

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar

SZAKDOLGOZAT

Eger
2021.

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar

Az óvodai és iskolai szociális segítő
lehetőségei a köznevelésben

Készítette:
Magyar Mária

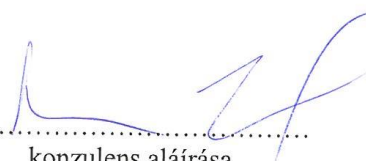
Konzulens:
Dr. Hadnagy József

SZAKDOLGOZATI KONZULTÁCIÓ IGAZOLÁSA

Dátum	Konzulens aláírása
2021. 02. 26.	
2021. 03. 16.	
2021. 06. 20.	
2021. 09. 27.	
2021. 10. 19.	
2021. 11. 04.	

A szakdolgozat beadható:.....

A beadás dátuma:.....


.....
konzulens aláírása

Mottó:

*„Ha az embert olyannak vesszük, mint amilyen, tulajdonképpen
rosszabbá tesszük; de ha olyannak vesszük őt, amilyennek lenni kell,
akkor azzá tesszük őt, amivé lehetne.*

(Goethe)

Tartalomjegyzék

Bevezetés	7
I. Elméleti áttekintés	8
I/1. Gyermekvédelem és iskola.....	8
I/1.1 Gyermekvédelem.....	8
I/1.2 Az iskola világa és problémái.....	9
I/2. Az iskolai szociális munka gyakorlati modelljei.....	9
I/2.1 Alderson-féle modellek az iskolai szociális munkában.....	10
I/2.1.1 Hagyományos klinikai modell	10
I/2.1.2 Iskolaváltoztató modell	10
I/2.1.3 Közösségi-iskolai modell.....	10
I/2.1.4 Társadalmi kölcsönhatás modell.....	10
I/2.2 Ökológiai modell	11
I/2.3 Német modellek.....	11
I/2.3.1 Alkalmazkodó típus	12
I/2.3.2 Innovatív típus.....	12
I/2.3.3 Gyermekekre orientálódó iskolai szociális munka modellje	12
I/3. Az iskolai szociális munka hazai gyakorlati modelljei	13
I/3.1 Pedagógusok, mint gyermekvédelmi felelősök	13
I/3.2 Belső iskolai szociális munka modellje	15
I/3.3 Külső iskolai szociális munka modellje	15
I/3.4 A pécsi modell	16
I/3.5 Decentralizált modell.....	17
I/4. Az óvodai és iskolai szociális segítő és tevékenysége	18
I/4.1 Az óvodai és iskolai szociális segítő.....	18
I/4.2 Az óvodai és iskolai szociális segítő ismeretei, készségei.....	19

I/4.3 Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenysége	19
I/4.3.1 Egyéni segítség, tanácsadás	19
I/4.3.2 Csoportban végzett tevékenységek	20
I/4.3.3 Közösségi tevékenységek.....	20
I/4.3.4 Egyéb tevékenységek	21
I/4.4 Az óvodai és iskolai szociális segítő kapcsolatai.....	22
I/5. Jó gyakorlatok az óvodai és iskolai szociális segítő módszertanában.....	23
II. Kutatás bemutatása	25
II/1. Mintavétel	25
II/2. A kutatás módszere	25
II/3. Kérdésfelvetések, indikátorok.....	26
II/4. A kutatás hipotézisei	27
II/5. A kutatás eredményeinek bemutatása	28
II/6. Reagálás a hipotézisekre	43
III. Összegzés.....	44
Irodalomjegyzék	47
Mellékletek	51
Nyilatkozat.....	55

Bevezetés

Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység hosszú múltra tekint vissza, mindig minden korszakban voltak olyan emberek, akik szociális érzékenységüknél fogva tenni akartak azokért a gyermekekért, akik hátrányos helyzetük, családi problémáik miatt nehezen, vagy egy idő után egyáltalán nem tudtak beilleszkedni az iskola világába. Florence Costin nyilatkozta 1949-ben: az iskolának feladata az, hogy felkészítse a tanulókat különböző ismeretek átadásával, amelyek megtanulásával „felkészülnek annak a világnak a megismerésére, amelyben élnek, és amely felnőttkorukban vár majd rájuk.” (Costin, idézi Herczog, 1994)

