb társaik.

BULLYING – AVAGY A KORTÁRS BÁNTALMAZÁS

A *bullying* vagyis az iskolai kortárs zaklatás témaköre úgy a tudományos, mint a közéleti diskurzusban egyre többször előforduló beszédtéma. Buda Mariann *Közérzet és zaklatás az iskolában* c. tanulmányában így foglalja össze a fogalom jelentését: „*Az iskolai zaklatás az általánosan elfogadott és használt definíció szerint – egy vagy több diáknak egy társuk ellen irányuló, szándékos magatartása, amelynek testi vagy lelki értelemben vett szenvedés, fájdalom, kár okozása a célja. A meghatározás fontos eleme az ismétlődés (tehát nem egyszeri alkalomról beszélünk), és a hatalmi különbség a résztvevők között: az áldozat az adott helyzetben nem képes megvédeni magát.*" (Buda 2009.)

A bullying az iskolai élet minden területén jelen lévő folyamat, azonban rejtőzködő mivolta miatt csak nagyon nehezen észrevehető. A gyermekek – és sok esetben a pedagógusok, valamint a szülők – hárító magatartása miatt a vizsgálatok is nehézségekbe ütköznek. (Körmendi–Szklenárik 2014.) A téma nehézkessége és a probléma összetettsége okán olyan komplex megoldási stratégiára van szükség az egyes bullying folyamatok kezelésében, mely nemcsak az áldozat és bántalmazó közötti folyamatokat igyekszik megakasztani, de bevonja a megoldás folyamatába a szemlélődőket, pedagógusokat, illetve a szülőket is, valamint segít a tanulóknak megismerni a kortárs zaklatás jelenségének természetét. Alapvető fontosságú a tanárok és diákok zaklatással kapcsolatos edukációja, ugyanis kevés az információjuk a zaklatás különböző megnyilvánulási formáiról, a rövid és hosszú távú káros hatásairól és a közbeavatkozási lehetőségekről (Körmendi–Szklenárik 2014).

A *European Schoolnet*nek és az Oktatási Hivatalnak az *Enable* programban való közös részvétele nyomán megszületett egy olyan szakmai útmutató, melyben egy tíz-

lépéses, gyermekeknek tervezett foglalkozássorozaton keresztül dolgozzák fel a bullying témaköréhez szorosan kapcsolódó jelenségeket, melyek megértése és megértetése hosszú távú sikerekhez vezethet az iskolai zaklatás problémája kapcsán. A tíz alkalom soknak tűnhet, és a magyar oktatási rendszer óráiba nehezen beilleszthető, illetve kérdéses, hogy az elhúzódó tízhetes foglalkozássorozat (amennyiben iskolai órákba való beillesztésről van szó) mennyire szegi kedvét a diákoknak. Véleményem szerint azonban a kézikönyv jól összegzi azokat a részterületeket, melyek feldolgozását érintenie kell az iskolai szociális segítőnek – rendelkezzen bármennyi idővel a foglalkozás megtartására.

A *European Schoolnet* és az Oktatási Hivatal által közölt *AB Foglalkozásvázlatok* kiadványában kidolgozott programterv lépéseit, valamint azok lényegi elemeit az *1. táblázat*ban összegzem:

1. táblázat: Az *AB Foglalkozásvázlatok* lépéseinek összegzése
(Forrás: European Schoolnet – Oktatási Hivatal 2018)

1. Mit jelent a bullying (iskolai bántalmazás?)	Célok tisztázása, bullying jelentése, definíciója, a bántalmazás különböző formái
2. Miért lesz áldozat?	A bántalmazás legfőbb okai, másság, a diszkrimináció fogalma, kapcsolódó viselkedéstípusok
3. Miért lesz bántalmazó?	A bántalmazó érzelmei, mások érzelmeinek megértése, empátia, a bullying hatása az emberekre
4. Tévhitek a bántalmazásról	A bántalmazás megelőzésének és kezelésének fontossága az iskolában, a bántalmazással kapcsolatos tévhitek
5. Reakciók a bántalmazásra	Empátia a bántalmazók és a bántalmazottak iránt, passzív hozzájárulás a bántalmazáshoz: a szemlélő és a beavatkozó szerepek
6. Indirekt beavatkozások	Saját tulajdonságok és készségek védelmező szerepben

7. Indirekt beavatkozás – pozitív társas viselkedés	Saját erősségek és pozitív tulajdonságok, tisztelet és elfogadás a kommunikációban, a társas viselkedés normái
8. Direkt beavatkozás – közbelépés bullying helyzetben	A közbelépés kihívásai, veszélyei, az érintettek érzelmei, a hatékony közbelépés módjai
9. A bántalmazás jelzése, segítségkérés	Kivel tudnak a diákok beszélni, ha problémájuk van? A bántalmazás jelzését akadályozó tényezők, segítő szervezetek, fórumok
10. A foglalkozásokon elhangzottak összegzése, a legfontosabb antibullying üzenetek hangsúlyozása	Közösen kialakított osztályszabályok megfogalmazása, elfogadása, a diákok személyes elköteleződésének mélyítése

TUDATOS MÉDIAHASZNÁLAT

A fent tárgyalt kortárs zaklatás témaköre kapcsán fontos megemlíteni az internetes zaklatás, a cyberbullying fogalmát. Elmondható, hogy ennek a problémának a specifikussága megköveteli annak más módon történő kezelését, ehhez azonban többletinformációra, más módszertanra és az internethasználattal kapcsolatos teljes körű edukációra van szükség. A tudatos médiahasználat témakörében megtartott prevenciós foglalkozások így kiemelt jelentőségűek, hiszen nemcsak az internetes zaklatás jelenségvilágát tudjuk feldolgozni a tanulókkal, hanem az internethasználat egyéb veszélyeiről, valamint pozitív (új barátságok, kapcsolatok építése, tájékozódás, információ) és negatív (like-versengés, torz testkép, gátlástalanság, hasonlítgatás) hatásairól is szó esik. Fontosnak tartom, hogy ne csak a veszélyes, ijesztő oldalról közelítsük meg a témakört (ezért sem „internetes zaklatás" a foglalkozás neve). Ezzel a tevékenységünk kontraproduktívvá válthat, és amennyiben egy olyan eszköz és lehetőség használatainak csak a negatívumairól beszélünk, amely alapvető hasznosságát a mindennapokban is megéljük, illetve mi is aktív használói vagyunk: veszíthetünk hitelességünkből. Tapasztalatom szerint a legtöbb esetben a szülők és a szakemberek részéről is a veszélyekkel kapcsolatos információs és edukációs igény merül fel. Az internet használatának szokásrendje és a különböző alkalmazások népszerűsége is változó a gyermekek és fiatalok körében. Az online tartalmak és alkalmazások trendjeinek

változása egyre gyorsabb ütemet diktál. A jelenleg használatos felületek palettája is színes, legkiemelkedőbb népszerűséggel a *TikTok* és az *Instagram* rendelkezik, ezek után következnek a *Messenger, YouTube*, *Snapchat,* a *Facebook,* valamint a *Pinterest*. Az egyes kommunikációs és közösségi médiafelületek használatának trendjeivel, az ezeket övező változásokkal nem könnyű lépést tartani, még akkor sem, ha az ember aktív felhasználója ezeknek az felületeknek. A megfelelő segítségnyújtás érdekében azonban szükséges és fontos, hogy tisztában legyünk a gyermekek által használt alkalmazások természetével. Amikor 2018-ban újraindult az iskolai szociális segítés, szakmai koordinátorként kifejezetten fontosnak tartottam, hogy a foglalkozások kidolgozása előtt a lehető legtöbb tematikában részt vegyenek a teamet alkotó szakemberek valamilyen tréningen. A tudatos médiahasználat témakörében kollegáimmal a *Kék Vonal Gyermekkrízis Alapítvány* képzésén vettünk részt, melynek tanulságaiból, és a rendelkezésünkre bocsátott szakmai anyagból olyan foglalkozássorozatot tudtunk intézményekre szabottan kialakítani, mely a diákok, illetve átdolgozva a szülők és a tanárok körében is – a visszajelzések alapján – megfelelő segítségnek bizonyult. A kibocsátott kézikönyv alapján az általam koordinált szakmai team olyan hat alappillérre épülő foglalkozássorozatot dolgozott ki, mely a bullying foglalkozáshoz hasonlóan a lehető legtöbb dimenzióját tárja és dolgozza fel az adott témakörnek. Az intézményekben változóan alakult, hogy mennyi időt kaptunk egyes foglalkozásokra, ennek megfelelően rugalmasan igyekeztünk kialakítani az alkalmak tematikáját. Az alábbiakban kísérletet teszek röviden összefoglalni, hogy a *Kék Vonal* foglalkozásai milyen témaköröket dolgoznak fel, ezeknek az alkalmaknak pedig mi a célkitűzésük. Amikor a szakember tabutémákkal, szenzitív témakörökkel kapcsolatos foglalkozást tart, első lépésként mindennél fontosabb a *biztonságos tér megteremtése* annak érdekében, hogy minél védettebb közegben tudjanak feljönni az érzések, szubjektív élmények. A *közösségi média és identitás* témakörét feldolgozó órán az egyes portálok és alkalmazások előnyeiről, hátrányairól, illetve a képalapú oldalak önbizalomra, testképre gyakorolt hatásáról esik szó. Ezt követően kerül feldolgozásra a *cyberbullying* jelenségvilága, mely során az internetes bántalmazás jeleinek felismerése, érdekérvényesítési és önvédelmi képességek fejlesztése, áldozatok segítése és a segítségkérés kerül fókuszba. Az *Internet és szexualitás – szexting* foglalkozás fő célrendszere a felelősség és kritikus gondolkodás kialakítása az interneten megosztott tartalmakkal kapcsolatban, valamint a lehetséges jogi következmények megismerése és az áldozathibáztató magatar-

tás felülírása. Ez utóbbi tematikához szorosan kapcsolódik a *szexuális tartalmú internetes zsarolás* témaköre, mely az online ismerkedés lehetséges veszélyeire, valamint a *predator* jelenségre hívja fel a figyelmet. A foglalkozássorozat hatodik pillére az *online pornográf tartalmak hatásairól*, ehhez kapcsolódva a kritikus és felelős gondolkodás kialakításainak lehetőségeiről szól.

DROGPREVENCIÓ ÉS EGYÉB FÜGGŐSÉGEK

A középiskolai korosztály, valamint tapasztalatom alapján már az általános iskolai korosztály is egyre inkább érintett – közvetlenül és közvetett módon – a függőség különböző formáiban. A drogprevenciós foglalkozássorozat a Nemzeti Drog Fókuszpontban[1] leírt meghatározás szerint *„a droghasználat kialakulását kívánja megelőzni, annak későbbi életkorra történő eltolását, előfordulási gyakoriságának csökkentését, illetve a droghasználat káros következményeinek a mérséklését célozza (részben vagy egészében) az általános populációban, illetve annak alcsoportjaiban*" (Nemzeti Drog Fókuszpont, 2012).

