

Az értékteremtő gyermeknevelést segítő szakemberek

Jelen írás célja, hogy a gyermeknevelés kulcsszereplőinek segítő szakemberek iránti igényét feltérképezze. Kutatásunk ennek jegyében a családok és pedagógusok által érzékelt nevelési nehézségekre koncentrált, feltárva, hogy a segítségnyújtás jelenlegi intézményrendszere milyen válaszokat tud adni e kihívásokra. A probléma differenciált megközelítése érdekében egyrészt kvantitatív, másrészt kvalitatív elemzést végeztünk. Kvantitatív elemzésünk legfontosabb eredménye, hogy a családok és pedagógusok részéről nagyfokú igény mutatkozik a segítő pedagógiai szakemberek támogatására. Az iskolai szociális segítőkkel készült interjúkban vizsgált dimenziók alapján a szülők három (kollaboratív-érdeklődők, csodavárók, közömbös-elutasítók), a pedagógusok pedig négy (kooperatív-befogadók, intoleráns-idealisták, individuális cselekvők, távolságtartó-szeptikusok) típusát azonosítottuk. Az interjúalanyok interpretációja alapján e két célcsoport közös jellemzője, hogy az egyéni segítségnyújtást preferálják, ezzel szemben a preventív közösségi tevékenységekre való igény egyik fél esetében sem rajzolódott ki. A nem valószínűségi mintavétel alapján kapott eredmények nem általánosíthatóak, ugyanakkor alkalmasak a nevelés során jelentkező nehézségek mély struktúráinak megértésére.

A segítség jelenlegi intézményrendszere

Az utóbbi évtizedek társadalmi, gazdasági változásai következtében átalakult a családok életvitele és nevelésben betöltött szerepe. Általánosan megfigyelt jelenség, hogy az elemi szocializációs hatások gyengültek, a hagyományos családi funkciók kevésbé hangsúlyosak, a klasszikus családmodellben élők száma lecsökkent, a diszfunkcionálisan működő családok száma ugyanakkor megemelkedett (EFOP-3.2.9-16²⁹, Emmi 2018). A hagyományos-konzervatív családmodell funkcionális válságjelenségei (Magyar és Hegedűs 2006) is hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyermekek közösségbe kerülése során egyre több probléma jelentkezik (pl. a társas érintkezés szabályainak nem ismerete, agresszivitás, beilleszkedési nehézségek, hiperaktivitás és figyelemzavar). A köznevelési intézményekben dolgozók visszajelzései alapján sok esetben a szülők készségei, kommunikációs eszközei sem megfelelőek, s hiányzik a konfliktusok konstruktív kezelésére való törekvés. A társadalom részéről elvárásként fogal-

mazódik meg, hogy az iskolák szocializációs feladatokat is ellássanak, s ezáltal pótolják, korrigálják a család nevelési hiányosságait. A nevelési problémák hatékony kezelése azonban újfajta pedagógiai módszereket kíván meg a pedagógusoktól. Emellett preventív tevékenységet is szükséges lenne ellátniuk, amelyhez nincs elegendő idejük, s a szakmai munkakörükön is túlmutat. E kihívások szükségessé tették az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetését, hiszen a szociális szakemberek segíthetik a gyermekeket, szülőket és pedagógusokat az ilyen típusú problémák megelőzésében, mérséklésében és megoldásában (EFOP-3.2.9-16, EMMI 2018).

2018. szeptember 1-jétől a járási székhely önkormányzata által fenntartott család- és gyermekjóléti központoknak óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységet kötelező biztosítaniuk az ország valamennyi nevelési-oktatási intézményében. Ezen új, jogszabályokban rögzített tevékenység ágazatközi szinten biztosít szolgáltatást az óvodákban,

²⁹ EFOP-3.2.9-16 Óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység fejlesztése.

iskolákban és kollégiumokban a gyermekjóléti ellátórendszer révén (Gyvt.³⁰39. §, Nmr.³¹25–26. §, Csillag és Palotás 2019a, 2019b, 2019c). Így a segítők célcsoportjai között szerepelnek a gyermekek és családjaik, a pedagógusok és a köznevelési intézmények egyéb alkalmazottai is (EFOP-3.2.9-16, Nmr. 25. §, Csillag és Palotás 2019a).

Az óvodai és iskolai szociális segítség elsősorban preventív jellegű tevékenység, melynek fő célja a gyermekek veszélyeztetettségének megelőzése. Ennek érdekében az óvodai és iskolai szociális segítők gyermek- és ifjúságvédelmi feladatokat látnak el, valamint egyéni, csoportos és közösségi szociális munkát végeznek (Nmr. 25. §, Csillag és Palotás 2019a, 2019b, 2019c). A gyermekvédelmi észlelő- és jelzőrendszer működtetésének aktív résztvevői, akik a szociális munka eszközeinek és módszereinek felhasználásával nagy hangsúlyt fektetnek a veszélyeztetettség kialakulásának megelőzése, kiszűrése, megszüntetése mellett az egészségfejlesztésben való közreműködésre, a kompetenciák fejlesztésére, a sikeres tanulmányi előmenetel támogatására, a jövőbeli munkavállaláshoz kapcsolódó lehetőségek kibontakoztatására, a felmerülő életvezetési és szociális problémák megoldására. Mindemellett kiemelt szerepük van a közvetítésben (szülők, gyermekek, pedagógusok, egyéb szakemberek között) és a társintézményekkel való kapcsolatépítésben is (EFOP-3.2.9-16, Nmr. 25. §, Csillag és Palotás 2019a, 2019b, 2019c). Ezen átfogó célok megvalósításához az Nmr. 1. számú melléklete 1000 köznevelési intézményben nyilvántartott gyermekekre vetítve 1 óvodai és iskolai szociális segítőt ír elő. A továbbiakban az iskolákban ellátandó feladatokra helyezzük a hangsúlyt, s felvázoljuk az egyéni, illetve a csoportban és közösségben végzett tevékenységek formáit.

Az iskolai szociális segítségre fókuszálva, az egyéni tevékenységek közül kiemelhetjük a direkt és az edukatív tanácsadást, az információnyújtást, a konzultációt, a hivatalos ügyintézésben való segítségnyújtást, a közvetítést a különböző szolgáltatások eléréséhez és a krízisintervenciót. Továbbá a szakember közvetítő szerepet is betölthet

a tanulók, a pedagógusok és a szülők közötti konfliktusokban, valamint részt vehet az őket érintő megbeszéléseken. Az egyéni segítségnyújtást probléma észlelése esetén kezdeményezheti az iskolai szociális segítő, de kérheti maga a tanuló, a szülő, a pedagógus, az intézményben dolgozó egyéb szakember és egy külső intézmény is (pl. család- és gyermekjóléti központ, család- és gyermekjóléti szolgálat) (Szabóné Szalay 2018a, Csillag és Palotás 2019a). A kapcsolatfelvételt követően a probléma feltárása többféleképpen is megvalósulhat, mint például „első interjú”, megfigyelés, családlátogatás, információgyűjtés a gyermekvédelmi észlelő- és jelzőrendszer szereplőitől, interjú az osztályfőnökkel vagy az iskolai közösség további tagjaival. Az iskolai szociális segítő az információk birtokában dönt arról, hogy a gyermek veszélyeztetettsége fennáll-e, s ha igen, úgy értesíti az iskola vezetőjét, és jelzi a család- és gyermekjóléti szolgálatnak. Amennyiben a szakember megítélése szerint a tanuló nem veszélyeztetett, úgy arról is döntést kell hoznia, hogy az ő kompetenciájába tartozik-e a probléma kezelése. Ha nem, úgy a gyermeket az intézményen belüli vagy kívüli másik szakemberhez delegálja, ellenkező esetben pedig kezdetét veszi a megoldási stratégia kidolgozása és a problémamegoldás. A tevékenység megvalósítását követően a szakember eredmény- és folyamatértékelést végez, és a kitűzött célok elérésekor lezárja a segítő folyamatot. Fontos azonban, hogy az iskolai szociális segítő nem folytat klasszikus esetvezetést, így hosszabb tanácsadás szükségessége esetén delegálja a gyermeket/családot, s igény esetén együttműködik a társintézménnyel (EMMI 2018, Szabóné Szalay 2018a, Csillag és Palotás 2019a, Roth 2019).