Az iskola értékeket, normákat közvetít, a családi szocializációt úgymond kiegészíti. A társadalomban bekövetkező változások azonban időről időre próbára tették a pedagógusokat, és az egyre növekvő egyenlőtlenségek, hátrányos helyzet, szegénység következtében tapasztalt iskolai teljesítményromlás, az iskolából kimaradtak nagy aránya már olyan terheket róttak rájuk, hogy nehezen vagy egyáltalán nem tudtak a különböző problémákkal megbirkózni. Az esélyek egyenlővé tételéhez, a szegregálódási folyamatok megállításához segítségre volt/van szükségük, hogy oktató-nevelő munkájukhoz olyan megerősítést kapjanak, mely szakmailag jól felkészült szociális és pedagógiai ismeretekkel is rendelkezik, jól ismeri az óvoda és iskola világát ugyanúgy, mint a különböző szociális szolgáltatások rendszerét, s a kettőt professzionális szinten tudja összekapcsolni. (Herczog, 1994)

Szakdolgozatom első felében szeretném bemutatni az iskolai szociális segítés kialakulását, fejlődését az iskolai gyermekvédelmi felelősök megjelenésétől, az iskolába kívülről delegált pedagógus végzettségű gyermek- és ifjúságvédelmi felelősökön át a szociális szakemberek iskolában végzett tevékenységéig, egészen a 2018-as óvodai és iskolai szociális segítő hivatás bevezetéséig.

Az óvodai és iskolai szociális segítő munkamódszerei, melyeket a hátrányos helyzetű, pszichoszociális problémákkal, tanulási nehézséggel küzdő tanulók, az osztályközösségben magatartási problémákkal, konfliktusokkal, szembesülő pedagógusok segítése érdekében alkalmaz, nagyon sok lehetőséget kínál az iskola világában megjelenő inadaptált viselkedések korrekciójában ugyanúgy, mint a megelőzésben.

Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység még csak három éve került bevezetésre, de a tapasztalatok, a segítő saját munkájáról való vélekedés, a jó gyakorlatok bemutatása,

megismertetése fontos információkkal, adatokkal szolgálhat a munkamódszerek hatékonyságáról, a beavatkozások sikerességéről.

A dolgozat második részében – a kutatás, vizsgálódás során – olyan köznevelési intézményekben tevékenykedő segítőköt fogok kérdezni munkájukról, akik Egerben és környékén nyújtanak szociális szolgáltatásokat gyermekeknek, családjuknak, pedagógusoknak és más oktatást-nevelést támogató szakembernek.

Céлом, hogy megismerjem az elmúlt három évben végzett iskolai szociális segítség munkaformáinak és munkamódszereinek hatékonyságát (prevenció-beavatkozás). Hogyan vélekednek erről a segítők?

I. Elméleti áttekintés

I/1. Gyermekvédelem és iskola

A gyermekvédelmi törvény meghatározza az iskola feladatát a gyermekvédelmi rendszerben, s elsődleges céljaként írja le a gyermek családban történő nevelkedésének elősegítését, veszélyeztetettségének megelőzése és megszüntetése érdekében tett jelzését a gyermekjóléti szolgálat felé, súlyos bántalmazás, elhanyagolás illetve más veszélyeztető ok fennállása esetén pedig hatósági eljárás kezdeményezését.