Mindezek mellett a szakmai teamünk által kialakított foglalkozássorozat az illegális pszichoaktív szerek használatának megelőzése mellett a legális pszichoaktív szerek (alkohol, koffein, gyógyszerek) használatának prevencióját, valamint egyéb függőségek prevencióját (képernyőfüggőség, kapcsolati dependencia, közösségi média függőség, egyéb viselkedésfüggőségek) is magában foglalja. A témakörhöz kapcsolódó tematikát a Kompánia Alapítvány Interaktív Drogprevenciós Játéktárában kiadott tervezethez igazítottuk, mely a prevenciós munkához elengedhetetlen bizalmi légkör kiépítése után a témára hangolódás, valamint az információfelmérés és -átadás szakasza után a drogfogyasztás hátterét feldolgozó részre fordítja a legtöbb figyelmet, energiát és időt. Ezen a szakaszon belül ugyanis a szakemberek és a tanulók az egyéni megélések, környezeti tényezők, a pszichés és egyéb rizikófaktorok, valamint a csoportnyomás és a közösségi média hatásainak dimenzióját tárják fel közösen (Piszker 2005).

[1] https://drogfokuszpont.hu/szakteruleteink/prevencio/

SZEXEDUKÁCIÓ

A középiskolában végzett szociális segítés csoportfoglalkozásainak általam tárgyalt témakörei közül a legtöbb tabu talán a szexedukációt övezi. Azzal kapcsolatban, hogy a fiatalok megfelelő edukációban részesüljenek az élet ezen területén, nemcsak a diákok és a szakemberek, de a szülők részéről is igen fontos igény mutatkozik. A pályán töltött közel öt évem alatt azt tapasztaltam, hogy a tanárok és a szülők többsége is fontosnak tartja, hogy időben megtörténjen a tanulók edukálása, ehhez a feladathoz azonban nem feltétlenül rendelkeznek megfelelő kompetenciaérzettel, számukra is kényelmetlen helyzeteket szülhet a téma. A szexedukáció társadalmunkban – mondhatni – még mindig gyerekcipőben jár. Az általam koordinált szakmai team a *SzexEd* civil szervezet tréningjén vett részt. Ennek nyomán nemcsak a kerületi középiskolákban, de az általános iskolák többségében is tartottunk többalkalmas szexedukációs órákat, valamint sor került szülőcsoportok megtartására is. Fontosnak tartottuk a foglalkozások attitűdformáló és informáló jellegét. A képzést tartó szervezet is hangsúlyozza, hogy nem felvilágosító órákat tartanak, hiszen ez a fogalom magában hordozza azt a feltételezést, hogy a tanulók nem tudnak semmit a témakörről. Az edukáció arra ad lehetőséget, hogy a meglévő tudást rendszerezzük, kiszűrjük a rossz információkat, és új ismertekhez juttassuk a diákokat. A foglalkozások nem csupán a nemi betegségekkel, védekezéssel és a nemi működéssel kapcsolatos dimenziókra korlátozódik. Az ebbéli edukációs tevékenységnek ugyanis foglalkoznia kell a szerelmi és társas kapcsolatok, érzelmek és a szexuális egészség mentális egészséghez kapcsolódó dimenzióival is (Szilágyi 2003). Ennek megfelelően életkori sajátosságokhoz igazodva szó esik a párkapcsolati működésről, a szexuális egészség fizikai és lelki dimenziójáról, a fogamzásgátlásról és a védekezésről, illetve olyan, emberi testtel, szexualitással és online pornográf tartalmakkal kapcsolatos tévhitek eloszlatásáról, melyben a fiatalok leginkább érintettek.

A KÖZÖSSÉGI SZOCIÁLIS MUNKA EGY LEHETSÉGES FORMÁJA – A KAMASZCSOPORT

Az intézményünk által szinte az újraindulás pillanatától közösségi szociális segítés munkaformában, a klasszikusnak számító feladatok (tantestületi értekezleteken, fegyelmi tárgyalásokon, esetmegbeszéléseken, szülői értekezleteken, iskolai rendezvényeken való részvétel) biztosítása mellett tematikus intenzív és állandó *Kamaszcsoportot* vezetnek az iskolai szociális segítők. A Család- és Gyermekjóléti Központ szolgáltatásaként azóta is zavartalanul működő foglalkozás elsődleges célja nem korlátozódik a kerületi köznevelési intézménybe járó tanulók segítésére: azon gyerekeknek és fiataloknak nyújt szolgáltatást a tevékenység, akiket gyermekvédelmi alapellátás vagy védelembe vétel keretein belül gondoz a Család- és Gyermekjóléti Központ. Az iskolai csoportokhoz igazodva hasonló tematikájú csoportfoglalkozásokat tartanak a szakemberek heti két órában délután, 14 és 18 év közötti fiataloknak. Állandó, nyitott csoportos szolgáltatásként a *Kamaszcsoport* folyamatosan képes az új tagok fogadására. A becsatlakozás lehet önkéntes, illetve a családsegítő vagy az esetmenedzser által előírt módon, de többször előfordult, hogy a részt vevő fiatalok saját baráti társaságukból csatlakoztattak be új tagokat. Közvetlen, elmélyülésre alkalmas segítő kapcsolat kialakítására ad lehetőséget ez a munkaforma, megtartva a kortárs közösség formáló erejét, a szakembereknek pedig lehetőségük adódik arra, hogy a feldolgozott témaköröket a csoporttagok életében éppen kiemelkedően fontos problémáknak megfelelően alakítsák. A *Kamaszcsoport* „klasszikusnak" nevezhető formája tehát az év egészében elérhető a fiatalok számára. Ezt kiegészítve pedig 2020 óta kétszer egyhetes intenzív *nyári Kamaszcsoportos* foglalkozás megtartására is sor kerül. Az esetmenedzserekkel és családsegítőkkel való szoros együttműködés, az esetekről való folyamatos egyeztetés lehetővé teszi, hogy ezeknek az intenzív foglalkozásoknak olyan munkatervet dolgozzanak ki a szakemberek, mely a legtöbb problémában érintett fiatal helyzetét lefedi. Célszerű ugyanis ezeket az egy héten át tartó intenzív alkalmakat olyan problémák feltárására áldozni, melyekben leginkább érintettek a bajba jutott fiatalok. A foglalkozásokon, intenzív és állandó alkalmakon való részvétel és közös munka nyomán az iskolai szociális segítők fontos meglátásokkal, véleményezéssel járulhatnak hozzá egyes esetek lezárásához, az új cselekvési tervek elkészítéséhez, vagy segíthetik az adott esetben stagnáló családgondozások továbblendülését.

ÖSSZEGZÉS ÉS KITEKINTÉS

Az iskolai szociális segítés középiskolai színtéren történő megvalósulása több olyan akadályba ütközik, mely nehezíti a pedagógiai és gyermekvédelmi szempontból egyaránt fontos szakmai munka megvalósulását. Alapvető probléma a prevenciós kultúra hiánya a nevelésben és a szociális segítésben egyaránt. Ennek az elültetése, meghonosítása nagy feladat, de hosszú távon jó eredményeket érhet el vele a segítő társadalom. Fontosnak tartom, hogy ne kizárólag a gyerekek, fiatalok életében igyekezzünk prevenciós tevékenységgel változást elérni, de a felnőtt társadalom, szülők és szakemberek egyaránt megismerjék ezeket a munkaformákat, hiszen az ő bizalmuk és edukációjuk is fontos része a sikerek elérésének.

A felvázolt csoportos és közösségi tevékenység megvalósulási lehetőségei szintén végesek. Legfőbb problémának az idő és anyagi források hiányát érzem. A sűrű tanmenetben nem mindig talál megfelelő időt a pedagógus arra, hogy az ilyen jellegű óráknak teret adhasson. A diákok és tanárok túlterheltsége, a teljesítéssel kapcsolatos szorongás mind abból az energiából és lelkesedésből vesz el, ami ahhoz lenne szükséges, hogy ne csak akkor vegyenek igénybe segítséget, amikor már megtörtént a baj. Az anyagi erőforrás hiánya szintén hátráltatja a minőségi munkát. Egy előzetes interjúbeszélgetés során régi szakmai teamem jelenlegi szakmai koordinátora így foglalta össze az anyagi erőforráshiányból adódó nehézségeket: „*Sok mindent meg lehet csinálni saját kútfőből meg házi nyomtatóval, laminálóval, de azért egy idő után kifogynak az ötletek, elhasználjuk a kártyáinkat meg a társasjátékainkat, és nagyon jó lenne, ha erre lenne egy megszabott keret, amivel gazdálkodhatunk, hogy legyen elég új eszköz. Én ebben látom a fejlődést.*"

A fent részletesebb kitekintésben elemzett foglalkozások mellett rengeteg lehetőség van még a középiskolai (illetve kollégiumi) szociális segítésben. Minél színesebb foglalkozástárat alakítanak ki a szakembercsoportok, annál több problémára tudnak megfelelő módon reagálni. Többek között érdemes érintenie a kidolgozott tematikáknak az egészségfejlesztés, emberi jogok, csoportkohézió és közösségépítés, konfliktuskezelés, asszertív és erőszakmentes kommunikáció, valamint különböző csoportokkal kapcsolatos társadalmi érzékenyítés témakörét. A felsorolt tematikákhoz és a foglalkozások megtartásához az ország egész területén találhatunk együttműködésre alkalmas és nyitott, kiváló szakmai programmal

működő civil szervezeteket. A velük való együttműködés nemcsak specifikus és professzionális segítséghez juttatja a fiatalokat, de erősíti a szakmai együttműködést, és színesítheti az iskolai szociális segítő tudásbázisát.

IRODALOM

Bányai Emőke (2020): A korai iskolaelhagyás megelőzése a szociális munka eszközeivel. *Szociálpedagógia* 16. 30–44.

Boros Julianna (2020): Lehetőségek, vagy kötelezettségek? A köznevelési intézményekben dolgozó szociális munkások továbbképzése. *Szociálpedagógia* 16. 62–82.

Buda Mariann (2009): Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra* 5–6. 3–15.

Caplan, Gerald (1964): *Principles of Preventive Psychiatry.* Basic Books, New York.

Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Kozma Tamás (2001): Paradigmáink. *Iskolakultúra* 10. 3–14.

Körmendi Attila – Szklenárik Péter (2014): A szemlélők szerepe az iskolai zaklatásban. *Alkalmazott Pszichológia* 14/2. 105–121.

Piszker Ágnes (2005): *Interaktív drogprevenciós játéktár.* Kompánia Alapítvány, Budapest.

Schafferné Horváth Erzsébet (2018): Szociális munka és gyermekvédelem Pécs Megyei Jogú Város Kisgyermek Szociális Intézményben. In: *Az iskolai szociális munka alapjai – oktatási segédanyag iskolai szociális munkások, óvodai és iskolai szociális segítők, pedagógusok és képzésben résztvevők és dolgozó szakemberek számára.* Szerk. Boros J. Pécs. 197–200.

Sik Dorottya (2020): Prevenciós szemlélet a magyar gyermekvédelemben. *Esély* 31/3. 94–111.

Szilágyi Vilmos (2003): A szexuális nevelés nálunk és másutt. *Új Pedagógiai Szemle* 53/11. 104–107.