Az iskolai szociális segítő tevékenység fő cselekvési területe a csoportokkal végzett munka, hiszen leghatékonyabban így valósulhat meg az elsődleges prevenció (EFOP-3.2.9-16, Roth 2019). A csoportos tevékenységek közé sorolhatjuk többek között a szülőcsoportok szervezését és vezetését, a gyermekek megfigyelését csoporthelyzetekben, az osztályközösségekben végzett szociometriai vizsgálatokat, a tanulói közösségekben

³⁰1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámmügyi igazgatásról.

³¹15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről.

jelentkező problémák megoldásának támogatását, a pályaaorientációs csoportfoglalkozásokban való közreműködést, valamint a prevenció, edukáció, érzékenyítő, készségfejlesztő vagy közösségfejlesztő csoport- és klubfoglalkozások megtartását (Szabóné Szalay 2018b, Csillag és Palotás 2019a). A felsorolt tevékenységek szoros összefüggésben vannak az oktatás és nevelés folyamataival, s támogatják a köznevelési intézmények primer nevelési feladatainak ellátását (Csillag és Palotás 2019a, Roth 2019). A csoport elindítását az információgyűjtés, az igényfelmérés, a témakör kiválasztása és a tervezés előzi meg. Ezt követi a tematika összeállítása, a tárgyi és személyi feltételek biztosítása, a csoport létszámának meghatározása és a csoporttagok kiválasztása. A foglalkozás megtartását követően értékelni kell, hogy a kitűzött célok hogyan és mennyiben valósultak meg, így a folyamat szerves részét képezi az utánkövetés s igény esetén újabb programok megszervezése (Szabóné Szalay 2018b). A csoportban végzett tevékenységek körét szélesíti a professzionális segítő munkát támogató esetmegbeszéléseken (esetkonferenciákon, szakmaközi megbeszéléseken) való részvétel (Csillag és Palotás 2019a, EMMI 2020).

Azáltal, hogy az iskolák átfogják a gyermekek egész élettevékenységét, egyre nagyobb szerepet kell vállalniuk a tanulók szabadidejének megszervezésében is (Mihály 2003, Borosán és Budainé Csepela 2017, Roth 2019). Így az iskolai szociális segítő tevékenység harmadik fontos pillére a közösségi szociális munka (Roth 2019). A közösségi tevékenységek magukban foglalják a szabadidős programok (pl. kirándulások, táborok), a sportprogramok, a kulturális programok (pl. mozi, színházlátogatás) és az ünnepekhez kötődő rendezvények szervezését, koordinálását. Hangsúlyozandó, hogy a szervezési feladatok ellátása mellett fontos az iskolai szociális segítő aktív jelenléte a köznevelési intézmény valamilyeni eseményén (EFOP-3.2.9-16, EMMI 2018, Szabóné Szalay 2018c, Csillag és Palotás 2019a,

Roth 2019). Mindemellett a szociális szakembereknek kiemelt szerepük lehet a társadalmi akciók megvalósításában és népszerűsítésében is (pl. adománygyűjtés, szelektív hulladékgyűjtés) (Roth 2019). A közösségi tevékenységek jellemzője, hogy kapcsolódnak az intézmény éves munkatervéhez, s megvalósításukat kezdeményezheti az iskolai szociális segítő is (Csillag és Palotás 2019a), figyelembe véve az iskola értékeit, lehetőségeit és adottságait (Roth 2019). Megjegyzendő, hogy ebbe a kategóriába sorolják a szülői, nevelőtestületi értekezleteken való részvételt, valamint az iskola segítő szakembereivel (team), a partnerintézményekkel, a diákönkormányzattal és a szülői munkaközösséggel való együttműködést is (EFOP-3.2.9-16, EMMI 2018, Szabóné Szalay 2018c, Csillag és Palotás 2019a, Roth 2019).

Összességében megállapítható, hogy az iskolai szociális segítő szolgáltatás kötelező bevezetésének határozott célja az volt, hogy a szakemberek a preventív csoportos és közösségi tevékenységekre helyezték a hangsúlyt, amelyekkel egyszerre több gyermeket és szülőt el lehet érni (Szabóné Szalay 2018a, Csillag és Palotás 2019a). Ezt támasztja alá, hogy az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység fejlesztésére irányuló pályázatban az egyes szolgáltatások bontására vonatkozó elvárásokat a következőkben határozták meg: 20% adminisztráció, 20% gyermekvédelmi feladatok ellátása, 60% szociális munka (10% egyéni, 55% csoportos, 35% közösségi tevékenység) (EFOP-3.2.9-16). Ezzel szemben a gyakorlati tapasztalatok azt mutatják, hogy miután az intézményben megismerik és elfogadják a szociális szakembert, a gyermekek, pedagógusok és szülők részéről egyaránt megnő az egyéni segítségnyújtás iránti igény (Szabóné Szalay 2018a).

Az iskolai szociális szakember a gyermekek köré vont segítő háló szerves része (Roth 2019), éppen ezért a hatékony munkavégzéshez szükséges a pedagógiai munkát támogató rendszeren belüli kooperáció (Csillag és Palotás 2019a) (1. táblázat).

1. táblázat: A pedagógiai munkát támogató szakemberek és az iskolai szociális segítő együttműködése.

Forrás: Csillag és Palotás 2019a alapján

A szakember megnevezése	A szakember feladatai az iskolában	Az iskolai szociális segítővel történő kollaboráció lehetséges területei
gyermek- és ifjúságvédelmi felelős	Az intézményt érintő gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátása, információnyújtás, tanácsadás, prevenciós órák és csoportfoglalkozások megtartása stb.	Szoros együttműködés az intézményt érintő gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátásában (Nmr. 25. §).
iskolapszichológus	Közvetlen pszichológiai foglalkozással kapcsolatos feladatok ellátása, mint például a tanulók szűrése, vizsgálata, konzultáció és tanácsadás [15/2013. (II. 26.) 29. § ³²].	Folyamatos kapcsolattartás, szakmai partnerség kialakítása (nevelést, szocializációt, gyermeklélektant érintő kérdésekben), szülők támogatása a közös feladatmegoldásban, igény esetén a konfliktusok kezelésében való segítségnyújtás.
fejlesztőpedagógus	A tanulási nehézségekkel küzdő tanulók szűrése, a velük való egyéni és csoportos foglalkozás.	Szociális probléma vagy igény esetén együttműködés a segítségnyújtásban és a családdal való kapcsolattartásban.
pedagógiai asszisztens ³³	A köznevelési intézményekben segíthetik a tanítók, tanárok nevelési munkáját (FEOR–o8 ³⁴).	Szoros együttműködés a nem tanulmányi jellegű problémák kezelésében, a tanulók komplex fejlődését elősegítő tevékenységek elvégzésében.
utazó gyógypedagógusok	A tanulóknak gyógypedagógiai segítségnyújtás biztosítása (pl. egyéni és csoportos fejlesztő, terápiás foglalkozások).	Igény, probléma esetén a szociális szakember segítheti a szülők és a gyógypedagógus közötti kapcsolattartást.
iskolaorvos, védőnő, mentálhigiénés szakember	Preventív tevékenységek ellátása, mint például a tanulók személyi higiénéjének ellenőrzése, kötelező oltások megszervezése, elsősegélynyújtási ismeretek, a krónikus betegek életvitelének segítése.	Igény esetén a szociális szakember közreműködhet előadások megszervezésében, megtartásában (pl. családtervezés, egészséges életmód, személyi higiéné, szexuális felvilágosítás). Emellett, ha ismeri a családok életvitelét, segítheti az egészségügyi szakemberek munkáját is.
iskolarendőr	Bűn- és baleset-megelőzési témájú előadások tartása, az áldozattá válás megelőzése, droprevenció.	Együttműködés konkrét esetekben és megelőző tevékenységek során.

³² 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről

³³ Csillag és Palotás (2019a) összefoglaló táblázatát kiegészítettük a hazánkban kis létszámban alkalmazott pedagógiai asszisztensekkel.

³⁴ Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere (FEOR–o8). 3410 Oktatási asszisztens. <https://www.ksh.hu/docs/szolgaltatasok/hun/feoro8/3/3410.html> (Letöltés: 2020. 05. 30.)