I/1.1 Gyermekvédelem

A gyermekvédelem a társadalom érdekében végzi azt a gyermekeket óvó munkát, melyet az őket veszélyeztető gazdasági, társadalmi működések zavarából következő hátrányok leküzdése miatt tesz. Ennek érdekében a gyermekvédelem folyamatosan figyelemmel kíséri a gyermekek testi-lelki, erkölcsi fejlődését, s a hátráltató tényezők megelőzése és megszüntetése céljából intézkedéseket tesz, terveket, javaslatokat készít a szociális, egészségügyi, oktatási, belügyi szervek részére, majd azt is nyomon követi, ezek a javaslatok segítettek-e, javítottak-e a gyermekek helyzetén a meghozott törvényekkel, rendeletekkel. (Veczkó, 2002)

Mérföldkőnek számít hazánkban az 1997-es gyermekvédelmi törvény, mely komplex módon határozza meg a gyermekek védelmének elvi (eszmei, erkölcsi) vonatkozásait, gyakorlati teendőket, feladatokat és az intézményi hátteret, mely mindezt támogatni hivatott. Ezzel egy olyan gyermekvédelmi rendszer jött létre, mely meghatározza a gyermeki jogokat,

a szülői jogokat és kötelezettségeket, szabályozza a gyermekek védelmét biztosító pénzbeli-természetbeni ellátásokat, a személyes gondoskodást nyújtó alap- és szakellátásokat, és tartalmazza a gyámügyi igazgatás szervezetrendszerét. (Rosta-Rostáné, 2021)

I/1.2 Az iskola világa és problémái

A köznevelési intézmények – mint a jelzőrendszer tagjai – jelentős szereppel bírnak a gyermekvédelem céljainak segítése, annak megvalósítása érdekében, hiszen a problémák nagy része az iskolában jelentkezik először. Társadalmunk modernizálódása következtében a regionális fejlődés egyenlőtlensége nagyban közrejátszik az eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező tanulók oktatási lemaradottságában, ami lemorzsolódáshoz vezet. A család átalakulása, a gyermekszegénység, a tanulók mentális egészsége, az iskola szerepkörének, illetve az erről kialakult felfogás megváltozása, a városi és falusi gyermekek sajátos viselkedési problémái, a kiskorúakhoz kapcsolódó erőszak, bántalmazás, elhanyagolás mind-mind a köznevelési intézményekben megjelenő, lecsapódó probléma, mellyel a pedagógusok nagyon nehezen vagy egyáltalán nem tudnak megbirkózni. (Hervainé, 2008)

I/2. Az iskolai szociális munka gyakorlati modelljei

A szociális munka kifejezetten iskolai keretek között történő alkalmazása először az Amerikai Egyesült Államokban jelent meg 1906-ban. Az egyre növekvő problémák (szociális nehézségek, fiatalkori bűnözés, migráció) melyekkel a pedagógusok szembesültek, mind nagyobb és nagyobb kihívást jelentettek számukra, melyekkel nehezen vagy egyáltalán nem tudtak megbirkózni. Megfogalmazódott, hogy szükség lenne olyan speciálisan képzett szociális segítőkre, „iskolalátogatási felelősökre”, akik pontosan látják, ismerik az iskoláskorú gyermekek és családjaik szociális problémáit, és szakmai ismeretükkel, tudásukkal tudnak számukra segítséget nyújtani.

Mary Richmond már 1922-ben leírta „Mi a szociális esetvezetés?” című tanulmányában, hogy milyen feladatokat kell ellátniuk ezeknek a segítő szakembereknek: kapcsolattartás a szociális nehézségekkel küzdő tanulókkal és családjaikkal, beavatkozás szükség szerint a segítő intézmények közbenjárásával, és krízis esetén a családból történő kiemelés is említi. (Máté-Szemelyácz, 2009)

I/2.1 Alderson-féle modellek az iskolai szociális munkában

Az 1960-as évekre az iskolai szociális segítség nagy fejlődési utat tett meg, és Joseph Alderson, aki mélyebben foglalkozott a témával, négy különböző gyakorlati modellt különböztetett meg: hagyományos klinikai modell, iskolaváltoztató modell, közösségi-iskolai modell és a társadalmi kölcsönhatás modell.

I/2.1.1 Hagyományos klinikai modell

Ez a legismertebb modell, mely nem magát az iskolai rendszert állítja a középpontba, hanem a gyermeket, aki szociális, mentális problémáival küzd, ezért lemarad a tanulásban. Az iskolai szociális munkás esetkezelésekkel segíti a tanulót és családját, hogy iskolai hátrányát leküzdhesse, és kapcsolatot tart fenn a gyermeket tanító pedagógusokkal is.