SOÓS ZSOLT

KÖZÖSSÉGI ÉLET ÉS KÖZÖSSÉGI KAPCSOLATOK HOSSZÚPÁLYIBAN[1]

A KUTATÁSRÓL

A Hosszúpályiban lefolytatott kutatásunk egy hosszabb, tíz elemből álló kutatássorozat része, amelyben elsősorban az ország kedvezőtlenebb helyzetű régióiban fekvő, kisebb lakosságszámú települések főbb társadalmi jellemzőinek, aktuális társadalmi folyamatainak a feltérképezésére törekszünk. A debreceni agglomerációban elhelyezkedő nagyközségben, ahol a helybéliek jelentős része a számos lehetőséggel kecsegtető megyeszékhelyen tanul, dolgozik, kiemelt figyelmet kapott a helyi közösségi kapcsolatoknak, valamint a település életébe való lakossági bekapcsolódásnak a kérdésköre. Vizsgálódásunk során választ kerestünk arra, hogy a község mennyire tekinthető „alvó településnek", van-e helyben aktív közösségi élet, ha igen, abban kik vesznek részt, s mely tényezők befolyásolják a helyi közösségi életbe való bekapcsolódást. Emellett megkíséreltük feltérképezni azt is, mennyire jellemző a településen a tönniesi (Tönnies é. n.) értelemben vett falusi, „valódi közösségi" lét, vagyis az emberek közötti gyakori interakció, az egymáshoz való odafordulás, az összetartozás, a kapcsolatok melegsége.

A kutatásban két, egymással szorosan együttműködő kutatócsoport vett részt, Biczó Gábor és Szabó Henriett egy a településről készülő dokumentumfilmhez, e sorok írója és a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karának három nappali tagozatos hallgatója, Balogh Apor, Pelyák Petra Evelin és Szűcs Nikolett pedig e tanulmány elkészítéséhez gyűjtött információkat. E kutatócsoportok tagjainak végzettségéből, eddigi kutatási gyakorlatából következően, alapvetően multidiszciplináris jellegű munkát végeztünk, amelyben a kulturális antropológiai kutatások émikus, valamint a közösségi szociális munka ezzel gyakorlatilag azonos szemlélete érvényesült.

[1] A tanulmány elkészítéséhez szükséges kutatómunka az EFOP-3.4.3-16-2016-00021 „A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében" című projekt támogatásával valósult meg.

A kutatásban többféle módszert alkalmaztunk. A településre vonatkozó társadalomstatisztikai adatok elemző összegzése mellett, a kutatás fő módszerének – annak émikus szemléletéhez igazodóan – a szóbeli kikérdezést, eszközének a félig strukturált egyéni interjút választottuk (Falus é. n.). Előzetes feltérképezés, majd a hólabda módszer (Babbie 1996) segítségével húsz egyéni interjút készítettünk el. Törekedtünk arra, hogy a válaszadók szociodemográfiai szempontból sokszínűek legyenek, s ezáltal a település lehető legtöbb csoportjából csatornázzunk be véleményeket. Ebből következően a kérdezettek között voltak fiatalok, idősek, családosok, egyedülállók, a roma és a nem roma nemzetiséghez tartozók. A gazdasági aktivitás, a foglalkozás és a képzettségi szint tekintetében is a sokszínűségre törekedtünk, interjút készítettünk egyetemi hallgatókkal, jelenleg állásnélküli fiatallal, nyugdíjassal, helyi fémipari vállalkozóval, lelkésszel, szociálpedagógussal, óvodavezetővel, egészségügyi alkalmazottal, biztonsági őrrel, futárral stb.

EMBERI SZÜKSÉGLETEK, KÖZÖSSÉG, KÖZÖSSÉGI KAPCSOLATOK

Napjainkban már társadalomtudományi evidenciának tekinthető, hogy az ember társas lény, s a teljes, boldog élethez elengedhetetlen, hogy „társas szükségletei" (pl. az, hogy szeretetet tudjon adni és kapni) is kielégítettek legyenek (Maslow 1970). Nyilvánvaló az is, hogy e szükségletkielégítés elsődleges köre a közvetlen környezet, ezen belül a család, a rokonság, a baráti kapcsolatok. Ugyanakkor a szociális munka, a szociálpedagógia területén napjainkban is elfogadott Welch (Woods 1992) humán ökológiai közelítése, melynek a középpontjában maga az ember áll. Az ember, aki meghatározott szükségletekkel bír, s aki szükségleteit csakis a környezettel való kapcsolódás során tudja kielégíteni. E humán ökológiai környezet egy többszintű rendszert alkot, amelyben a különböző szintek különféle szükségletek kielégítéséhez járulhatnak hozzá. E rendszer ötödik szintje a „helyi közösség", melynek minősége jelentős hatást gyakorolhat a helyiek mindennapjaira. Welch (Woods 1992: 33) közelítésében a megfelelő helyi közösség fontos ismérve, hogy „A helyi környezet intézményei és szervezetei alapvető társadalmi szükségleteket elégítenek ki, pl. munka, oktatás, lakás, egészségügyi ellátás stb. területén." Vagyis a szerző az ideális infrastrukturális körül-

mények, a kiépült és jól működő intézményrendszer, az emberi szükségletkielégítést segítő szervezetrendszer – ideértve a helyieknek a közösség életében részvételi lehetőséget biztosító civil szervezeteket is – meglétét tekinti elsődlegesnek e vonatkozásban. Ugyanakkor elterjedt az a közelítés is, amelyik alapvetően Tönnies (é. n.) közösségfogalmára épül. E megközelítés szerint az optimális helyi közösség további feltétele, hogy az valóban „közösségként" működjön, a lakosok között legyenek „élő" kapcsolatok, szükség esetén számíthassanak egymásra, s a közösség képes legyen összefogásra és saját érdekei hatékony érvényesítésére is.

Ezen utóbbi megközelítés napjainkban, különösen a közlekedés, még inkább a digitalizáció rohamos fejlődésével, a „virtuális közösségek" kialakulásával – ahogy azt több interjúalanyunk is megfogalmazta – egyre inkább megkérdőjeleződik. Mindebből következően vannak, akik inkább egy megfelelő infrastrukturális háttér megteremtését, a helyi intézményeknek az egyénekre és családokra koncentráló, hatékony és humánus működtetését várják el a településtől, annak vezetőitől. Úgy vélik, a közösségekhez való kapcsolódás nem feltétlenül helyi szinten kell megvalósuljon, s ennek megoldása – érdeklődési körükhöz, munkahelyükhöz stb. kapcsolódóan – az egyének, a családok feladata. Vannak azonban, akik emellett a helyi közösségek megerősítését, még inkább újraerősítését is fontosnak tartanák, akik helyben szeretnék és / vagy tudnák kielégíteni e közösségi szükségleteiket.

E kérdéskör alapvetően normatív jellegű. Az elsődleges kérdés ugyanis az, vajon társadalmi értéknek tekintjük-e a kölcsönösségen, egymáshoz való odaforduláson, empátián alapuló helyi közösséget? A szociálpedagógiában, a szociális munkában – mint normatív hivatásokban – az erre adott igenlő válasz evidencia. A társadalmi tapasztalatok jól mutatnak rá arra is, ha a különböző etnikai, valamint az eltérő társadalmi helyzetű csoportok között nincsenek kapcsolatok, az a társadalmi együttélést alapjaiban gátló előítéletek kialakulásához vezethet.[2] Végül, ha a különböző társadalmi csoportok területileg egymástól elkülönülten élnek, s köztük nincs interakció, akkor a leghátrányosabb helyzetű csoportba tartozók előtt nincs olyan közvetlen minta, amely segíthetne e hátrányos helyzetből való kilábalásban, s annak az utódokra való átörökítésének megtörésében.[3]

[2] Emiatt is tiltott a különböző etnikai csoportba tartozó gyermekek szegregált oktatása (2003. évi CXXV. tv.).

[3] Éppen elsődlegesen e probléma kezelése érdekében indult el a 19. századi Angliában a Settlement mozgalom (Soós 2005).

HOSSZÚPÁLYI

A közel 6000 lakosnak otthont adó Hosszúpályi (KSH 2021) Hajdú-Bihar megyében, az ország második legnagyobb városától, Debrecentől mindössze 18 kilométerre fekszik. A megyeszékhellyel való szoros kapcsolatot erősíti a kiépült tömegközlekedés, mely interjúalanyaink elmondása szerint sűrű, és a helyi igényekhez igazodó buszközlekedésben realizálódik. Ezáltal Hosszúpályiból könnyen elérhetőek a debreceni munkahelyek, az oktatási, az egészségügyi intézmények, a magasabb szintű hivatalok, és természetesen a magánszolgáltatások és a szórakozási lehetőségek is, ugyanakkor a faluban a megyeszékhelyhez képest „[…] *harmadáron lehet családi házat vásárolni*". (70 éves férfi, nyugdíjas)

A település közszolgáltatásokkal való ellátottsága alapvetően megfelel a méretének. Egységes óvoda és bölcsőde, általános iskola, háziorvosi és védőnői szolgálat, család- és gyermekjóléti szolgálat, elsősorban a helyi időseket segítő egyesített szociális szolgáltató központ, művelődési ház és könyvtár is működik a községben. Települési sajátosság ugyanakkor, hogy Hosszúpályiban 60 férőhellyel roma kisebbségi óvodát is működtetnek.

E kiépült intézményrendszer, talán még inkább a területi elhelyezkedés adta lehetőségek vitathatatlanul szerepet játszanak abban, hogy ellentétben a régió kisebb falvainak és városainak többségével, Hosszúpályi a rendszerváltás időszakától számítva jelentős, évtizedenként közel öt százalékpontos pozitív vándorlási egyenleggel rendelkezik. A belső vándorlás mellett, a szintén pozitív természetes szaporodás is szerepet játszik abban, hogy a falu népessége 1990 óta (4989) közel ezer fővel, 5905 főre nőtt (KSH 2021).

LAKOSSÁGÖSSZETÉTEL, LAKÓKÖRZETEK

A lakosság összetételét tekintve a helyiek hozzávetőlegesen 1700-1800 főre, vagyis mintegy 30%-ra becsülik a romák arányát. Ugyanakkor a gyermekek körében ez az arány relevánsan magasabb, példának okáért a roma gyerekek arányát a helyi nem roma nemzetiségű óvodákban is 50% körülire becsülte a megkérdezett óvodapedagógus (61 éves, oláh cigány nő). Fontos azonban kiemelni, hogy a helyi roma közösség is

szegmentált. A helyi oláh cigányok normarendszere jelentősen igazodik a nem romák többsége által követett normákhoz. E roma közösség nagyrészt egy tömbben, a romungróktól elkülönülten él. Interjúalanyaink szerint az oláh cigányok integrálódtak a nem roma közösséghez, meglehetősen gyakoriak az oláh cigányok és a nem romák közötti házasságok, s a két közösség tagjai közötti szorosabb, baráti kapcsolatok is, amely azonban inkább a gyermekek és a fiatalok körében jellemző.

> *Van egy jó tanuló roma kislány, és magyar családból való a barátnője, és az sem számít, hogy ő elit családból származik, míg a roma kislány egy szegényebből.*
>
> (lelkész, 63 éves férfi)

> *Róluk az ember nem gondolja, hogy romák.* […] *Még az iskolából megmaradt a jó kapcsolat, nem megyünk el úgy egymás mellett, hogy ne állnánk meg beszélgetni.*
>
> (25 éves nő, munkanélküli)

> *Velük van ismeretség, ugyanúgy megállunk beszélgetni* […] *nem látok ebben különbséget.*
>
> (30 éves férfi, gépkocsivezető)

A romungrók – akik a helyi cigányság többségét alkotják – két további közösséget képeznek. A falu központjához közelebb, részben a nem romák között élő romungrók az oláh cigányoknál képzetlenebb, szegényebb közösséget alkotnak, s körükben már nem jellemző a vegyes házasság. Ugyanakkor a helyi szabályok, normák követése, a stabil munkahely, az anyagi biztonságra, a gyermekek taníttatására való törekvés jellemző e közösség tagjainak döntő többségére. A romák e csoportja és a nem romák, valamint a másik két roma közösség tagjai között interakciók és konfliktusok is kevéssé vannak.