Módszertani keretek

A vizsgálat kevert módszertanon alapuló kutatás, amely a probléma mély struktúráinak megértése céljából kvantitatív és kvalitatív technikákat egyaránt tartalmaz. A statisztikai elemzések a KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” adatfelvétel adataira épülnek. Elsőként feltárjuk a szülők iskolázottságának összefüggését a családok életében jelentkező speciális kihívásokkal, s a potenciális támogatások iránti igényekkel. Ezt követően a pedagógusok aspektusából is rámutatunk a családok szükségleteire, a kihívást jelentő gyermekek jellemzőire és a nevelő munkát segítő szakemberek iránti elvárásokra.

A számadatok mögött rejlő magyarázatok feltárása érdekében 2020. március–április között 12 iskolai szociális segítővel készítettünk félig strukturált

interjút.³⁵ Az interjúalanyokat nem valószínűségi mintavételi eljárással, azon belül hólabdamódszerrel választottuk ki. Az átlagosan másfél órás interjút személyesen vagy videóval bővített Skype-on keresztül rögzítettük. Az alábbiakban az interjúk azon szegmenseire fókuszálunk, amelyek a szülők és pedagógusok által elvárt szerepek betöltését, a problémamegoldás típusát taglalják – az iskolai szociális segítő perspektívájából. Az interjúk elemzését a szövegredukció (szelektálás, sűrítés), a fenomenológiai jelentéskondenzáció (kondenzált témák kialakítása és kérdések indexálása kvantifikáció alkalmazása nélkül), valamint a kategorizáció (csoportosítás, kódolás) módszerével végeztük el (Szokolszky 2004).

A kutatás eredményei

Igény a segítségre

A KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” című kutatás fókuszba helyezi, hogy a szűk család mellett kik sorolhatók még a gyermeknevelésbe bevont szereplők körébe, s az általános iskolák negyedik évfolyamán tanulók szülei és tanítói mennyire számíthatnak egymásra a kihívást jelentő nevelési szituációk megoldásában. A továbbiakban feltárjuk a családok és pedagógusok nevelés során jelentkező kihívásait, igényeit, s meghatározzuk azokat a szakembereket, akik támogathatják a gyermeknevelés kulcsszereplőit a felmerülő problémák megoldásában.

A megkérdezett szülők a gyermeknevelés során jelentkező speciális kihívások közé sorolták a válást (13,2%), a nagyobb családi kríziseket (8,1%), az osztály- vagy iskolaváltást (9,9%), a dokumentált pedagógiai nehézségeket (SNI, BTMN) (9,9%), illetve az olyan helyzeteket, amikor a gyermek speciális fejlesztést igényel(ne) („papír”

hiányában is) (4,7%), a tartós betegséget és fogyatékosságot (3,6%), valamint az osztályismétlést (2,9%) (Pusztai et al. 2020). A szülők együttes iskolai végzettségére vonatkozó adatok³⁶ alapján a legfeljebb nyolc osztályt végzett csoportban szignifikánsan magasabb a gyermekek osztály- vagy iskolaváltása (15,6%) és osztályismétlése (10,7%). A szakmunkás vagy szakiskolai bizonyítvánnyal rendelkezők gyermekeinél a dokumentált pedagógiai nehézség (SNI, BTMN) (16,2%) mutat kiemelkedő értéket, s nagyobb arányban élnek át családi kríziseket (11,6%) is. Emellett míg a válás (19,2%) és a gyermek tartós betegsége, fogyatékossága (4,3%) a kvázi szakközépiskolát, technikumot végzett szülők körében, addig a speciális fejlesztés igény („papír” hiányában is) (6,9%) a kvázi gimnáziumban érettségizett csoportban a legjellemzőbb (2. táblázat).

³⁵A kutatást egy szeminárium keretében végeztük el, így köszönettel tartozom az interjúk elkészítésében közreműködő hallgatóknak. A kvalitatív elemzés az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.

³⁶Az összevont változót Róbert (1986) mintájára állítottuk össze. A két szülő ugyanolyan iskolai végzettsége esetén azonos kódot kapott, ha különbség volt, akkor kutatói döntés alapján lefelé korrigáltunk.

2. táblázat: A szülők iskolázottságának összefüggése a gyermeknevelés speciális kihívásaival

Megjegyzés: Khi-négyzet próba, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted residuals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: KINCS „Értéktérítő gyermeknevelés” kutatás

	Kvázi (legfeljebb) 8 osztályt végzett (N = 122)	Kvázi szak- munkásképzőt, szakiskolát végzett (N = 216)	Kvázi szak- középiskolát, technikumot végzett (érett- ségi) (N = 276)	Kvázi gimnáziumot végzett (N = 231)	Kvázi főiskolát, egyetemet végzett (N = 253)
a gyermek a szülei válását élte át***	18,0%	11,6%	<u>19,2%</u>	13,9%	<u>7,1%</u>
a gyermek nagyobb krízist élt át a családban***	11,5%	<u>11,6%</u>	9,4%	9,5%	1,2%
a gyermek iskolát, osztályt váltott***	<u>15,6%</u>	11,6%	9,4%	11,7%	5,5%
a gyermek dokumentált pedagógiai nehézséggel küzd (SNI, BTMN)***	10,7%	<u>16,2%</u>	11,2%	10,4%	<u>3,2%</u>
a gyermeknek nincs „papírja” róla, de speciális fejlesztést igényel(ne)**	6,6%	3,7%	4,7%	6,9%	3,2%
a gyermek tartósan beteg, fogyatékkal él*	3,3%	4,2%	4,3%	2,6%	3,6%
a gyermek osztályt ismételt***	<u>10,7%</u>	4,2%	1,1%	2,2%	0,8%

A családi krízisek és a szülők válása esetén az iskolai szociális segítők, iskolapszichológusok nyújthatnak támogatást, hiszen feladatköreik magukban foglalják a családi élet területén jelentkező problémák megoldására irányuló tanácsadást és egyéni konzultációkat. Az iskolai szociális segítők – osztály-, iskolaváltás, illetve osztályismétlés esetén – közösségfejlesztő csoportmunka keretében járulhatnak hozzá a gyermekek beilleszkedéséhez. A tanulási nehézségekkel küzdő tanulóknak pedig fejlesztőpedagógusok, gyógypedagógusok és pedagógiai asszisztensek segíthetnek egyéni és csoportos fejlesztő foglalkozások keretében (Csillag és Palotás 2019a). Adataink azonban azt mutatják, hogy a megkérdezettek csupán 20,6%-a von be segítők szakembert a gyermeknevelésbe, ezen belül is legnagyobb arányban a kvázi felsőfokú végzettségű szülők (22,6%), őket

követik a kvázi középfokú (20,9%) és alacsony végzettségűek (18,5%). A családi státuscsoportok vonatkozásában elmondható, hogy a falusi alacsony státusú szülők sokkal kevésbé osztják meg nevelési problémáikat külső, segítők szakemberekkel (lásd jelen kiadványban Pusztai Gabriella „A reziliens szülővé válást támogató tényezők nyomában” című tanulmányát). A kutató szerint ez utalhat a szakember-ellátottság területi egyenlőtlenségeire, hiszen ebben a közegben sokszor a családok és a pedagógusok egyaránt professzionális segítség nélkül maradnak, különös tekintettel a tanulási nehézségek kezelésére, a fejlesztő foglalkozásokra és a korrepetálásokra.

A gyermekvállalás, gyermeknevelés támogatására irányuló potenciális intézkedéseket egy 1-től 4-ig terjedő skálán értékelhették a kitöltők (1: egyáltalán nem segíti; 2: nem nagyon segíti; 3: inkább segíti; 4:

teljes mértékben segíti). A 3. táblázat átlag pontszámai alapján megállapíthatjuk, hogy a kvázi alapfokú végzettségű szülők körében a nevelési képességeket fejlesztő képzések és szaktanácsadás fontossága rajzolódik ki, mint a szülői tanoda (2,84), a gyermekneveléssel kapcsolatos tanfolyamokon való részvétel jutalmazása (2,78), valamint a gyermekekkel való napi szintű foglalkozás feladataiban segítő mobilapplikációk, internetes tartal-

mak (2,72). A kvázi diplomás szülők azonban szignifikánsan magasabbra értékelték a gyermeknevelést kiemelkedően támogató pedagógusok jutalmazását (pl. nyaralási lehetőséggel) (3,02). Ezen eredményeink is arra utalnak, hogy a családoknak szükségük van a nevelést és tanulást segítő, fejlesztő szakemberek bevonására, ami a tehermentesítésükhöz is nagymértékben hozzájárulna.