I/2.1.2 Iskolaváltoztató modell

A klinikai modellel szemben az iskolaváltoztató modell nem a gyermeket célozza meg, hanem az iskolai rendszert, annak politikáját tartja felelősnek a különböző problémák megoldatlanságáért, mely miatt a tanuló nem tudja teljesíteni az elvárt követelményszintet. Célja, hogy a diszfunkcionális iskolai körülményeken tudjon változtatni, az egyéni munka mellett főként a csoportmunka módszereivel.

I/2.1.3 Közösségi-iskolai modell

Mint a modell neve is mutatja, ez a modell a hátrányos helyzetű közösségre irányítja a figyelmet, s bizalmat próbál ébreszteni bennük az iskola iránt olyan közösségi programok szervezésével, melyek segítő, támogató jellegűek számukra. A különböző szervezett programok által információkat nyújt a közösség számára arról, miként ismerhetik fel a bennük rejlő társadalmi erőt, melyet saját fejlődésük érdekében használhatnak fel.

I/2.1.4 Társadalmi kölcsönhatás modell

A társadalmi kölcsönhatás modellje elsősorban az egyének és csoportok közötti folyamatokra összpontosít, főként a kialakuló konfliktusokra a gyermek, a család, az iskola, a közösség közötti kölcsönhatásokban. Az iskolai szociális munkás ebben a modellben közvetítő szerepet tölt be, aki a megértést, az elfogadást, a „viszály” tisztázását hivatott elősegíteni oly módon, hogy felismerteti a felek közös érdekeit, a közös célt, melynek elérése mindegyik félnek érdeke, segít a közös célmeghatározásban. (Tanító, 2019)

I/2.2 Ökológiai modell

Florence Costin nevéhez fűződik az Amerikai Egyesült Államokban megjelenő majd elterjedő ökológiai modell, mely az 1990-es évekre datálható: az iskolai közösséget és a tanulót, a közöttük lévő viszonyt egy egységes szemléletben láttatja: a tanulót segíteni szociális kompetenciáinak kialakításában, fejlesztésében, de maga az iskola is legyen érzékeny a gyermek problémái, szükségletei iránt.

A segítő szakember mindannyiukkal kapcsolatban áll, és egyszerre veszi figyelembe a gyermek, a családja és az iskolai környezetben kialakult problémákat. Komplex segítséget nyújt a különböző erőforrások megtalálására, és azok oly módon történő felhasználására, mely az akadályok pozitív irányú leküzdésére készíti fel mind a tanulót, mind azt a környezetet, melyben él. (Máté-Szemelyácz, 2009)

I/2.3 Német modellek

Nyugat-Európában a 18. század végén, a 19. század elején jelent meg az iskolai szociális munka, de nem kifejezetten intézményesült formában, mint az Amerikai Egyesült Államokban, hanem a fő szerep a szociálpedagógusoké volt, akik különösen ifjúsági szervezetek által próbáltak segítséget, támogatást nyújtani azoknak a gyermekeknek, fiataloknak, akiknek társadalmi beilleszkedési problémái voltak. Fontos volt számukra a megelőzés, vagyis az elsődleges prevenció által segíteni a fiatalokat, és az együttműködést is lényegesnek tartották az iskolákban tanító pedagógusokkal.

1980-ban, a Német Szövetségi Köztársaság integrált iskoláinak felében (180-ból 91-ben) volt együttműködés az Ifjúsági Jóléti Irodák szociálpedagógusai és az általános iskolákban tanító pedagógusok között. A segítő tevékenységre egyre nagyobb arányban volt szükség, így 1996-ban például már minden második, 2000-ben háromból egy ilyen ifjúsági iroda dolgozott ki projekteket az iskolákban történő segítő folyamatok megszervezésére. Később a migráció következtében betelepült családok gyermekei, akik nagy számban tanultak általános- és középiskolákban, szociokulturális háttérükből fakadóan igen nagy rászorultságot és igényt mutattak erre a szociális segítő tevékenységre. Egy 2002-ben történt felmérés alapján az iskolaigazgatókat kérdezték meg a szociális segítő tevékenység szükségességéről, s nyilatkozatuk alapján az iskolák 22%-nál voltak már különböző szociális projektek. (Olk-Speck, 2015)

Az 1980-as évekre a németországi iskolai szociális munkának háromféle formája alakult ki: alkalmazkodó típus, innovatív típus és a gyermekekre orientálódó iskolai szociális munka.