> *Itt az Alkotmány utcán, itt nagyon nagy a hajtás. Olyan szépen rendezkednek be, szép a házuk, szép a környezetük, lehet velük szépen beszélni* […] *Nagyon sokfajta cigányság van.* […] *Három gyerekesnek anyukája vagyok, a lányom fodrász, a fiam burkoló, ez a kisebbik* […] *reklámmenedzser. A férjem az egy burkoló volt, én 20 évet dolgoztam a baromfifeldolgozóba, onnan jöttem el, mikor vége volt, és így helyezkedtem el az óvodába* […] *Világ életünkbe dolgoztunk* […] *A legfontosabb, hogy a gyerekeknek tudtunk adni, míg bírtunk.*
>
> (56 éves romungró nő, dajka)

A más településekről a szocializmus időszakában a homoktelepi szegregátumba telepített romák és utódaik Hosszúpályitól gyakorlatilag elkülönülten, mérhetetlen nyomorban élnek. A házakban nincs fürdőszoba és vízöblítéses WC, gyakori, hogy egy-egy házban – ahogy egyik interjúalanyunk esetében is (36 éves romungró nő, GYES-ben részesül) – több család, s így több mint 20 fő él, a betört ablakok nejlonnal fedettek, az itt élők jelentős része az általános iskolát sem fejezte be, s döntően közmunkából vagy segélyekből, támogatásokból próbálnak boldogulni. Jellemző a korai, tizenéves korban kialakított élettársi kapcsolat és gyermekvállalás. Az itt élők többsége elkeseredett, kilátástalannak érzi helyzetét, s úgy véli, a nyomorúságos helyzeten csak külső, elsősorban anyagi jellegű segítséggel lehetne javítani.

> […] *alig élünk meg 140 ezer forintból hat gyerek mellett.* […] *Mivel én egyedül támogatom a gyerekiket, valami adomány jönne ide, hogy tudnának nekünk segíteni, valami adomány, vagy kis ruhákba, vagy mit tudom én, a gyerekiknek, az jól jönne. Az jól jönne nekünk, ha tudnának segíteni.* (36 éves romungró nő, GYES-ben részesül)

A kilátástalannak tűnő, deprivált helyzetben gyakoriak a devianciák, különösen a designer drogok és az alkohol mértéktelen fogyasztása, az erőszakos cselekedetek, a vandalizmus és a lopások. A homoktelepiek szinte a helyi társadalmon kívül élnek, interjúalanyaink, köztük roma származásúak is, nem járnak ki a telepre, sőt, az itt élőkkel még a találkozást, vagy ha ez nem lehetséges, akkor az interakció kialakítását is próbálják kerülni.

> *Inkább nem kell megközelíteni, nem kell kérdezni tőlük semmit, hanem így hagyni el őket.*
> (56 éves romungró nő, dajka)

A teljes elkülönülés, a vélhetően ebből is származó előítéletek, egymással szembeni negatív attitűdök, s a telepi romák frusztrációja gyakran okoz konfliktusokat a településen.

> *Ha csak elmész mellettünk, belédkötnek.* […] *Próbálnak lehúzni, beszólogatnak.*
> (30 éves férfi, gépkocsivezető)

> *Kötözködnek, heti szintű a balhé, rendőröket kell hívni. Szemben van egy italdiszkont, ott erősre isszák magukat és indul a balhé.* (25 éves férfi, anyagbeszerző)

A községben azonban nem „csupán" a romák és a nem romák egyes csoportjai különülnek el egymástól. A település Debrecenhez közel eső, az elmúlt évtizedekben kialakított részén zömében máshonnan beköltöző, a helyi átlagnál többségében jobb anyagi helyzetű „betelepülők" élnek. Az itt élő interjúalanyaink többsége azt fogalmazta meg, hogy a debreceni iskolák, munkahelyek okán a településen belül gyakorlatilag csak az ezen a településrészen élőkkel van kapcsolatuk.

> *Igazából az itt élőkön kívül nincs kapcsolatom másokkal, nem szándékosan nincs, csak én nem járok fel a faluba.* (23 éves lány, egyetemista)

> *Az időm 90%-át Debrecenben töltöm, itt nem vagyok tagja semmilyen csoportnak.* […] *Nem nagyon tudok mit mondani a településről, a központba egyáltalán nem járok fel.*
> (23 éves férfi, futár)

KÖZÖSSÉGI KAPCSOLATOK, KÖZÖSSÉGI ÉLET

A közösségi kapcsolatokra, a helyi közösségi életre számos tényező gyakorol hatást, melyek egyike a településhez való kötődés. E kötődés szintjét jellemzően befolyásolja, hogy az adott lakó helyben nőtt-e fel, ennek során alakultak-e ki kapcsolatai, barátságai az óvodában, az iskolában.

A települési lélekszám – nagyobb részben a település pozitív vándorlási egyenlege miatt – jelentősen növekedett az elmúlt évtizedekben, vagyis számos az elmúlt években, néhány évtizedben érkezett betelepülő él Hosszúpályiban. Interjúalanyaink elmondása alapján a népesség növekedése egyúttal jelentős mértékű népességcserélődéssel is együtt járt és jár.[4] A kérdezettek többsége vélekedett úgy, hogy a település a kisgyermekes, családi házra vágyó középkorúakat, valamint a Debrecenből kiköltöző nyugdíjasokat vonzza elsősorban, miközben a helyi fiatalság jelentős része elköltözik a községből. A kutatás során megkérdezett fiatalok többsége is nagyvárosban, döntően Debrecenben, Budapesten, a Dunántúlon vagy külföldön képzeli el jövőjét.

[4] A hólabda módszerrel megkeresett interjúalanyaink közül 9 fő volt „beköltöző".

A lakosság cserélődése kapcsán egyik interjúalanyunk az alábbiakat fogalmazta meg:

> *Most már nem is ismerünk a településen belül szinte senkit. Név szerint a szomszédokat ismerem, de könnyen frissül a környezet, innen a városba mennek, a városból pedig idejönnek.* (45 éves nő, építési vállalkozó)

Ugyanakkor az, hogy valaki a településen született, önmagában nem feltétlenül eredményez kötődést. Ennek egyik fő oka vélhetően az agglomerációs, legalább részben „alvóközségi" lét, amely alapvetően befolyásolja a település, és az itt élők mindennapjait. A felnőttek többsége Debrecenben dolgozik, s ilyen esetben logikus, a mindennapi életet megkönnyítő lépés, hogy a szülők akár már általános iskolába is Debrecenbe járatják gyermeküket, gyermekeiket. Ennek következtében személyes, baráti kapcsolatok is jellemzően ezen oktatási intézményekhez, áttételesen pedig Debrecenhez kötődően alakulnak ki. Ahogy egyik itt felnőtt, egyetemista interjúalanyunk fogalmazott:

> *Én csak óvodába jártam ide, nekem így itt egyáltalán nincsenek olyan kapcsolataim, mint például Milánnak, akik együtt feljártak a központba, együtt bandáztak.* […] *Nekem nincs olyan kötődésem a településhez, az életem nem kötődik ide* […] *Gyerekként alig láttam belőle valamit, a buszmegálló, a bolt, meg a templom, ennyi.* (23 éves nő, egyetemista)

A fentiek okán ugyanakkor nem meglepő, hogy a településen felnőtt, óvodába, iskolába idejáró, itt dolgozó, személyes kapcsolatrendszert itt kialakító kérdezettek Hosszúpályi kifejezett előnyének tartják az e tekintetben megnyilvánuló „falusi jelleget", az egymáshoz való odafordulást, az egymás segítését s a kapcsolatok hosszú távú fennmaradását.

> *Szerettem az itteni általános iskolát, nagyon jó volt a társaság, velük már óvodás korunktól együtt jártuk. 10-12 évesen sokat csavarogtunk, együtt jártunk a központba.* […] *Deszkáztunk, na volt, akinek ez nem tetszett, de magától a polgármestertől kaptunk egy plasztikkártyát, hogy a falu közterein szabadon gördeszkázhatunk.* […] *Ezeket a kapcsolatokat ma is ápoljuk, a mai napig legjobb barátom is e körből való.*
>
> (25 éves férfi, anyagbeszerző)

Itt ha elindul az ember, már az utca végéig ketten megállítják, nem megyünk el egymás mellett. Ebben sokkal jobb, mint Debrecen. (45 éves nő, szociálpedagógus)

Nagyon nagy előny, ha itt nőttél fel, itt élsz, dolgozol, akkor megismernek, és ha akarsz valamit csinálni, akkor könnyű elintézni, könnyű segítséget kapni benne.

(25 éves férfi, anyagbeszerző)

A településre később betelepülő, iskolába már Debrecenbe járó kérdezetteink helyben nem vagy kevésbé rendelkeznek ismeretségekkel, kapcsolatokkal, a helyi közösség mindennapjaiban is kevésbé vesznek részt.

A helyi közösségi aktivitáshoz jelentősen hozzájárul, hogy a településen 17 aktív, a helyi önkormányzat által is támogatott – jelentős arányban hagyományőrző (néptánc, nótakör stb.) – civil szervezet működik, igaz, ezek nagy része a helyi nyugdíjas közösséghez kapcsolódik. Emellett a kérdezettek több helyi közösségi programlehetőséget is felsoroltak (pl. falunap, az Anyák Napja és a Gyermeknap közösségi megünneplése, a Labdarúgó Európabajnokság közös nézése stb.). E lehetőségek megítélése is némiképp kettős, a településhez erősebben kötődők úgy vélik, a falu nagyságához mérten számos közösségi program elérhető, többféle szervezet működésébe kapcsolódhatnak be a helyiek. Az e körbe sorolt kérdezettek többsége részt is vesz helyi rendezvényeken, ami a helyi kapcsolatokkal nem vagy kevéssé rendelkezőkre nem jellemző. Ugyanakkor mindkét csoportba tartozók kihangsúlyozták, hogy a helyi programok többsége az időseket vagy a gyermekes családokat célozza, a fiataloknak helyben kevésbé vannak programlehetőségek.

Az egyes etnikai és társadalmi csoportok korábbiakban részletezett elkülönülése szintén befolyásolja a közösségi kapcsolatokat, sőt, a helyi közösségi életet is. Ehhez kapcsolódóan a település mindennapi életében aktívan részt vevő interjúalanyok szinte mindegyike kiemelte, hogy a közösségi életet, egy színvonalasabb szórakozóhely, vendéglátó egység működtetését, színvonalasabb és nyugodt mederben zajló falunap tartását,[5] de akár a központban való beszélgetést is nehezíti, esetenként ellehetetleníti a helyi romák egy csoportjának az agresszív viselkedése.

[5] Amely rendezvényről az elmúlt években a romák számának, arányának növekedésével a nem romák szinte eltűntek.