3. táblázat: A szülők iskolázottságának összefüggése a potenciális segítség iránti igénnyel

Megjegyzés: ANOVA-teszt, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Forrás: KINCS „Értéktanteremtő gyermeknevelés” kutatás

	Kvázi alapfokú (N = 338)	Kvázi középfokú (N = 507)	Kvázi felsőfokú (N = 253)
szülői tanoda: felkészítés a tanulásban való segítségre***	2,84	2,63	2,50
iskolában elérhető, nem önköltséges speciális fejlesztés	3,03	3,05	3,05
a felzárkóztató, képességfejlesztő foglalkozások költségeinek átvállalása	3,13	3,19	3,15
a gyermekekkel való napi szintű foglalkozás feladataiban segítő mobilapplikációk, internetes tartalmak**	2,72	2,66	2,48
a gyermeknevelést kiemelkedően támogató pedagógusok jutalmazása pl. nyaralási lehetőséggel*	2,83	2,81	3,02
a szülőt alkalmilag tehermentesítő szolgáltatások szervezése, állami támogatása	2,93	2,95	2,86
fiataloknak, családoknak szóló közösségi terek minden településen	2,89	2,94	3,03
gyermeknevelési tréning, játéktanulási gyakorlatok az óvodások szüleinek	2,86	2,77	2,74
gyermeknevelési tréning, játéktanulás az iskolások szüleinek	2,83	2,77	2,71
gyermekneveléssel kapcsolatos tanfolyamokon való részvétel jutalmazása, pl. nyaralási lehetőséggel**	2,78	2,66	2,50
kismamaklubok már a várandótság alatt	2,71	2,71	2,84
gyermeknevelési képzés a munkanélkülieknek szóló képzésekben	2,68	2,59	2,53
rendhagyó szülői értekezletek meghívott szakértőkkel	2,74	2,75	2,75
szakmai segítséget nyújtó nevelési tanácsadó szolgálatok bővítése	2,81	2,84	2,82
szülői klubok, a személyes tapasztalatcsere szervezeti hátterének megteremtése	2,65	2,58	2,57

	Kvázi alpfokú (N = 338)	Kvázi középfokú (N = 507)	Kvázi felsőfokú (N = 253)
szülői klubok, a személyes tapasztalatsere szervezeti háttérének megteremtése	2,65	2,58	2,57
tandíjmentesség gyeden, gyesen levőknek	3,09	3,07	3,05
diákhitel elengedése kispapáknak a gyermekszületéskor	2,97	2,94	3,01

Feltártuk, hogy a pedagógusok perspektívájából mivel lehetne segíteni a szülőket gyermeknevelési feladataik ellátásában. A válaszadók 24 itemet értékelhettek egy 1-től 4-ig terjedő skálán (átkódolást követően 1: nem fontos; 2: kevésbé fontos; 3: jó lenne; 4: nagyon fontos lenne). Az eredmények alapján a gyermekek értelmes és biztonságos médiahasználatának kialakítását (3,53) követi a nevelési tanácsadás szükségessége (pedagógustól vagy más szakembertől) (3,45), a gyermeknevelési ismeretek gazdagítása (3,44), a felzárkóztató, képességfejlesztő, tehetség gondozó foglalkozások biztosítása (3,43), az otthoni tanulásban, a házi feladat ellenőrzésében és a gyakorlásban nyújtott segítség (3,30), valamint a szabadidős tevékenységek iránti igény is magas átlagértéket ért el (3,16). Tehát a különböző szakemberek bevonásának szükségességére a pedagógusok is rámutattak. Egyrészt – ezen elvárásokra reflektálva – az iskolai szociális segítők egyéni konzultációk során a gyermeknevelést érintő kérdésekben adhatnak tanácsot, csoportos tevékenységek keretében segíthetik a médiatudatosságra nevelést, a közösségi tevékenységek pedig magukban foglalják a szabadidős programok szervezését, koordinálását. Ugyanakkor ismét kirajzolódott a tanulást támo-

gató szakemberek, foglalkozások iránti igény, ezzel is rámutatva a segítő háló komplexitásának fontosságára.

A pedagógusok a kihívást jelentő tanulók jellemzőiként jelölték meg a magatartási problémákat (pl. fegyelmezetlenség, csúnya beszéd, társak lelki bántalmazása, agresszió), a beilleszkedési nehézségeket, egyes tanulók kiemelkedő kreativitását és képességét, valamint a tanulmányi nehézségeket, amelyek mögött a dokumentált SNI, BTMN, ADHD álltak. A megkérdezettek szerint az általuk érzékelt nehézségek háttérében jellemzően a családszerkezeti problémák, az érdektelen szülők, az elhanyagolás, a megengedő és következtelen nevelés, a szülők közötti konfliktusok és a köznevelési intézménytől eltérő családi minták húzódnak meg (Pusztai et al. 2020). A pedagógusok szükségesnek tartanak a segítő pedagógiai szakemberek bevonását az órai munkába (3,53), az otthoni tanulás kiegészítésére (3,08) és a szabadidős foglalkozások megvalósítására (3,08). Továbbá külső szakemberek támogatását is igényelnék, akik a nevelési problémák megbeszélésében (3,24) és a szülők számára nyújtott, gyermekneveléssel kapcsolatos képzésekben (3,20) nyújtanának szakszerű segítséget³⁷ (1. ábra).



Összességében a kutatás rámutatott a családok és pedagógusok által érzékelt problémákra, nehézségekre és kihívásokra. A következőkben arra fókuszálunk, hogy a nevelésben részt vevő

kulcsszemélyeknek miben tudnak segíteni az iskolai szociális segítők, és a felmerülő igényekre milyen válaszokat ad az iskolai szociális segítő szolgáltatás rendszere.

Igények és válaszok – a segítők perspektívájából

A szülők és az iskolai szociális segítő

A köznevelési intézményekben tanulók szüleivel való együttműködés az iskolai szociális segítő tevékenység fontos pillére, hiszen a szakemberek ezáltal még eredményesebben járulhatnak hozzá a gyermekek képességeinek, lehetőségeinek kibontakoztatásához, a hátrányos helyzetű tanulók társadalmi integrációjának fejlesztéséhez és szociális kapcsolataik erősítéséhez (EFOP-3.2.9-16). Azonban a családokkal való bizalmi kapcsolat kialakítása nagyobb nehézséget jelentett az interjúalanyoknak, mint az adott iskola életébe, nevelőtestületébe való beilleszkedés. Az Oktatási Hivatal iránymutatása szerint a szülők tájékoztatása elsősorban ismertető anyagok, szórólapok, személyes bemutatkozás révén (pl. szülői értekezleteken, fogadóórákon) valósulhat meg, de lényeges szerepe lehet az intézményi honlapon, zárt Facebook-csoporton keresztül történő információnyújtásnak is (Csillag és Palotás 2019a).

A megkérdezettek – a széles körű tájékoztatás ellenére – a nehézségek közé sorolták a szülők részéről érzékelt távolságtartást s ebből adódóan a kapcsolat kialakítás nehézségét. Azonban nem beszélhetünk homogén csoportról – a válaszok alapján ugyanis három kategóriát azonosítottunk. Ezek a következők: a kollaboratív-érdeklődők, a csodavárók és a közömbös-elutasítók.

1. Kollaboratív-érdeklődők: azok a szülők, akik együttműködnek az iskolai szociális segítővel, egyénileg vagy csoportosan tájékoztatást, tanácsot kérnek tőle. „Mostanra már a szülők is keresnek a problémájukkal” (33 éves nő, szociális munkás).

„Rendszeres a kapcsolattartás” (43 éves nő, szociális munkás). „Íránymutatást várnak, hogy mi lenne a helyes, hogyan tudnának a legjobban együttműködni a gyerekekkel” (42 éves nő, szociálpedagógus).

2. Csodavárók: azok a szülők, akik jellemzően terápiás munkamódszerrel azonnali problémamegoldást várnak az iskolai szociális segítőtől. „(...) csodát azonnal” (33 éves nő, szociális munkás). „Rosszul azonosítanak, s hiába mondd el többször is, hogy nem vagy pszichológus, akkor is pszichológusként tartanak számon. Nekik szerintem az elvárás arra korlátozódik, hogy beküldik hozzád a gyereket, beszéljess vele, s javítsd meg” (31 éves férfi, szociálpedagógus). „Azt szeretnék, hogyha rögtön ott helyben megoldódna” (41 éves nő, szociálpedagógus).