I/2.3.1 Alkalmazkodó típus

Ennél a típusnál elsődleges szempont az iskola szükséglete, mely meghatározza az iskolai szociális munka mibenlétét is. Legfontosabb az oktatói munka, annak zavartalan folyamatossága, és a szociális segítséget ennek rendeli alá: úgymond „mindenesként” használják a szociális munkást, így a tanulók segítése, szükségleteik szem előtt tartása háttérbe szorul.

I/2.3.2 Innovatív típus

A cél az iskola megváltoztatása, szemben az előző, alkalmazkodó típussal. Sokkal fontosabb, hogy az iskolában zajló folyamatok a szociálpedagógia elvei mentén érvényesüljenek, és ne kizárólag a tanuló teljesítménye legyen az elsődleges szempont. Hátránya, hogy sok konfliktus keletkezett az iskolában dolgozó szociális segítő és a pedagógusok között, mely megnehezítette az együttműködést.

I/2.3.3 Gyermekekre orientálódó iskolai szociális munka modellje

A szoros együttműködés, a „közvetítői funkció” iskola és gyermekvédelem között ennél a típusnál a legerősebb. Az iskolai szociális szakember munkaformáit – egyéni beszélgetés, szociális csoportmunka, közösségi munka – alkalmazva keresi a megoldást „prevenciós jelleggel” a gyermek problémáira.

Az iskolai szociális munkát a köznevelési intézménytől független fenntartó finanszírozza, ezért az nincs az iskolavezetésnek alárendelve, mely viszony fordítva is igaz: sem a szociális szakember, sem munkáltatója nem szól bele az iskola berendezkedésébe. Jellemzően a családokkal tart szoros kapcsolatot a segítő, és többször látogat el otthonukba is.

Ez a modell köszönt vissza a 90-es években Magyarországon is az iskolai szociális munkában, de emellett még arra is törekedtek a segítő, hogy saját érdekvédelmi egyesületbe tömörüljenek, és legyen lehetőségük szupervíziós megbeszéléseken találkozni, jó gyakorlatokat megosztani, felmerülő problémáikhoz segítséget kérni rendszeresen. (Máté-Szemelyácz, 2009)

I/3. Az iskolai szociális munka hazai gyakorlati modelljei

Az iskolai szociális segítség kezdetei Magyarországon az 1930-as évek második felére tehető, az iskolánővérek tevékenységének megjelenésével. Hasonló munkát végeztek, mint a mai szociális munkások (egyéni esetkezelés és családokkal végzett munka az iskolában és terepen), pedagógusképesítéssel rendelkeztek, és az iskola alkalmazásában álltak. Feladatuk az iskolai teljesítmény romlása és a lemorzsolódás megelőzése érdekében tett családgondozói tevékenység volt főként a főváros szegényebb részeiben.

Elsősorban olyan intézményekben dolgoztak az első segítő szociális szakemberek, iskolai szociális munkások, amelyekben túlnyomó részben hátrányos helyzetű tanulók és családjaik számára adtak támogatást, s ezzel csökkentették a gyermekek hátrányait, s elősegítették iskolai sikerességüket. A szociális munka, mint képzési szakterület még gyerekcipőben járt, de egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a köznevelési intézményekben az oktató-nevelő munkát végző pedagógusokon kívül szükség van olyan segítő szakemberekre, akik az iskolákban megjelenő problémákat képesek helyben, közvetlenül azonosítani, ezt követően pedig professzionális beavatkozási módszereket alkalmazni a megoldásra. (Boros, 2018)

„Az iskolai szociális munka olyan tevékenység, amely az iskoláskorú gyerekek képességeinek, lehetőségeinek optimális kibontakozását segíti szociális kapcsolataik, társadalmi integrációjuk javításával.” (Bányai, 2000)