Régen jelentős program volt a falunap, nevesebb előadókat hívtak. […] *Viszont mára a romák vették át a falunapot, nem romák már kevesen járnak, olyan lett, mint egy nagy roma buli.* (26 éves férfi, egyetemista)

A szórakozásra nincsen semmilyen lehetőség. Itt nagy százalékban romák élnek, akik ellehetetlenítik a települést. […] *Ellehetetlenítik, ha nyitnak egy söröző̋t, egy pubot azzal, hogy nem tudnak viselkedni, kötözködnek, és így előbb-utóbb mások nem mennek oda, és be kell zárni.* (25 éves férfi, anyagbeszerző)

A fentiek rámutatnak arra, hogy a településen a különböző csoportok egymástól való elzárkózása, a halmozottan hátrányos helyzetű romák szegregálódása nem „csupán" rájuk, hanem a közösség egészére nézve negatív hatású lehet. Disszimilációs folyamatok esetén ugyanis az egyes csoportok közötti kulturális távolságok rendszerint folyamatosan nőnek, melynek eredményeképpen jellemzően egyre nagyobb anyagi és társadalmi különbségek alakulnak ki (Yinger 2002; Szabó 2020) – ahogy az Hosszúpályiban is tetten érhető. A homoktelepi romák jelentős ismeret- és képességhiányokkal küzdenek, elkülönülten, a többségitől részben eltérő normákat követve élnek. Az életkörülmények, életlehetőségek javítására vonatkozóan így pozitív példákat is kevéssé láthatnak. Helyi szinten e problémát több megkérdezett is látja, s részben a roma nemzetiségi óvoda 2005. évi megnyitásával és működtetésével elindult a roma gyermekek célzott segítése is. Ugyanakkor a gyermekek szociális környezetének, vagyis a felnőtt családoktagoknak az életvilág központú (Sárkány 2011; Soós 2018), jelenlét típusú (Kocsis 2021) segítése nélkül, e beavatkozások vélhetően csak részleges eredményeket hozhatnak.

Van annyira leszakadó réteg, akiknél egy hétvége miatti kimaradás az oktatásból is nagy visszaesést jelent a gyerek életében. Vannak olyan gyermekek is, akik teljesítményszintje jelentős mértékben visszaesett a pandémia alatt. (63 éves lelkész, hittantanár)

A sporttal lehet terelgetni a roma gyerekeket. Nincs nekik play station, HBO, hanem kicsapják őket egy labdával az utcára, így nagyon jó képességek alakulnak ki náluk a focihoz. Nincs is gond a többséggel 13-14 éves korig, de később elkallódnak. 14 éves koruktól

jönnek a könnyűdrogok, az alkohol, a cigaretta […] *és 16-17 évesen már gyerekük lesz* […] *Azért van, mert az utcán nőnek föl, nincs szülői kontroll, azt tesznek, amit akarnak* […] *és hát a környezetben is ezt a példát látják csak.*

(48 éves férfi, vállalkozó, labdarúgó edző)

E hátrányos helyzetű családokban élő gyermekek korai fejlesztését és a szülők egyidejű ismeretbővítését és képességfejlesztését segíthetné elő a településen egy Biztos Kezdet Gyerekház működtetése is. E lehetőségtől azonban – szociálpedagógus képzettségű interjúalanyunk (45 éves nő) elmondása alapján – a település erőforráshiányra hivatkozva a korábbiakban elzárkózott.

KONKLÚZIÓK

Hosszúpályi elsősorban az oda betelepülők, az iskoláskortól Debrecenhez kötődők körében tekinthető alvótelepülésnek. A községben felnőtt fiatalok, középkorúak és idősek részt vesznek a helyi közösségi életben. E körben jellemzőek a tönniesi értelemben vett falusi jellegű, meleg és szolidarisztikus kapcsolatok. Ugyanakkor e kapcsolatok alapvetően a település régebben kiépült részein élő nem romák, illetve a helyi oláh cigány közösség tagjai között, valamint az egyes romungró közösségeken belül, vagyis a központhoz közel, illetve a homoktelepen élők körében léteznek. E területileg és társadalmilag egymástól elkülönülő csoportok között viszont jellemzően nincsenek élő kapcsolatok, interakciók, amely számos, a korábbaikban említett negatív hatást gyakorol a hátrányos helyzetű helyi romákra s a helyi közösség egészére. A fent említett életvilág központú szociális segítségnyújtás és koragyermekkori fejlesztést elősegítő intézmények és intézkedések vélhetően jelentősen javíthatnának a hátrányos helyzetű roma családok, s ezáltal a helyi közösség egészének mindennapjain.

IRODALOM

Babbie, Earl (1996): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.* Balassi Kiadó, Budapest.

Falus Iván (é. n., szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest.

Kocsis Péter Csaba (2021): Telepek és emberek. Egy deszegregációs program megvalósításának félidei vizsgálata. *Különleges Bánásmód* 7/2. 57–76.

Maslow, Abraham H. (1970): *Motivation and Personality.* (2nd edition.) Harper and Row, New York.

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

Soós Zsolt (2005): *A szociális munka alapjai.* Comenius Bt., Pécs.

Soós Zsolt (2018): *Szociális esetmunka.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Szabó Henriett (2020): Kortárs etnikai együttélési helyzetek asszimilációs vizsgálata Nyírvasvári részközösségeiben. *Néprajzi Látóhatár* 29/1–2. 69–103.

Tönnies, Ferdinand (é. n.): Közösség és társadalom. In: *A szociális munka elmélete és gyakorlata 3. kötet. Közösségi Szociális munka.* Szerk. Gosztonyi Géza. Népjóléti Képzési Központ, Salgótarján. 17–18.

Yinger, J. Milton (2002): Az asszimiláció és a disszimiláció elmélet felé. *Regio* 13/1. 24–44.

Woods, Ronald (1992): A szociális munkások tevékenységeinek egy lehetséges rendszerezése. In: *A szociális munka elmélete és gyakorlata 1. kötet. Általános szociális munka.* Szerk. Hegyesi Gábor – Talyigás Katalin. Semmelweis Kiadó, Budapest. 32–45.

Jogszabály

2003. évi CXXV. törvény *az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról.*

Adatbázis

KSH (2021): Központi Statisztikai Hivatal: *Népesség és népmozgalom.* KSH, Budapest.

ÖSSZEFOGLALÓK

BODONYI EDIT – PAZONYI JUDIT – SIMONFI ZSUZSANNA
ELFOGADÁS, ELUTASÍTÁS VAGY TABU?
Az otthonoktatás kontextusai

Amióta és ahol tankötelezettség létezik, az otthonoktatás szinte mindig a viták kereszttüzében állt. Ennek az oktatási formának a szabályozása országonként eltérő, ám e különbözőség sokat elárul az adott ország oktatáspolitikájáról, nevelési elveiről és általában a politikai rendszeréről.

Dolgozatunkat egy történeti áttekintéssel indítjuk, amelyben nyomon követjük a magyarországi otthontanulást a 19. századtól napjainkig. Ezután összehasonlítjuk a V4 országok (Csehország, Lengyelország, Magyarország, Szlovákia) otthontanulási szabályozását és gyakorlatát. Számos hasonlóság és különbség jellemzi ezeket. Ami azonban mindegyikben azonos, az a széles társadalmi és szakmai vita hiánya, ami a szabályozásokat megelőzhette volna. Mindebből következik a másik azonosság: azok a családok, akik szeretnék gyermekeiket a közoktatástól távoltartani, keresik azokat a jogi kiskapukat, amelyek segítségével ezt megtehetik.

Meggyőződésünk, hogy az oktatás mindenféle formája lehet hatékony és sikertelen. A sikert és a kudarcot az adott egyének és helyzetek határozzák meg. Mindazonáltal sokat segítene a családokon és az egész társadalomra jótékonyan hatna egy szorosabb partneri kapcsolat a szülők, az iskolák és a törvényhozók között.

Kulcsszavak: egyéni munkarend szabályozása, kötelező iskolalátogatás, magántanulói státusz, oktatáspolitika, otthontanulás, tankötelezettség, tanulóközösség

KISS GABRIELLA
INKULTURÁCIÓ ÉS EMANCIPÁCIÓ. PÁRHUZAMOS TÖREKVÉSEK PAULO FREIRE ÉS JOSEPH WRESINSKI PEDAGÓGIÁJÁBAN

A tanulmány két olyan huszadik századi óriás pedagógiai praxisának sajátosságait elemzi, akik abban a brazil, illetve francia miliőben, amelyben éltek és alkottak, a hátrányos helyzetű felnőttek társadalmi emancipációjának előmozdítása érdekében máig érvényes, ugyanakkor különleges, csak rájuk jellemző módszert dolgoztak ki. A praxisuk mögött felfedezhető rendszereiket három fontos dolog köti össze.

1. Míg a népfőiskolák és szabadegyetemek jellemzően úgy próbálták a hátrányos helyzetű felnőttek társadalmi emancipációját előmozdítani, hogy a csoport arra érdemesnek tartott, öntudatos, legfelső rétegét szólították meg, és azt igyekeztek visszavezetni a fennálló társadalom működési keretei közé, Freire és Wresinski törekvéseinek középpontjában valóban a brazíliai nincstelen „elnyomottak", illetve a mélyszegénységben élő franciák álltak és állnak.

2. A tudásnak mindketten egzisztenciális jelentőséget tulajdonítanak a belőle kizártak számára. Az általuk sürgetett felszabadítás kulcsfogalma az *emancipációhoz vezető pedagógia*, amely megköveteli, hogy az oktatás hagyományos, alá- és fölérendeltségen nyugvó szemléletét felváltsa egy horizontális, egyenrangúságra és kölcsönösségre: párbeszéd(ek)re épülő berendezkedés. Ennek részeként elengedhetetlennek tartják, hogy a társadalom elfogadja a szegények sajátos világlátását, és teljes értékű, autonóm tudásnak ismerje el tapasztalaton alapuló tudásukat.

3. A megoldás keresése mindkettejük számára személyes, hitből fakadó elkötelezettséggé vált. Szenvedélyes, praxisból kiinduló útkeresésükre markánsan rányomja bélyegét a katolikus egyház teológiájának a 20. század derekán formálódó, új szegénységfogalma, a felszabadítási mozgalmak és a missziói tevékenység radikális megújulása kapcsán előtérbe kerülő tudatos és következetes inkulturáció.

Kulcsszavak: Paulo Freire, Joseph Wresinski, mélyszegénység, inkulturáció, emancipatorikus pedagógia

LUPFER-JUHÁSZ ESZTER

A „GULYÁSKOMMUNIZMUS ÉPÍTÉSZETI FOLKLÓRJÁNAK" MEGJELENÉSE AZ ALSÓ TAGOZATOS TANKÖNYVEKBEN

A kockaházak társadalomra gyakorolt hatását, azok kulturális formáló erejét az oktatás szemszögén keresztül vizsgáltam. Munkámban a kockaházakról mint építészeti jelenségekről és a tankönyvek hangsúlyos szerepéről is szót ejtek. Arra vállalkoztam, hogy a nemzeti alaptantervek alapján írt tankönyvek kockaház-ábrázolását és annak megjelenési helyzetét ismertetem tanulmányomban. Ennek következtében az általános iskola alsó tagozatának készült nyolc tankönyvet mutatok be. A környezetismeret, magyar nyelv és irodalom és a technika tantárgyak tankönyveiben főleg a lakókörnyezetet bemutató leckéket használtam.