3. Közömbös-elutasítók: azok a szülők, akik figyelmen kívül hagyják és probléma esetén sem keresik az iskolai szociális segítőt, vagy elutasítóan, szélsőséges esetben agresszívan lépnek fel vele szemben. „A szülők viszonylag ritkán keresnek meg minket (...). Többnyire nem várnak el semmit, esetleg azt, hogy ne jelezzek” (43 éves nő, szociális munkás). „Egy darab szülő sem keresett eddig magától, én kerestem őket probléma esetén. (...) Volt, aki megfenyegetett, hogy ne merjek hozzányúlni a gyerekéhez” (39 éves nő, művelődésszervező-szociálpedagógus).

A fenti csoportosításból is kitűnik, hogy a szülők részéről érzékelt távolságtartásnak több oka is

³⁷Átkódolást követően. 1: nem fontos; 2: kevésbé fontos; 3: jó lenne; 4: nagyon jó lenne.

³⁸A folyamatot egyik interjúalanyunk – 31 éves férfi, szociálpedagógus – alapján vázoltuk fel. Ugyanakkor e szerepekre több megkérdezett is rámutatott.

lehet, például nem érzik szükségét az iskolai szociális segítő által nyújtott szolgáltatásoknak, vagy nem látják át a szakmai munkakör pontos tartalmát. Jellemző, hogy nem ismerik a szakember munkamódszereit és kompetenciahatárait sem, így különböző szerepekkel azonosítják, és eltérő problémamegoldást várnak tőle (4. táblázat). Az interjúalanyok visszajelzései alapján leggyakrabban pszichológusként vagy gyámügyi szakemberként tekintenek az iskolai szociális segítőre. Ez utóbbiból adódik, hogy akár a hátrányos helyzetű, nehéz élethelyzetben lévő családok is bizmatlanok, távolságtartóak, és nem működnek együtt a szociális szakemberrel. „Nincsenek tisztában a mi szakmánk fogalmával. Azt hiszik, hogy én

most egy gyámügyes vagyok, én csak problémás gyerekekkel foglalkozhatok. Úgy gondolják, ha én foglalkozom a gyerekekkel, akkor biztos el akarom venni, ki akarom emelni. Félnék, hogy biztos valami problémát fogok kitalálni, észrevenni” (24 éves nő, szociálpedagógus). Egy hátrányos helyzetű kistélepusülésen dolgozó interjúalany megoldásként említi, ha már az óvodában megismerik és elfogadják őt a családok, így a korai bizalmi kapcsolat kialakítása lehetővé teszi az iskolákban való hatékony együttműködést. Természetesen ez azokon a kistélepusúléseken működik, ahol valamennyi köznevelési intézményben ugyanaz az iskolai szociális segítő látja el a feladatokat.

4. táblázat: Az iskolai szociális segítők által betöltött szerepek a szülői megítélés függvényében
Forrás: Saját kutatás

GYÁMÜGYI SZAKEMBER

Ebben a fázisban a szülők bizalmatlanok, távolságtartóak és elutasítóak, ennek legfőbb oka a „hivatalnoktól” való félelem.

„Főleg kistélepusúléseken ez a tapasztalat, hogy először gyámügyisnek neveztek a gyerekek és a szülők is, én voltam a gyámügyes bácsi, aki elvisz, ha rossz vagy. Hát ez egy tök rossz narratíva, hogy fognak így megbízni bennem, és elmondani a problémájukat, ha azt mondják, hogy el fogom őket vinni.”



PSZICHOLÓGUS

Ebben a fázisban a szülők terápiás munkamódszert várnak el. A szakemberek szerint a kompetenciahatárok kijelölése hosszú és időigényes folyamat.

„(...) utána lettem pszichológus, aki belelát a gyerekek fejébe. Ezt is mondta már az egyik szülő, hogy majd magához viszem a gyereket, mert maga belelát a fejébe.”



HITTANTANÁR

Különösen a kisebb telepusúléseken jellemző, hogy a hátrányos helyzetű családok egy része a segítőre mint egyházi személyre tekint.

„Voltam már a harmadik, az a hittantanár, de látjátok, hogy azért kezd már lágyulni a kép.”



ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTŐ

A szülők jellemzően több szereppel is azonosítják az iskolai szociális segítőt, így fontos a családok többszöri, részletes tájékoztatása a célokról, feladatokról, munkamódszerekről és kompetenciahatárokról.

„(...) és talán most van az, hogy egy szociális segítő, aki nem azért van, hogy a hatósági jogkört gyakorolja, hanem azért van, hogy ne kerüljön erre sor, tehát házon belül lehessen ezt megoldani, beszélni a gyerekekkel, szülővel, a pedagógussal. Próbálni megoldani házon belül a problémát, hogy abból ne legyen a végén védelembe vétel, kiemelés vagy egyéb más hatósági intézkedés. Így szerintem egy év után, legalábbis az én területemen már egyre jobban megértik, és folyamatosan jönnek a problémákkal, keresnek szülők is, gyerekek is, alakul a munka, de még hosszú az út, nagyon hosszú.”

Megfigyelhető, hogy ha a szülők megismerik és elfogadják az iskolai szociális segítőt, akkor jellemzően az egyéni segítségnyújtást preferálják. A szülők többsége a gyermeknevelés, a családi élet egyéb területein jelentkező problémák megoldásában vagy a tanulmányi, magatartási és beilleszkedési nehézségek kezelésében vár iránymutatást. Az interjúalanyok visszajelzései alapján ezek háttérében sokszor lelki vagy pszichiátriai zavarok állnak. Ilyenkor a válaszadók a probléma kezeléséhez megfelelő szakember megkeresésében (pl. gyermekpszichológus, gyermekpszichiáter, fejlesztőpedagógus, korrepetáló tanár) és az időpontfoglalásban egyaránt segítséget nyújtanak. Ugyanakkor több megkérdezett is kiemelte, hogy a gyermekeknél jelentkező tanulmányi és magatartási problémákhoz gyakran az elhanyagoló, közömbös nevelési attitűd is nagymértékben hozzájárul, bár a szülők jellemzően az iskolára hárítják a felelősséget. *„Egy kicsit finoman szólva motiválom a szülőket, hogy foglalkozzanak a gyerekekkel. Ez is egy jelentős dolog, hogy nagy-*

jából nem érdekli őket a gyermekük előmenetele, vagy inkább nem tesznek érte” (43 éves nő, szociális munkás). Mindemellett jellemzően a hátrányos helyzetű településeken élők kezdeményeznek egyéni konzultációt a szociális helyzetük javítására irányuló kérdésekben, a láthatás/kapcsolattartás lehetőségeiről (pl. válás, gyermek ideiglenes hatályú elhelyezése esetén), illetve az iskolai erőszak áldozatává vált gyermekük megsegítéséről. Az egyéni tanácsadás, konzultáció mellett a hátrányos helyzetű családok igénylik az iskolai szociális segítőt jelenlétét a szülő-pedagógus megbeszéléseken, valamint a széleskörű tájékoztatást. Az egyik interjúalany *„információs dílerként”* (33 éves nő, szociális munkás) azonosította magát, s többen is kiemelték a pályázatok keretében elérhető – motivációs pénzzel járó – képzésekről, tréningekről, valamint a hivatalos ügyintézés menetéről való tájékoztatás fontosságát. Ezeken túlmenően a hátrányos helyzetű családok az adománygyűjtésben (pl. ruhaadomány) várják a szociális szakember segítségét (2. ábra).

2. ábra: Az iskolai szociális segítőkkel szemben támasztott szülői elvárások

Forrás: KINCS „Értéktérítő gyermeknevelés” kutatás



Eredményeink alapján összességében elmondható: a szülőkkel való bizalmi kapcsolat kialakítása hosszú folyamat, amit nagymértékben megnehezít az iskolai szociális segítők hatósági szereppel való azonosítása. A szülőkkel való együttműködés során az egyéni tanácsadás dominál, s a szociális helyzet javítására irányuló konzultációk mellett hangsúlyosan megjelenik a gyermeknevelési kérdéseket érintő segítségnyújtás. Ugyanakkor a nem hátrányos helyzetű családokban is egyre gyakrabban körvonalazódni látszanak a szülők és gyermekek közötti kommunikációs nehézségek.