I/3.1 Pedagógusok, mint gyermekvédelmi felelősök

1945 után az ország vezetői azt hangsúlyozták, hogy a gyermekvédelmi feladatok ellátására elsősorban a pedagógusok alkalmasak, mivel nevelői munkájuk a gyermekek érdekében történik. 1964-ben fontos lépésnek számított, amikor egyes óvodákban és iskolákban gyermekvédelmi felelősöket bíztak meg, akik pedagógusok voltak, a gyakorlatban azonban nem végeztek érdemi szociális szolgáltatásokat, de a gyermekvédelmi szakfelügyelet bevezetése (1975) sem hozta meg a kívánt eredményt.

A '80-as évek végére nagymértékű társadalmi-gazdasági változások következtek be: drámai módon megnövekedett a munkanélküliség, az átalakult (elszegényedett) társadalmi rétegek, az új értékrendek és normák következtében növekedést mutattak a deviáns viselkedési formák, melyek az iskolákban is jelentkeztek, ám ezekkel már nem tudtak megbirkózni a tanárok hagyományos pedagógiai eszközeikkel. (Rosta-Rostáné 2021)

A rendszerváltozás után gyorsan megjelentek a különböző irányzatok, melyek közül az egyik még mindig a pedagógusok eszközeiben, módszereiben látta a gyermekvédelem megerősítését, hiszen ki ismerné leginkább a tanulók családi és iskolai problémáit, mint az őket tanító pedagógusok. Tanítási óráinak egy részétől mentesítettek olyan tanárokat, akik egy ilyen segítő munka ellátására alkalmasnak látszottak, így ők új feladatként a problémás gyermekekkel és családjaival való foglalkozással töltötték fennmaradó idejüket. Ez azonban nem válhatott be jó megoldásként, mert valóban ismerhette a pedagógus a hátrányos helyzetű, anyagi problémákkal küzdő családban élő gyermekeket, a magatartási problémákat, deviáns viselkedést mutató tanulókat, de nem rendelkezett segítő szakmai tudással, nem volt egy olyan helyiség, ahol egyéni segítő beszélgetést nyújthatott volna a gyermekeknek, és mivel az iskola alkalmazottja volt, ezért a tanulók érdekeit nem igazán tudta érvényesíteni munkáltatójával, az igazgatóval szemben.

Az előbbi modell előnyeit próbálták úgy kiaknázni, ám a hátrányokat kiküszöbölve, hogy függetlenítték ezeket a gyermekvédelmi felelősöket az iskolától. Az új munkáltató az önkormányzat lett, de továbbra is ugyanazok a pedagógiai módszerek és eszközök maradtak meg, mint az előző modellnél, s ez önmagában nem elegendő a gyermekek szociális problémáinak megoldására. Mindkét modell „zsákutcának” bizonyult az iskolai szociális segítség szempontjából. (Máté-Szemelyácz, 2009)

A köznevelési intézményekben a gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos feladatok ellátásáról az 1993. évi LXXXIX. törvény (Közükatási törvény) rendelkezett működési rendjében, a részletes feladatköréről pedig a 11/1994. (VI.8.) MKM rendelet, melyben a gyermekek veszélyeztetettségének megelőzésére, megszüntetésére tett intézkedésekről átfogó képet kaphatunk.

Fontos elem a rendeletben a gyermekjóléti szolgálattal történő együttműködés, szükség esetén esetmegbeszélés lehetősége szakemberekkel, a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős részvétele az iskola egészségnevelési programjában (prevenció lehetősége), a diákönkormányzattal történő munkája során pedig a tanulók érdekeinek érvényesítésében is szerepet játszott.

A linearitás mellett itt már megjelennek a rendszerszemléletű gondolkodás kezdetei, a kölcsönösségen alapuló folyamatok hálózatának felismerése, mely a gyermek védelme mellett figyelmet fordít az őt körülvevő környezetre is.