A tanulmányomban a falvak térábrázolását és a kockaházak megjelenítését a tankönyvekben található illusztrációk alapján ismertetem.

Kulcsszavak: oktatás, tankönyv, kockaház, lakókörnyezet, illusztrációk

PALKÓNÉ TABI KATALIN – SZENTPÉTERYNÉ BALOGH MARIANNE – BETHLEN-FALVYNÉ STREITMANN ÁGNES – CZVETNICS RITA – HERENDI HAJNALKA – HIERHOLCZNÉ FARAGÓ TÜNDE – MCBRAYER ANNA – SÁRI MÓNIKA – SZOBOTA ERZSÉBET

INKLÚZIÓ ÉS DIFFERENCIÁLÁS A KISGYERMEKKORI NYELVOKTATÁSBAN
Egy kerekasztal-beszélgetés tapasztalatai

A tanulmány összefoglalóját adja annak a kerekasztal-beszélgetésnek, melyet az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Idegennyelvi Tanszéke szervezett a különböző nevelési, oktatási szintek – óvoda, általános iskola, felsőoktatás – képviselői között. A szakmai párbeszéd célja az volt, hogy a meghívott vendégek megosszák, milyen megoldásokkal, jó gyakorlatokkal szolgálhatnak az inklúzió és differenciálás terén a mai szakmai problémákkal, kihívásokkal szembesülve a korai angol nyelvi fejlesztés kontextusában: a nyelvi készségszintek sokfélesége és a szociális-kulturális háttérből fakadó különbségekre adott módszertani válaszok, javaslatok megfogalmazása a közoktatás felől a felsőoktatás számára.

Kulcsszavak: inklúzió, differenciálás, kisgyermekkori nyelvoktatás, óvodai nevelés, általános iskolai angoltanulás

BÉNIKNÉ DÉZSI BERNADETT – PÖDÖR ESZTER

ÖHÖM-BÖHÖM, ÖT MOZSÁR, SÁRGARIGÓ KOTKODÁL
Beszédfejlesztés népi gyermekjátékokkal

A tanulmány azt elemzi, hogy időszerűek-e még a népi gyermekjátékok, és ezek milyen komplex módon hatnak a gyermekek fejlődésére.

Felgyorsult világunkban a gyermekek egyes képességei igen gyakran aránytalanul fejlődnek, a csökkent mennyiségű verbális kommunikáció miatt sokszor nem megfelelő a beszédhanghallásuk, a beszédértésük, illetve a hangképzésük. Többek között ezek fejlesztését támogatják az énekes népi gyermekjátékok, melyek minden korban segítettek a felzárkóztatásban, a korosztályos csoport testi, lelki, szociális együtthaladásában. A játékok feszültségoldást, az iskolához szükséges alapkompetenciák kialakulását is eredményezik, dallamaik az artikulációt, nyelvi képességeket is javítják. Az írás bemutatja a népi játékokban használt nyelvi eszközöknek az egyes képességek fejlődésére gyakorolt hatását, és kitér a szöveghez kapcsolódó mozgás előnyös hatásaira is.

Kulcsszavak: beszédfejlesztés, népi gyermekjátékok

MÁNDI NIKOLETTA
AZ ÓVODAI ÉS ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTÉS: ELMÉLET ÉS MÓDSZER

2022. május 19-én online konferencia zajlott az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán. Az óvodai és iskolai szociális segítés témáját hat előadással vázolták fel, majd kerekasztal-beszélgetésben vitatták meg a rendezvény résztvevői. A konferencia sikerét a többszáz résztvevő igazolta, akik az ország számos pontjáról kapcsolódtak be egyénileg vagy komplett szakmai stábokkal. A meghívott szakemberek előadásai a szolgáltatás minden színterét – óvoda, általános iskola, középiskola, kollégium – érintették, illetve két, általános tematikájú előadás is elhangzott. Dr. Szabóné Szalay Csilla áttekintést nyújtott a szolgáltatás bevezetésének körülményeiről, a megjelenő dilemmákról, szakmai kihívásokról. Vajda Zsolt számos szakmai műhelyt, fórumot, szupervíziót szervez a terület szakemberei számára: ezek tanulságairól, a tanulási hajlandóságról, az online és offline terek tapasztalati lehetőségeiről tartott izgalmas beszámolót. Rumann Anita és szerzőtársai az óvodában kirajzolódó lehetőségekről és konkrétan megvalósult programokról adtak tájékoztatást, ezzel segítve a pályakezdő kollégákat. Kaszáné Tóth Katalin az általános iskola színterét a modern ökológiai modell alapján értelmezi, kitérve az empowerment és a reziliencia fogalmaira. Szabó Lilla a középiskolában megjelenő prevenciós lehetőségeken túl az egyéni, a csoportos és a közösségi munkaformákban rejlő lehetőségeket villantja fel. Feketéné Magyar Zsófia és Mezei Orsolya a kollégiumi térbe kalauzolta el a hallgatóságot, izgalmas, élő beszámolót tartva az ott zajló szakmai munkáról.

Kulcsszavak: a szolgáltatás bevezetése, segítő identitás, szemlélet és elméleti modellek, dilemmák a praxisban, szakmai-módszertani kérdések

SOÓS ZSOLT
KÖZÖSSÉGI ÉLET ÉS KÖZÖSSÉGI KAPCSOLATOK HOSSZÚPÁLYIBAN

A Hosszúpályiban lefolytatott kutatásunk egy hosszabb, tíz elemből álló kutatássorozat része, amelyben elsősorban az ország kedvezőtlenebb helyzetű régióiban fekvő, kisebb lakosságszámú települések főbb társadalmi jellemzőit, aktuális társadalmi folyamatait térképezzük fel. A kutatás során alapvetően a helyi lakosok nézőpontjainak a megismerésére és megjelenítésére törekszünk. A kutatás kiemelt céljának tekintettük a helyi közösségi kapcsolatoknak, ezen belül elsősorban a romák és a nem romák együttélési jellemzőinek a megismerését.

Kulcsszavak: helyi közösség, kisváros, agglomeráció

ABSTRACTS IN ENGLISH

EDIT BODONYI – JUDIT PAZONYI – ZSUZSANNA SIMONFI
ACCEPTING, REFUSING, OR IGNORING?
Contexts of Home Education

Home education has been a fiercely debated issue in most countries where education is compulsory for a certain period of a lifetime. Its legal regulation differs from country to country. These regulations are telling in terms of education policies, approaches to education and the general political practices of the countries. The historical introduction of home education and its regulation from the 19th century to the present day in Hungary is followed by a comparison of 20th- and 21st-century home education in the so-called V4 countries (Czech Republic, Hungary, Poland and Slovakia). There are many similarities as well as differences between them. What seems common in all these countries is that their regulations have not been preceded by professional or social debates. Therefore, many families look for legal loopholes to prevent their children from being educated within the public education system. The authors conclude that a closer partnership between parents and educators would be more advantageous not only for the families that want to follow their convictions on schooling but also for the societies they live in.

Keywords: compulsory education / schooling, education policy, home school / homeschool, home education, homeschool evaluations, regular school attendance, schooling laws

GABRIELLA KISS
INCULTURATION AND EMANCIPATION. PARALLEL PURSUITS IN THE PEDAGOGY OF PAULO FREIRE AND JOSEPH WRESINSKI

This study analyses the specificities of the pedagogical practices of two twentieth-century figures who, in the Brazilian and French milieus in which they lived and worked, developed methods for promoting the social emancipation of disadvantaged adults that are still valid today and unique to them. The systems behind their practices are linked by three important things.
1. While folk high schools and free universities typically sought to promote the social emancipation of disadvantaged adults by addressing the uppermost stratum of the group deemed

worthy and attempting to reintegrate them into the established society, both Freire and Wresinski focused their efforts on the penniless "oppressed" in Brazil and those living in abject poverty in France.
2. Both Freire and Wresinski attribute existential significance to knowledge for those excluded from it. The key concept of liberation they call for is a pedagogy leading to emancipation, which requires that the traditional approach to education based on subordination and superiority be replaced by a horizontal approach based on equality and reciprocity, i.e., dialogue. As part of this, they consider it essential that society accept the poor's specific worldview and recognize their experiential knowledge as fully-fledged and autonomous.
3. The search for a solution became a personal, faith-based commitment for both of them. Their passionate practical pursuit is marked by the new concept of poverty in Catholic theology, which emerged in the mid-20th century, and by the conscious and consistent inculturation of the liberation movements brought to the fore by the radical renewal of missionary activity.

Keywords: Paulo Freire, Joseph Wresinski, extreme poverty, inculturation, emancipatory pedagogy

ESZTER LUPFER-JUHÁSZ

THE APPEARANCE OF THE "ARCHITECTURAL FOLKLORE OF GOULASH COMMUNISM" IN ELEMENTARY SCHOOL TEXTBOOKS

The paper examines the impact of cube houses on society and their culture shaping through the perspective of education. The author deals with cube houses as architectural phenomena and the prominent role of textbooks. The study analyses representations of cube houses and their publication situation in eight elementary school textbooks based on the national curriculum. The author examines units in the Science, Hungarian Language and Literature and Technology textbooks which mainly focus on the living environment, and reviews the representations of village spaces and cube houses based on the illustrations in the books.

Keywords: education, textbook, cube house, living environment, illustrations

KATALIN TABI PALKÓNÉ – MARIANNE BALOGH SZENTPÉTERYNÉ – ÁGNES STREITMANN BETHLENFALVYNÉ – RITA CZVETNICS – HAJNALKA HERENDI – TÜNDE FARAGÓ HIERHOLCZNÉ – ANNA MCBRAYER – MÓNIKA SÁRI – ERZSÉBET SZOBOTA

INCLUSION AND DIFFERENTIATION IN THE CONTEXT OF EARLY SECOND LANGUAGE ACQUISITION: EXPERIENCES OF A ROUND-TABLE DISCUSSION

This paper summarises a round-table discussion organized by the Department of Foreign Languages of Apor Vilmos Catholic College with the participation of different teachers from kindergartens, elementary schools and colleges. This event aimed to provide a platform for professional dialogue between the actors of the various educational levels related to early childhood education. Teachers shared their experiences and best practices regarding inclusion and differentiation in early second language acquisition when confronted with methodological challenges like mixed-ability classes or differences due to varied socio-cultural backgrounds. Furthermore, suggestions were also welcome for the improvement of future teacher training.

Keywords: inclusion, differentiation, early second language acquisition, kindergarten education, elementary English language teaching

BERNADETT DÉZSI BÉNIKNÉ – ESZTER PÖDÖR

HICKORY DICKORY DOCK. THE MOUSE WENT UP THE CLOCK
Speech development through children's folk games and rhymes

The study analyses whether children's folk games are still relevant and in what complex ways they affect children's development. In today's fast-paced world, children's abilities often develop disproportionately, and due to the reduced amount of verbal communication, their voice production, hearing and understanding of speech are often inadequate. Among other things, the development of these is supported by children's singing folk games, which helped in all eras to catch up and facilitate the physical, mental and social progress of the age-group members. The games also contribute to the release of tension and the development of the basic competencies necessary for school; their melodies improve articulation and language skills. The study presents the effect of language tools used in folk games on the development of specific abilities and also mentions the beneficial effects of movement related to the songs.