Azonban a segítő folyamatot gátló tényező, hogy míg a pedagógusok jelentős hányada a családra, addig a szülők jellemzően az iskolára hárítják a felelősséget a problémák kialakulásában. *„Egyébként mindenkinek maga felé hajlik a keze, a lényeg, hogy a gyermek jobban teljesítsen, így azonosítom, s orvosoljam is a problémát, bármi legyen is az. A szülők úgy vannak vele, hogy csak nehogy a családban találjam meg, mert ugye, azt gondolják, hogy a gyerekben felgyűlt feszültség az iskolából ered”* (33 éves nő, szociális munkás).

A pedagógusok és az iskolai szociális segítő

A szolgáltatás bevezetésének kezdetén kiemelt cél volt a pedagógusok széles körű, alapos tájékoztatása az iskolai szociális segítő tevékenység céljairól, a szakemberek által ellátandó feladatokról. Az Oktatási Hivatal a tájékoztatás lehetséges alkalmairól, módszereiről és tartalmairól pontos iránymutatást készített (Csillag és Palotás 2019a). Ennek ellenére az interjúalanyok egybehangzó véleménye szerint a bizalom elnyerése hosszú időt vett igénybe, miközben meglátásuk szerint ez a hatékony munkavégzés alapja. *„Mint egy jó porszívóügynök, mentem, és elmondtam, hogy mi az, amiben segíteni tudok, s így kialakul”* (39 éves nő, művelődésszervező-szociálpedagógus). Eredményeink alapján az iskolai szociális segítőkhöz való hozzáállás tükrében a pedagógusok négy csoportját különíthetjük el. Ezek a következők: kooperatív-befogadók, intoleráns-idealisták, individuális cselekvők és távolságtartó-szkeptikusak.

1. Kooperatív-befogadók: azok a pedagógusok, akik együttműködnek az iskolai szociális segítővel, bevonják őt az iskola életébe, valamint a felmerülő problémák feltárásába és kezelésébe. *„A pedagógusok annak örülnek, amit én tudok mondani. Tehát elmondják, hogy mi a problémájuk, és megkérdezik, hogy most mi legyen. Én akkor erre mondok valamit, amivel többnyire nagyon elégedettek és boldogok, mert úgy érzi, hogy nem egyedül kell küzdeni”* (43 éves nő, szociális munkás).

2. Intoleráns-idealisták: azok a pedagógusok, akik az iskolai szociális segítőtől többnyire a szakmai kompetenciahatárán túlmutató, azonnali problémamegoldást várnak. *„A lényeg, hogy a gyermek jobban teljesítsen, így azonosítsam, s orvosoljam azonnal a problémát, bármi legyen is az”* (33 éves nő, szociális munkás).

3. Individuális cselekvők: azok a pedagógusok, akik nem preferálják a kollektív problémamegoldást, s a felmerülő nehézségeket egyedül, *„külső erők”* nélkül kívánják megoldani. *„Eddig nem volt ilyen jellegű szakember az iskolában, s ezt nekik is meg kell szokni, hogy most már van kihez fordulni. Másrészt ebből meg az fakad, hogy ők maguk tanulják meg kezelni a problémát. Például a kiközösítést próbálja egy osztályfőnöki óra keretében kezelni”* (24 éves nő, szociálpedagógus).

4. Távolságtartó-szkeptikusak: azok a pedagógusok, akik elutasítják az iskolai szociális segítő által kínált szolgáltatásokat. Ennek legfőbb oka,

hogy nem látják az általa végzett egyéni, csoportos és közösségi tevékenységek szükségét. *„Egy másik véglet, aki az egészet humbugnak tartja. Ezt igazolni is látja, ha egy-két alkalom után úgy gondolja, hogy az osztálya nem javult meg tőlünk, s akkor az egész nem is ér semmit”* (39 éves nő, művelődésszervező-szociálpedagógus).

A továbbiakban összefoglaljuk, hogy a pedagógusok milyen típusú problémamegoldást várnak a segítőktől. Három fő kategóriát azonosítottunk: egyéni segítségnyújtás, csoportos tevékenységek, valamint gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátása. Hangsúlyozzuk, hogy egyes tevékenységeket kutatói döntés alapján átcsoportosítottunk, így az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység igénybevevői nyilvántartásától (EMMI 2020) eltérő besorolást, megnevezést is alkalmaztunk.

1. Egyéni segítségnyújtás

• **Információnyújtás, tájékoztatás:** a gyermekvédelmi gondoskodás keretébe tartozó hatósági intézkedésekről, a szociális szakemberek feladatairól, valamint a szociális, gyermekjóléti és gyermekvédelmi ellátórendszer működéséről. *„A pedagógusok egyre többször keresnek meg, ha kiközösítést látnak, vagy családon belüli probléma merül fel, s érdeklődnek, hogy milyen gyermekvédelmi lépéseket lehet tenni. Sokkal nyitottabbak, hogy most mi is akkor a szociális munka, mit csinál egy esetmenedzser, egy családsegítő, mi a gyermekvédelem”* (24 éves nő, szociálpedagógus).

• **Magatartási problémák kezelése, fegyelmezés:** a pedagógusok részéről erőteljes igény mutatkozik, hogy a nehezen kezelhető tanulók fegyelmezésében segítséget kapjanak. Ugyanakkor jellemző, hogy az iskolai szociális segítőre mint felügyelőre tekintenek, aki lehetővé teszi az órák zavartalan megtartását. *„Kollégáim is azt mesélik, hogy nagyon sok hátrányos helyzetű intézményben azt várják tőlük, hogy gyermekmegőrzőként funkcionáljanak. Kvázi a rossz gyerekekkel csináljanak valamit. Tehát leviszi az osztályfőnök az óra közepén a 15 éves kamasz fiút, hogy most az adott órán beszélgetett, beszolt neki, egyéb rosszaságokat csinált, s akkor csináljon már, kezdjen már valamit. Ez a tipikus hozzáállás”* (25 éves nő, szociálpolitikus).

• **Beilleszkedési nehézségek kezelése:** a megkérdezettek a szakirodalommal összhangban a beilleszkedési nehézségek két forrását emelték ki (iskola légköre, személyiség) (Kósáné Ormai 1994). Az interjúalanyok szerint a pedagógusok többségére az individuumbentrikus (Balluseck 1977, Kósáné Ormai 1994) szemlélet jellemző. *„Tegyük képessé a tanulókat arra, hogy be tudjanak illeszkedni a közösségbe, ne legyen deviáns a viselkedésük”* (31 éves férfi, szociálpedagógus).

• **Konzultáció a tanulókkal:** a pedagógusok preferálják, ha a tanulók magánéletében (pl. szülők válása, családi tragédia) vagy a tanulás során felmerülő nehézségek esetén az iskolai szociális segítő egyéni konzultáció keretében segítséget nyújt az érintetteknek. A pedagógusok sokszor csak a korábban említett magatartási problémákat és beilleszkedési nehézséget észlelik, de a gyermekek családi hátteréről kevés információjuk van. A háttértényezők feltárása segítheti a pedagógusok munkáját is. *„Az esetek 100 százalékában otthoni gondok miatt van a gyerekekkel probléma. A tanárok nap mint nap a gyereket látják, aki az órákon rosszkodik, nem figyel oda. (...) Elhiszem, hogy nehéz, mert ha van egy problémás gyerek, aki mindig rossz, és csúnyán beszél, akkor egyértelmű, hogy egy idő után elszakad a cérna. Jó szerintem az, hogy én egy kicsit más szemmel tudom nézni, kicsit tudom akár formálni is a tanár gondolkodását a gyerekről”* (25 éves nő, szociálpedagógus).

• **Konzultáció a pedagógusokkal:** a gyermekeket és a családokat érintő problémák kezeléséről, illetve az oktató-nevelő munka során tapasztalt nehézségek megoldásáról. *„Ventillációs igényük az még nagyon sok van, tehát nyilván sokszor meg kell őket hallgatni”* (41 éves nő, szociálpedagógus).