I/3.2 Belső iskolai szociális munka modellje

Ez a modell a 90-es évek elején jött létre kifejezetten azzal a céllal, hogy olyan szociális problémával küzdő gyermekeket oktasson és neveljen, akik hátrányos illetve halmozottan hátrányos helyzetükből adódóan nem tudtak a hagyományos iskolában elvárható teljesítményt nyújtani. Lemaradásuk, majd lemorzsolódásuk megakadályozására éppen emiatt jöttek létre olyan iskolák, ahol ezeknek a gyermekeknek egyéni szükségletüknek megfelelő képzést tudtak nyújtani.

Szociális szakember dolgozott ezekben az iskolákban, és azért bírt nagy jelentőséggel az iskolai szociális segítség történetében, mert ezek az iskolák fontos szempontnak tartották a tanulók iskolán kívüli problémáinak nyomon követését, a pedagógusok támaszkodhattak az iskolában dolgozó szociális segítő szakértelmére, és ennek a tudásnak az iskola világában történő alkalmazására. Az iskolában jelentkező szociális szükséglet és az iskolai oktató-nevelő munka elvei olyan formán találkoztak, amely egyértelműsíti a szociális szakember segítő munkájának létjogosultságát.

Elterjedni, éppen ebből a belső szükségletből fakadás miatt, nem tudott ez a modell, de például a Burattino Iskola és Gyermekotthon (korábbi nevén Burattino Általános- és Szakképző Iskola) és a Gandhi Gimnázium, Kollégium és Alapfokú Művészeti Iskola (korábban Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium), melyeket a 90-es években hoztak létre hátrányos helyzetű és roma fiatalok számára, még mindig működő iskolák.

I/3.3 Külső iskolai szociális munka modellje

A külső modell a hálózatban működő iskolai szociális munkát preferálta. Létrejött az Iskolai Szociális Munkás Hálózat, melynek önálló szakmai programja volt, de a Családsegítő Szolgálatához tartozott, s amely nagy fontosságot tulajdonított az iskola azon szerepének, mely a gyermekvédelem és ifjúsággondozás területén kiemelt figyelmet kíván. A gyermekvédelmi felelősök munkáját segítették, mint koordinátorok, közvetítők, viszont csak ügyeleti szinten voltak jelen az iskolákban hetente, így az egyéni segítő beszélgetés kisebb aránya mellett inkább csoportfoglalkozásokat tartottak, táborokat, játszóházat szerveztek, de még a korrepetálás is a feladataik közé tartozott. (Máté, 2015)

Legismertebb hazai képviselője ennek a kísérletnek a ferencvárosi modell. 1992-ben alakult Ferencvárosi Iskolai Szociális Munkás Hálózat elnevezéssel, melyet később Gyermekjóléti Szolgálatra változtattak. „Olyan, egész területet átfedő munkát” akartak

megvalósítani (területi gyermekvédelem alapjai), mely kapcsolatot biztosít köznevelési és más intézmények között azoknak a gyermekeknek, akiknek szükségük van szociális szakemberek által nyújtott segítségre, vagyis figyelembe vették azt a közösséget is, mely az iskola környezetében megtalálható volt.

A személyes gondoskodást nyújtó gyermekvédelmi ellátások hiánya (olyan szolgáltatások, melyek megelőzik a hatósági intézkedéseket) hívta életre a ferencvárosi modellt, s az 1997-es gyermekvédelmi törvényben maga a „gyermekjóléti szolgálat” elnevezés is tőlük származtatható.

Mivel a legtöbb önkormányzat forráshiány miatt feladatként adta ki a gyermekjóléti szolgálati tevékenységet az iskolai szociális munkás hálózatoknak, ezért az eredeti cél már nem valósulhatott meg: az iskolák szociális szakember általi segítése. (Máté, 2015)

A Periféria Egyesület is a külső iskolai szociális munka modelljének egyik képviselője, bár tevékenységét utcai szociális munkával kezdte meg, de 1999-ben egy olyan általános iskolába is eljutottak képzett szakemberek, melybe többségében roma gyerekek jártak. Ahogyan a belső modellnél megjelenő Gandhi Gimnázium esetén, itt is fontosnak tartották a szegregált területeken élő gyermekek bevonását szocializációs programjukba. Munkaformáikban a klasszikussá vált egyéni-csoportos-közösségi tevékenységek szervezésének kezdetei már körvonalazódtak, módszereik pedig többek között például az egyéni esetkezelés, tanácsadás tanulóknak és pedagógusoknak, konfliktuskezelés csoportformában, illetve programok szervezése a közösséget megtartó erő fokozása érdekében. Tematikus programjaik közé tartozott a különböző szabadidős, pályaorientációs, kulturális és sport rendezvények, klubok tartása.