Keywords: speech development, children's folk games

NIKOLETTA MÁNDI
SOCIAL HELP AT PRE- AND ELEMENTARY SCHOOLS. THEORIES AND METHODS

On 19 May 2022, an online conference was organized at Apor Vilmos Catholic College with a focus on social help at preschools and elementary schools. The successful event, which attracted hundreds of participants from all over the country, individually or as professional teams, consisted of six lectures and a round-table discussion. The invited experts touched upon every level of the discussed services (pre-, elementary, high schools and dormitories); two presentations provided complete overviews of the topic. Csilla Szabóné Szalay, PhD spoke about the circumstances, professional challenges and emerging dilemmas of the time social help had been introduced. Zsolt Vajda, who has been organizing numerous workshops, forums and supervision for professionals in the field, gave an exciting presentation on the lessons learned, the motivations to study, and the experiential possibilities of online and offline spaces. By introducing the prospects and the realized programs at a preschool, Anita Rumann and her colleagues' contribution was a great asset for entry-level professionals. Katalin Kaszáné Tóth analyzed elementary school level processes based on modern ecological theory. She paid particular attention to the concepts of empowerment and resilience. Lilla Szabó shed light on the prevention possibilities at high schools and analyzed the potential of individual-, group- and community work. Zsófia Feketéné Magyar and Orsolya Mezei spoke about professional projects at dormitories with interesting and lively case studies.

Keywords: introduction of the service, role of the professional helper, approaches and theoretical models, challenges for realization, professional and methodological questions

ZSOLT SOÓS
COMMUNITY LIFE AND COMMUNITY RELATIONSHIPS IN HOSSZÚPÁLYI

The research conducted in Hosszúpályi is a part of a more extended, multiple-part research series in which field workers will identify the main social features and map the current social processes in the less populous settlements of the less advantageous regions of the country in particular. The research aims at understanding and presenting the perspective of the local people. The main objective of the study is to understand the local community relations and identify the characteristics of the co-existence of the Roma and non-Roma populations.

Keywords: local community, small town, agglomeration

SZERZŐINK

DR. BÉNIKNÉ DÉZSI BERNADETT (Vác, 1977): énekművész-tanár. Diplomáját a Debreceni Egyetem Zeneművészeti Karán szerezte 2008-ban. Jelenleg az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Anyanyelvi, Művészeti és Egyházzenei Tanszékének oktatója, valamint a váci Karolina Katolikus Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola hangképző tanára. Érdeklődési területe a kisgyermekek beszéd- és énekhangképzése, valamint a kreativitás fejlesztése a zene eszközeivel.

BETHLENFALVYNÉ DR. STREITMANN ÁGNES (Nyíregyháza, 1963): Orosz–angol szakos középiskolai tanári diplomáját az Eötvös Loránd Tudományegyetemen szerezte 1986-ban, PhD-fokozatot az ELTE Irodalomtudományi Doktori Iskolájában kapott 2012-ben. Doktori értekezésének címe: *Millennial Shakespeare Films Straddling the High/Low Divide.* Jelenleg az Apor Vilmos Katolikus Főiskola (AVKF) főiskolai tanára. 2014–2021 között az AVKF képviselője a *Comenius Association* nemzetközi pedagógustársaságban, 2022-ig a *Tale Project* (Angol meseprojekt) vezetője, mely az AVKF és a University of Winchester angol felsőoktatási intézmény együttműködésében indult 2016-ban. 2016-tól az Idegennyelvi Tanszék vezetője, 2019-től a levelező tagozatos, angol nyelvű óvodapedagógus szak referense, 2019-től az interkulturális ügyek képviselője a Főiskolán. Főbb kutatási területei: angol gyermekirodalom, korai idegennyelvi fejlesztés, történetmesélési technikák az idegennyelv-oktatásban, projektalapú idegennyelv-oktatás, kultúrák közötti párbeszéd a nemzetközi felsőoktatásban, népmesék szerepe az interkulturális kompetenciák fejlesztésében.

Dr. BODONYI EDIT (Pozsony, 1954): neveléstudományi szakember, a Károli Gáspár Református Egyetem habilitált docense, a Tanárképző Központ főigazgatója. Egyetemi tanulmányait az ELTE BTK-n végezte. Tudományos fokozatait az ELTE BTK-n és az ELTE PPK-n szerezte meg. Az egyetemi doktori címet 1985-ben szlovák–orosz összehasonlító irodalomból, neveléstudományi PhD-munkáját a nemzetiségi oktatásügy területéről írta, melyet 1997-ben védett meg. 2009-ben habilitált, habilitációs előadásának címe: *Alternatív iskolák hazánkban és Közép-Európában.* Kutatási területei: kisebbségpedagógia (nemzetiségi oktatás, kétnyelvűség), alternatív pedagógia (alternatívák és innovációk a köznevelésben) és a tanárképzés, tanárképzési programok (hazánkban és a V4 országaiban). Az alábbi külföldi tudományos folyóiratok szerkesztőbizottságainak tagja: *Polska Myśl Pedagogiczna* (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie), *Acta Educationis Generalis* (Dubnica DTI University Slokavia), *Pedagogika Studia i Rozprawy* (Jan Dlugosz University in Czestochowa). **A témához kapcsolódó főbb publikációi:** B. E. (1999): *Nemzetiségi oktatásügy Magyarországon 1945-napjainkig.* Új Pedagógiai Közlemények,

ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest. 4–88. – B. E. és Pazonyi Judit (2019): A nemzetiségi oktatás Magyarországon. In: *Linguistic, Literary and Didactic Colloquium* L-2, Z-F LINGUA, Bratislava. 10–31. – B. E. és Pazonyi Judit (2019): A multikulturalizmus jelenléte a magyar köznevelésben. In: *Linguistic, Literary and Didactic Colloquium* L-1. Z-F LINGUA, Bratislava. 8–19. – B. E. (2012): *Modern alternatív iskolák.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. – B. E. és Pazonyi Judit (2022): *Választás és kényszer. Az otthonoktatás változatai.* Eruditio-Educatio, Selye János Egyetem, Komárno. – B. E. és Pazonyi Judit (2020): Gondolatok a tanárképzésről. Budapesti V4-es tanácskozás a Károli Gáspár Református Egyetem BTK Tanárképző Központjában. In: *Linguistic, Literary and Didactic Colloquium* L-6, Z-F LINGUA, Bratislava. 111–135.

BODORNÉ STREICHER SZILVIA: gyermekjóléti alapellátásból szakvizsgázott szociálpedagógus, gyermekközpontú mediátor. 2001 óta a hajléktalanellátás, családsegítés, gyermekjóléti alapellátás, átmeneti gondozás területén dolgozott folyamatosan. 2018 óta öt iskola és hét óvoda óvodai és iskolai szociális segítője Pécs keleti városrészében. 14 éves kora óta aktív önkéntesként tevékenykedik főként hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó civil szervezeteknél. A Pécsi Kutató-mentő és Tűzoltó Egyesület tagja, ahol az ifjúságnevelés a fő tevékenysége.

CZVETNICS RITA: óvodapedagógus (főiskola), általános iskolai tanító (főiskola), gyógytestnevelő (szakvizsga), közoktatás vezető (szakvizsga), jogi szakokleveles köznevelési szakember (szakvizsga). 1996-tól óvodapedagógusként, majd 2011-től tagóvodavezetőként dolgozik a Budapest Főváros XIII. Kerületi Önkormányzat Egyesített Óvoda Meséskert Tagóvodájában.

HERENDI HAJNALKA: a Meséskert XIII. kerületi Tagóvoda fejlesztőpedagógusa.

HIERHOLCZNÉ FARAGÓ TÜNDE óvodapedagógus **(**Budapesti Óvónőképző Főiskola, 1990), Montessori-szakpedagógus (bécsi Pedagógiai Akadémia – Pädagogische Akademie – 1994), pedagógia–bölcsész szakos tanár (Pécsi Tudományegyetem, 2005). Magyarországon elsőként indította útjára a Montessori-pedagógia keretei között a korai nyelvi nevelést 2002-ben. 2007-től egy kétcsoportos, alapítványi fenntartású óvodai és bölcsődei intézményt irányít (Montessori Tehetség Óvoda és Bölcsőde, Budapest). Intézménye 2009-ben a *Jó gyakorlattal rendelkező intézmények* körébe lépett. Óvodája együttműködik a gyakorlati képzés terén az ELTE és az Apor Vilmos Katolikus Főiskola óvodapedagógus képzésével. 2011 óta a Magyarországi Montessori Egyesület titkára, 2015 júliusától a Csepeli Csodakút Egyesített Óvodák igazgatója. Díjai: Bárczy István-díj (2019), Polgármesteri kitüntetés a Csepeli óvodákért – gyermekért tett munkásságáért (2021), Brunszvik Teréz-díj (2022). Rendszeresen részt vesz

konferenciákon, publikál a Montessori-pedagógiáról és a korai nyelvfejlesztésről. **A témához kapcsolódó legutóbbi publikációja:** H. T. és Molnár Andrea (2014): Dióhéjban a Montessori-pedagógiáról a korai kétnyelvű nevelés tükrében. In: *A korai idegennyelvfejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttértanulmányok*. Szerk. Márkus Éva – Trentinné Benkő Éva. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 129–144.

HILMER-SZÉLES NÓRA: szociálpedagógus. 23 éve dolgozik a gyerekvédelemben, melynek minden szegmensét megtapasztalta már. 2019 óta óvodai és iskolai szociális segítőként dolgozik egy óvodában és egy 12 osztályos gimnáziumban.

KASZÁNÉ TÓTH KATALIN (1979): általános szociális munkás (Széchenyi István Egyetem BA 2002), okleveles közösségi és civil fejlesztő szakember (Széchenyi István Egyetem MA 2015). 2018 óta a győri Család- és Gyermekjóléti Központ óvodai és iskolai szociális segítő csoportjának szakmai vezetője. Korábban családgondozóként, valamint iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi felelősként dolgozott.

DR. KISS GABRIELLA (Pincehely, 1962): magyar–orosz, majd francia szakos középiskolai tanári diplomáját a JATE-n szerezte 1985-ben, illetve 1995-ben. Pályakezdőként általános, majd középiskolában tanított, 2001 óta az SZTE BTTK Francia Tanszékének oktatója, 2019 óta adjunktusi minőségben. PhD-értekezését az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában védte meg 2018-ban. Oktatói tevékenysége keretében kurzusokat tart a francia szakos bölcsész alap- és mesterképzésben, a fordító-tolmács mesterképzésben, valamint az osztatlan tanárképzésben egyaránt. Számos, a nyelvtanulás aktuális kihívásaival kapcsolatos európai projektben vett részt szakmai megvalósítóként. Műfordító, eddig megjelent fordításai elsősorban egyházi kiadók felkérésére készültek. Fordítóként állandó önkéntes munkatársa a franciaországi székhelyű Joseph Wresinski weboldalnak. Fő kutatási területe a felnőttoktatás, azon belül is a hátrányos helyzetűek pedagógiai kihívásai. **A témához kapcsolódó legfontosabb publikációi:** K. G. (2020): *20. századi válaszkísérletek a hátrányos helyzetű felnőttek pedagógiai kihívásaira: Paulo Freire és Joseph Wresinski pedagógiája.* Vallás a társadalomban 9. kötet. Szeged. – K. G. (2018): Two revolutionist traditionalists: The pedagogical concepts of Joseph Wresinski and Sándor Krácsony. *ph Publico* N° 14. 145–151. – K. G. (2016): La responsabilité pour autrui. *Revue Quart Monde* N° 240. 17–22.