• **Kapcsolattartás a szülőkkel:** az interjúalanyok szerint a pedagógusok gyakran számolnak be a szülőkkel való kapcsolattartás és kommunikáció nehézségeiről, így igénylik az iskolai szociális segítő közbenjárását. Különösen a hátrányos helyzetű, nehéz élethelyzetben lévő családok esetében jellemző, hogy a szociális szakember aktívabb kapcsolatot tart fenn a szülőkkel, így a pedagógusok tőle informálódnak, tájékozódnak. *„Annak is nagyon örülnek, hogy tudok találkozni akár többször is a szülővel (...), ki tudok menni családlátogatásra”* (43 éves nő, szociális munkás).

• **Közvetítés a konfliktusokban:** főként szülő-pedagógus viszonylatban, de igénylik a gyermekek közötti konfliktusok megoldásában való

közreműködést is. A megkérdezettek a resztoratív eljárások fontosságát emelték ki, amelyek funkciói: a kapcsolatvezetési készségek fejlesztése, a feszültségkezelés és a jóvátétel, a kapcsolat helyreállítása (Thorsborne 2009, Kecskeméti et al. 2012). *„A szülő-pedagógus konfliktusban tudunk közvetíteni, azt például nagyon szeretik, arra igénybe is vesznek minket. Ott arra kell figyelniük, hogy nekünk mindig a gyerek érdekét kell képviselnünk, s ez sokszor nehézség is (...). Tehát azért vannak olyan esetek, amikor konfrontálódniuk kell az intézménnyel”* (48 éves nő, szociális munkás).

2. Csoportos tevékenységek

• **Csoportfoglalkozások:** a különböző kompozíciójú intézményekben tanítók részéről eltérő igények mutatkoznak a csoportmunkák tekintetében. Az interjúalanyok visszajelzései alapján az alacsony státusú diákkompozíciójú iskolákban a csapatépítő játékok, a közösségfejlesztő gyakorlatok, a szociális érzékenyítés és a szocialitás fejlesztése hangsúlyosan megjelenik. A csoportkohéziót erősítő foglalkozások különös hangsúllyal bírnak, hiszen ezekben az iskolákban gyakoriak a tantárgyi bukáskok és évisméltések, illetve a nagyfokú lemorzsolódás gyengíti a többször változó osztályközösség összetartását. *„Negyedikben, ötödikben és hatodikban már azzal keresnek meg, hogy klikkesedés van az osztályon belül, bántás, hetedikben és nyolcadikban már addikció. Képtelenség órát tartani, tehát olyan szintű, hogy inkább nem megy be a tanár, nincsen osztályközösség”* (39 éves nő, művelődésszervező-szociálpedagógus). Ezzel szemben az átlagos és magas státusú diákkompozíciójú iskolákban az önismereti és kommunikációs készségek fejlesztésére irányuló csoportmunkák kerülnek előtérbe.

• **Prevenációs, intervenciós és korrekciós célzatú előadások:** az átlagos és magas státusú diákkompozíciójú iskolákban jellemzően a prevenációs órákra (pl. médiatudatosságra nevelés) helyezik a hangsúlyt, illetve ritkábban pályaaorientációs előadások megtartására is felkérlik az iskolai szociális segítőket. *„Jobb gimnáziumokban le akarnak tudni egy osztályfőnöki órát egy prevenációs előadással, nekik nincs rá idejük készülni, s akkor megkeresnek”* (24 éves nő, szociálpedagógus). Azonban az alacsony státusú diákkompozíciójú intézményekben a tanulók szexuális felvilágosításának fontossága is előtérbe kerül, valamint a bántalmazás és a

szenvedélybetegség témaköreire fókuszálnak. Ugyanis a válaszadók egy része szerint ezekben az intézményekben mindennapi kihívást jelent a fizikai, verbális agresszió, a cyberbullying, a kábítószer-függőség és a viselkedési addikciók (pl. okostelefon-függőség) kezelése. Megjegyzendő, hogy korábbi kutatásokkal összhangban a fiatalok szabadidő-eltöltése szorosan kapcsolódik a digitális eszközök használatához, s a képernyő előtt végzett tevékenységek gyakorisága hatással van a társas kapcsolatok kialakítására és fenntartására (Bocsi 2015, Bocsi és Kovács 2018).

3. Gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátása

• **A tanulói hiányzások kezelése:** a korábbi kutatási eredményeket alátámasztja, hogy az interjúalanyok szerint a kedvezőtlen társadalmi háttérű, legrosszabb tanulmányi eredményű gyermekeket befogadó iskolákban tanítók számára fokozott kihívást jelent a lemorzsolódással szoros összefüggésben álló igazolatlan hiányzások kezelése (Fehérvári 2015, Berényi 2015). A pedagógusok részéről nagyon sok időt, energiát igényelne az iskolakerülőkkal és családjaikkal való kapcsolattartás. További probléma, hogy a tanárok többnyire nem érzik felkészültnek magukat ezen esetek kezelésére. Ennek ellenére az iskolai szociális segítő tevékenység kötelező bevezetése előtt – a nem állami fenntartású intézmények kivételével – kevésbé volt jellemző a segítő szakemberekkel való tudatos együttműködés (Berényi 2015). Tehát a megkérdezettek visszajelzései alapján a pedagógusok igénylik az igazolatlan hiányzások kezelésében, törvényi kötelezettségük teljesítésében nyújtott segítséget. *„A hiányzások kezelése, hogy mit csináljanak a hiányzó gyerekekkel. Van nagyon sok igazolatlan hiányzás, s hogyan csinálják, hogy ne kelljen kirúgni a gyereket, illetve mikor és hova kell jelezniük”* (25 éves nő, szociálpolitikus). Ugyanakkor itt is fontos a szülőkkel való kapcsolatfelvétel, a tanulóval folytatott egyéni beszélgetés, hiszen a családi háttértényezők, hagyományok és tradíciók feltárása segíthet a hatékony problémakezelésben. *„Inkább azt várják, hogy ne hiányozzon a gyerek, az a legelső, hogy iskolába járjon. Holott nálunk az is megfigyelhető, hogy a roma származású családoknál jönnek sorba a gyermekek. Egy idő után a nagy vigyáz a kicsire, s a nagy ilyenkor kiesik az iskolából”* (25 éves férfi, szociális munkás).

• **Pedagógiai vélemény készítése:** a nevelési-oktatási intézményekben igénylik az iskolai szociális segítő együttműködését a pedagógiai vélemények, pedagógiai jellemzések elkészítésében. Ugyanakkor egyes pedagógusok információ- vagy időhiányra hivatkozva a szociális szakembertől várják e jellemzések megírását. *„Nagyon sokszor van az, hogy felkérést kapnak egy pedagógiai jellemzés megírására. Sokszor nem értik, hogy miért kapták ezt, mert ők ezzel a gyerekekkel nem tapasztaltak semmilyen problémát, együtt tudnak működni a szülővel. (...) Ez nyilván nagy segítség, hogy nem nekik kell utánajárni, tehát ezt így szeretik”* (41 éves nő, szociálpedagógus).

• **Együttműködés a társszakmákkal, segítő szakemberekkel:** az interjúalanyok a velük szemben támasztott elvárások közül kiemelték a szociális, gyermekjóléti, gyermekvédelmi, egészségügyi vagy egyéb intézményekkel, segítő szakemberhálózattal való kapcsolattartást. *„Nagyon örülnek, hogy el tudom érni a társszerveket, akár a családsegítőt, nevelési tanácsadót, szakértői bizottságokat, gyermekotthonokat vagy bármit”* (43 éves nő, szociális munkás).

• **Részvétel esetkonferencián:** a család-és gyermekjóléti szolgálat által szervezett megbeszélés célja, hogy egy adott család ügyében – az érintett szakemberek bevonásával – hozzájáruljanak a közös problémadefiniáláshoz és a hatékony esetkezeléshez (Nmr. 14. §, Csillag és Palotás 2019a). A meghívott pedagógusok azonban órataratás miatt sokszor nem tudnak részt venni, illetve egyedül nem szívesen vesznek részt az esetkonferenciákon, így az iskolai szociális segítőtől a helyettesítő vagy a támogató szerep betöltését várják. *„Ha nem tudnak elmenni egy esetkonferenciára, mert mondjuk, nincs megoldva a helyettesítés, akkor én ott legyek, s mondom el, hogy mi volt. Sokkal jobban eljönnek különben egy esetkonferenciára úgy, ha én is ott vagyok, engem ismernek, ilyen támogatásokat várnak”* (41 éves nő, szociálpedagógus).

• **Jelzés megtétele:** az interjúalanyok tapasztalatai alapján a nevelési-oktatási intézményekben dolgozók részéről erőteljes elvárás, hogy az iskolai szociális segítőre átruházhassák a jelzési kötelezettséget. Fontos, hogy az iskolai szociális segítő jelenléte nem jelenti a köznevelési intézmény jelzőrendszeri szerepének megszűnését. A szociális szakember azonban támogathatja a munkatársakat, hogy szakszerűen és jogszerűen fogalmazzanak meg jelzést, ha egy adott tanuló

veszélyeztetettségét észlelik (Csillag és Palotás 2019a, Roth 2019). „Úgy látják, hogyha bekerül egy gyermekjóléti szakember az intézménybe, akkor ők megszabadulnak attól, hogy nekik jelezni kelljen. A jelzés az mindig konfrontáció, mondjuk, a pedagógus meg a szülő között, (...) nagyon nehezen konfrontálódnak. Nehezen jeleznek, ha probléma van” (48 éves nő, szociális munkás).

Az interjúalanyok egybehangzó véleménye alapján munkájuk során kihívást jelent, hogy sokszor nem tudnak megfelelni a velük szemben támasztott elvárásoknak, ami nehezíti az együttműködést és a szakmai kapcsolat kialakítását. A pedagógusok által elvárt problémakezelést metaforikus értelemben a „varázslathoz”, a „csodához” vagy a „messiásváráshoz” hasonlították.

Összességében, az interjúalanyok pedagógusokkal kapcsolatos tapasztalatai alapján nagyfokú igény mutatkozik – az iskolai szociális segítő tevékenység céljaival összhangban – a szocializációs problémák korrekciójára, az iskolai erőszak visszaszorítására, a viktimizáció elkerülésére, a magatartási problé-

mák kezelésére, a hiányzások (iskolakerülés) mérséklésére, a korai iskolaelhagyók számának csökkentésére, valamint a kémiai és viselkedési ad dikciók visszaszorítására. A felsorolt problémák háttértényezői között szerepelnek az anyagi nehézségek, a sorozatos iskolai kudarcok, a súlyos családi krízisek és konfliktusok. Mindez fokozottan jellemző a hátrányos helyzetű régiók köznevelési intézményeire (EFOP-3.2.9-16), azon belül is az alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolák tanulóira (Bacskai 2015). Így a célok között szerepel a területi különbségek mérsékléséhez és a társadalmi felzárkóztatáshoz való hozzájárulás is. Fontos azonban, hogy a szakembereknek a hátránykompenzáció mellett a tehetséggondozásra és a felelős állampolgárok nevelésére is hangsúlyt kell fektetniük (EFOP-3.2.9-16). Végezetül igazolást nyert, hogy a pedagógus-szerepkör bővülésével egyre fontosabbá válik az asszisztenciális segítség, a pedagógiai munkát támogató szakemberhálózat jelenléte a köznevelési intézményekben (Bacskai 2015) és a családok életében is.

Összefoglalás

A kutatási eredményeinkből levonható konklúzió, hogy a szülők és pedagógusok több területen is szakszerű segítséget igényelnek, s ezen elvárásokra az iskolai szociális szolgáltatás rendszere sokrétű választ tud adni. Hangsúlyozandó azonban, hogy az iskolai szociális segítő is jelezték a kompetenciahátaikat és az egyéb segítő szakemberekkel való együttműködés szükségességét. Ugyanis míg a szülők sokszor gyakorlati segítséget várnak az otthoni tanulásban, házi feladatok ellenőrzésében, addig a pedagógusok jelentős része kifejezetten igényli a tanórai pedagógiai segítők biztosítását,

mint például a pedagógiai asszisztensek és fejlesztőpedagógusok támogatását. Így az iskolai segítő háló kulcsszereplői – iskolai szociális segítő, gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, iskolapszichológus, fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus, iskolaorvos, védőnő, mentálhigiénés szakember, iskolarendőr és pedagógiai asszisztens – együttesen járulhatnak hozzá a gyermeknevelés értékteremtő folyamataihoz, amely Pusztai és munkatársai (2020) alapján egyéni és közösségi szinten egyaránt megterülést eredményezne.

Hivatkozott irodalom

- Bacsikai Katinka (2015). Iskolák a társadalom peremén. *Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Balluseck, L. v. (1977). *Auf Tod und Leben: letzte Dämmerungen für Deutschland*. Bonn: Hohwacht.
- Berényi Eszter (2015). Kudarcutinok vagy megoldáskeresés – problémánarratívák a szakképzésben. In Fehérvári Anikó és Tomasz Gábor (szerk.) *Kudarcsok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 89–108.
- Bocsi Veronika (2015). Változások kora. Az internethasználat szerepének átalakulása a hallgatói életmódban. In Kozma Tamás, Kiss Virág Ágnes, Jancsák Csaba és Kéri Katalin (szerk.) *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete. 389–404.
- Bocsi Veronika és Kovács Klára (2018). *A szabadidő mintázatai a középiskolákban*. *Metszetek* 7(3), 64–78.
- Borosán Livia és Budainé Csepela Yvette (2017). A szabadidős tevékenységek személyiségfejlesztési lehetőségei. *Testnevelés, sport, tudomány* 2(1–2), 24–29.
- Csillag Márta és Palotás Zoltán (szerk.) (2019a). *Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlathoz az iskolában*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Csillag Márta és Palotás Zoltán (szerk.) (2019b). *Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlathoz az óvodában*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Csillag Márta és Palotás Zoltán (szerk.) (2019c). *Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlathoz a kollégiumban*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- EMMI – Emberi Erőforrások Minisztériuma (2018). Szakmai ajánlás az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez. http://szocialisportal.hu/documents/10181/175866/SZAKMAI+AJANLAS_ovodai_iskolai_szocialis_segites.pdf/ (Letöltés: 2020. 05. 30.)
- EMMI – Emberi Erőforrások Minisztériuma (2020). Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység igénybevevői nyilvántartásának használata során felmerülő gyakran ismételt kérdések és fogalomtár. https://tevadmin.nrszh.hu/docs/GYIK_es_Fogalomtar_utolso_vegleges.pdf (Letöltés: 2020. 05. 30.)
- Fehérvári Anikó (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány* 3(3), 31–47.
- Kecskeméti Mária, Csomortáni Zoltán, Petróczi Erzsébet, Polyák Ferenc és Tóth Gyula Ernő (2012). Resztoratív eljárások az osztályban. *Új Pedagógiai Szemle* 62(7–8), 158–173.
- Kósáné Ormai Vera (1994). Magatartási zavarok – szociális inadaptáció. In Csapó Benő, Csirikné Czachesz Erzsébet, Pukánszky Béla és Vidákovich Tibor (szerk.) *Neveléstudományi szöveggyűjtemény*. Szeged: JATEPress, 469–486.
- Magyar Erzsébet és Hegedűs Judit (2006). A jelenlegi családmodell. In Hegedűs Judit (szerk.) *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Család, gyerek, társadalom*. Budapest: Bölcsész Konzorcium. 13.
- Mihály Ildikó (2003). Iskolások, iskolák és a szabadidő. *Új Pedagógiai Szemle* 53(4), 92–99.
- Róbert Péter (1986). *Származás és mobilitás. Rétegződés-modell vizsgálat VII*. Budapest: Társadalomtudományi Intézet.
- Roth Gyuláné (2019). Az óvodai-iskolai szociális segítő tevékenység bevezetése a Soproni járás köznevelési intézményeiben. *Képzés és Gyakorlat* 17(3–4), 241–248.
- Szabóné Szalay Csilla (2018a). Az óvodai és iskolai szociális segítő egyéni tevékenysége. In Boros Julianna (szerk.) *Az iskolai szociális munka alapjai*. Pécs: PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék. 219–222.
- Szabóné Szalay Csilla (2018b). Az óvodai és iskolai szociális segítő csoportban végzett tevékenysége. In Boros Julianna (szerk.) *Az iskolai szociális munka alapjai*. Pécs: PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék. 223–232.
- Szabóné Szalay Csilla (2018c). Az óvodai és iskolai szociális segítő közösségben végzett tevékenysége. In Boros Julianna (szerk.) *Az iskolai szociális munka alapjai*. Pécs: PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék. 233–236.
- Szokolszky Ágnes (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris.
- Thorsborne, M. (2009). *Restorative Practices in Schools*. Facilitator Training. Palmerston North, New Zealand.