LUPFER-JUHÁSZ ESZTER (Nyíregyháza, 1995): A Debreceni Egyetemen szerzett történelem és állampolgári ismeretek tanár, valamint hon- és népismerettanár szakos tanári diplomát. Az ELKH-DE Néprajzi Kutatócsoport tudományos segédmunkatársaként dolgozik. A Debre-

ceni Egyetem Történelmi és Néprajzi Doktori Iskolájának PhD-hallgatója. Disszertációjában az oktatás és a néprajz kapcsolatának vizsgálatát elemzi. Kutatási témája a topográfiai tartalmak néprajzi oktatási lehetőségeinek vizsgálata. Kutatása kiterjed az általános iskolai néprajzoktatás jelenlegi helyzetének felmérésére is.

MCBRAYER ANNA (Budapest, 1970): angol–történelem szakos általános iskolai tanár. Diplomáját az ELTE tanárképző szakán szerezte. Több évig élt az Egyesült Államokban, ahol amerikai óvodában szerzett sok pedagógiai tapasztalatot. 16 éve a Sződligeti Gárdonyi Géza Általános Iskola főállású angol tanára, ahol elsőtől a nyolcadik évfolyamig tanít angol nyelvet. Nyáron angol-, sport- és kézművestáborokat szervez általános iskolás diákoknak.

PALKÓNÉ DR. TABI KATALIN (Budapest, 1976): angol–magyar–drámapedagógia szakos tanár. 2010-ben védte meg doktori dolgozatát az ELTE Angol reneszánsz és barokk irodalom doktori programjában. 2016 óta dolgozik főiskolai docensként az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Idegennyelvi Tanszékén. Az óvodapedagógus BA (angol nyelven) szak gyakorlati képzésének a felelőse. Fő szakterületei: angol gyermekirodalom, angol nyelvi szakmódszertan, korai idegennyelvi fejlesztés, interkulturális kompetenciák. **A témához kapcsolódó publikációi**: P. T. K. (2022): Angol nyelv tanítása az óvodában. In: *Óvónők kincsestára. Módszertani kézikönyv*. Szerk. Jávorka Gabriella. C 8.26, Raabe. – P. T. K. (2022): Ways with texts. Using literature and multiple intelligences in the EFL classroom. In: *Improving creativity and teaching English as a foreign language creatively at primary and secondary schools*. Szerk. Puskás Andrea.

Dr. PAZONYI JUDIT (Budapest, 1953): főiskolai tanár, egyetemi docens. Jelenleg a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar Tanárképző Központjának docense, eredetileg magyar–angol szakos tanár, a Vitéz János Tanítóképzőben az oktatás mellett színpadvezető volt. Utóbbihoz kapcsolódnak drámapedagógiai tanulmányai (Bucz Hunor és a Térszínház szervezte kétéves játszóház vezetői képzés). Tudományos munkáiban elsősorban az emberi gondolkodás és az irodalmi szöveg kapcsolatát kutatta. Bölcsészdoktori disszertációjában (Utak a mai magyar gyermekköltészetben, 1989) és doktori disszertációjában (Fejezetek Shakespeare: *Antonius és Kleopátra* recepciótörténetéből, 2004) az irodalmi szöveg recepcióját vizsgálta. Ehhez kapcsolódik a szöveginterpretációk és az olvasásértés összefüggéseinek vizsgálata (*Developing Language Literacy in the Educational Scene*, 2013 [társszerző: Bodonyi Edit]). – Újabban elsősorban a tanárképzéssel, a multikulturális pedagógiával és a pedagógiai innovációkkal foglalkozik. E tárgyban írott másik publikációja: *Választás és kényszer. Az otthontanulás változatai.* (Eruditio-Educatio, 2022 [társszerző: Bodonyi Edit].)

PÖDÖR ESZTER: 1969-ben született Budapesten. Zenetanárként dolgozik, éveket töltött mindenféle iskolatípusban. Jelenleg középiskolai tanár. 2020-tól a főiskola tanársegédje. Kutatási területe a Kodály-koncepció alkalmazási lehetőségei.

RUMANN ANITA: 1998-tól a pécsi Esztergár Lajos Család- és Gyermekjóléti Szolgálat és Központ munkatársa, diplomáját a PTE BTK szociális munka és szociálpolitika szakán szerezte 2000-ben. Dolgozott családsegítő, majd esetmenedzser munkakörökben, jelenleg óvodai és iskolai szociális segítő hat óvodában és egy általános iskolában. 2019-ben polgármesteri kitűntetésben részesült. Fő érdeklődési területe a közösségi művészeti eszközök és mesék alkalmazásának lehetőségei a nevelési-oktatási intézményekben, az iskolai bullying kezelése és megelőzése.

SÁRI MÓNIKA (Békéscsaba, 1975): óvodapedagógus, Montessori-pedagógus. Az Angolpalánta Montessori Óvoda vezetője. Húsz éve dolgozik a Montessori-pedagógiával. Azóta a módszer – amelyben mélységesen hisz – meghatározza egész életét. Nemcsak óvodásai, hanem saját fiai nevelésében is ezt a módszert alkalmazza. Az Angolpalánta Montessori Óvodában az alapítás óta dolgozik. Feladata és célja, hogy Maria Montessori pedagógiai elméletének segítségével érdeklődő, a világra nyitott, elfogadó és boldog gyermekeknek adjon emlékezetes óvodai éveket szeretettel és humorral.

Dr. SIMONFI ZSUZSANNA (Budapest, 1961): egyetemi oktató, neveléstudományi szakember, a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Központjának adjunktusa, a Benda Kálmán Református Bölcsészet- és Társadalomtudományi Szakkollégium Tanárképző Műhelyének vezetője. Tanulmányait a Budapesti Református Theologiai Akadémián, a Budapesti Tanítóképző Főiskolán és az ELTE Bölcsészettudományi Karán folytatta, ahol 2010-ben PhD-fokozatot szerzett neveléstudományi szakterületen. Főbb oktatási és kutatási területei a keresztény neveléshez kapcsolódó különböző kérdéskörök, valamint a neveléstörténet, különös tekintettel annak elméleti, világnézeti aspektusaira.

Dr. SOÓS ZSOLT (Mátészalka, 1972): szociálpolitikus, szociális munkás. PhD-fokozatát szociológia tudományok területén, szociálpolitika szakirányon szerezte az ELTE Szociológiai Doktori Iskolájában 2008-ban. A Gál Ferenc Egyetem Egészség- és Szociális Tudományi Karának egyetemi docense. Főbb kutatási témái: kistelepülések kortárs társadalmi folyamatai, a szociális és gyermekjóléti alapszolgáltatások területi megszervezésének és működésének jellemzői, a szociális esetmunka kérdésköre. **A témában megjelent főbb publikációi:** S. Zs. (2020): Hajdúdorog kortárs társadalmi folyamatai. *Különleges Bánásmód* 6/3. 33–50. – S. Zs.

(2019): Kisköre kortárs társadalmi folyamatai, lokális együttműködési modellek = Contemporary social proecesses, loval cooperative models in Kisköre. In: *Terepek és elméletek = Fields and Theories: A Lippai Balázs Roma Szakkollégium válogatott romológiai tanulmánygyűjteménye = Selected Essayes from the Field of Romology by Lippai Balázs Romani College*. Szerk. Biczó Gábor. Didakt, Debrecen. 131–145.

SZABÓ LILLA (Budapest, 1993): főiskolai tanársegéd az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Neveléstudományi Tanszékén. Szociálpedagógia alapdiplomát és neveléstudomány mesterdiplomát szerzett az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán, jelenleg az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza. Eddigi kutatásai a segítő professziók mögött azonosítható szocializációs jellegzetességek feltérképezésére, illetve szépirodalmi és filmművészeti alkotások pedagógiai elemzésére irányult. Jelenlegi kutatási témája az iskolai szociális segítés intézményi megvalósulása. 2023-tól a *Katolikus Pedagógia* egyik szerkesztője.

DR. SZABÓNÉ SZALAY CSILLA (Szombathely, 1979): 2001-ben az akkori POTE Egészségügyi Főiskolai Karán az általános szociális munkás szakon szerzett általános szociális munkás diplomát, majd 2008-ban a PTE Bölcsésztudományi Karán megszerezte az egyetemi okleveles szociális munkás diplomát, 2010-ben pedig gyermekjóléti alapellátásokból szakvizsgázott. 2010-től folyamatosan részt vett a mindenkori szaktárcával történő egyeztetéseken az iskolai szociális munka általános bevezetéséről, 2016-ban pedig az EFOP 3.2.9-16 az óvodai és iskolai szociális munka fejlesztése című pályázat megírásában, később a kivitelezésében és koordinálásában is. A 2018-as óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység országos bevezetéséhez készült *Szakmai ajánlás* megírásában is részt vállalt. 2022 februárjában elkészült a *Módszertani útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységhez*, melynek megírásában szintén közreműködött, és a témával foglalkozó munkacsoportot vezette. 22 éve munkája s egyben hivatása is a gyermekvédelmi alapellátás. Négy gyermek édesanyjaként is elhivatott a gyermekek jól-létének megteremtéséért és megőrzéséért folytatott munkában. **A témában megjelent publikációi:** Tanulmánycikk 2018-ban a *Szociálpolitikai Szemle* 5. számában az iskolai szociális segítésről (társszerző: Nagy István), valamint a PTE által kiadott *Az iskolai szociális munka alapjai* című e-bookban is egy részfejezet megírása.

SZENTPÉTERYNÉ BALOGH MARIANNE (Budapest, 1957): orosz–angol szakos középiskolai tanár (Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, 1980). Szakmódszertant oktató tanár és nemzetközi referens (Apor Vilmos Katolikus Főiskola). Eddigi pályája során különböző felsőoktatási intézményekben orvosi, teológiai, gazdasági és turisztikai szaknyelv oktatása

mellett teológiai, szociáletikai, turisztikai tárgyú szakfordításokat készített. Jelenlegi munkája az AVKF angol nyelvű óvodapedagógus képzés szakmódszertani tárgyaihoz háttéranyag készítése, mentorálás, tananyagfejlesztés. Szakmai érdeklődése az angol nyelvű gyermekirodalom etikai tartalmaira és a nyelvtanításban alkalmazható inkluzív szemléletre irányul.

SZOBOTA ERZSÉBET: tanító (Kecskeméti Tanítóképző / Óvóképző Főiskola, tanító szak, 2002); Montessori-pedagógus szakvizsga (Budapest, 2011); óvodapedagógus (Szent István Egyetem, Szarvas, 2014). Tizenöt éve dolgozik angol–magyar óvodapedagógusként a Montessori Tehetség Óvoda és Bölcsödében. **A témához kapcsolódó publikáció:** Sz. E. (2009): *A világ megismerése idegen nyelven*. Óvodai foglalkozás videofelvétele a „Jó gyakorlat" az óvodáskorú gyerekek idegen nyelvi fejlesztésében nevű projekt részeként (Oktatási és Kulturális Minisztérium, Világ – Nyelv Program, projektvezető Kuti Zsuzsa).