Hátrányként említhető, hogy csak néhány órában, ún. „ügyeleti rendszerben” voltak jelen az iskolákban a szociális szakemberek, viszont jelentős előnynek számított a szakképzettségük. (Máté-Szemelyácz, 2009)

I/3.4 A pécsi modell

A modell az INDIT Közalapítvány munkacsoportjának köszönhetően valósult meg, s 2006-tól kezdte meg működését több pécsi iskolában. Minden olyan elemet, melyek előnyösek, pozitív hatásúak voltak, átvettek az előző modellektől, s azzal, hogy egy független civil szervezet lett a munkáltató, kiküszöbölték például az alá- és fölérendeltségi viszonyokat, a segítő szakember is napi 8 órában tudott jelen lenni az adott iskolában. Az iskolaigazgatók

eleinte idegenkedtek ettől az új ötlettől, de később tapasztalták és belátták, milyen nagy segítséget kaptak, s hogy ebből az egész iskola csak profitálhat. Felismerték, hogy például azokkal a magatartási problémákkal, melyekkel évek óta küszködtek a tanárok, és már sem idejük, sem energiájuk nem volt a fegyelmezési gondokra, vagy a különböző tanulói problémák kezelésére az iskolában a szociális szakember éppen azért van jelen, hogy a maga komplex módszereivel keressen megoldási módokat. (Bezdom, 2010)

Megmaradt a hálózatban működés is, mely nagy segítség volt szakmailag számukra, hiszen az esetmegbeszélések, szupervíziók és tervek készítése egy-egy egyéni problémához igazítva, mind az iskolai szociális munkások professzionálisabb tevékenységét volt hivatott támogatni.

Az ebben a modellben tevékenykedő segítő szakemberek ökológiai szemléletük, gyermekközpontú gondolkodásmódjuk által a pozitív viselkedésváltozásra, az empowermentre, a különböző kompetenciák, a rugalmas alkalmazkodási képesség fejlesztésére törekedtek, s céljuk, hogy az iskola is eme szemléletváltás alapján segítse tanulóit.

Külön helyiség állt rendelkezésükre az iskola épületében, amely telefonnal felszerelt volt, s egyaránt alkalmas volt egyéni segítő beszélgetések lefolytatására, és csoportos foglalkozások megtartására egyaránt, mint ahogyan adminisztráció végzésére is.

A modell egészen 2012-ig tudott működni, nemcsak pécsi közép- és általános iskolák, de budapestiek is csatlakoztak a programhoz, ám finanszírozási problémák miatt tevékenysége megszűnt.

I/3.5 Decentralizált modell

A Magyarországi Iskolai Szociális Munkások Közhasznú Egyesülete vezette be ezt a modellt Székesfehérváron a 2009/2010-es tanévben próba jelleggel. Lényege, hogy az iskolában felvetődő problémákra helyi szinten, helyi erőforrások felhasználásával kell reagálni, s alapvető szakmai elvként fogalmazták meg, hogy az iskolai szociális munkásokat egy független civil szervezet alkalmazza, de a munkához szükséges infrastrukturális háttér az iskola biztosítja. A segítő szakemberek az iskolai team tagjai, miközben együttműködnek a gyermekvédelmi rendszer intézményeivel, a helyi szociális szolgáltatókkal a lokális problémák megoldásában. (Rosta-Rostáné, 2021)

I/4. Az óvodai és iskolai szociális segítő és tevékenysége

Az iskolai szociális segítség fontossága, létjogosultsága a fenti modellek után is további átgondolásokat, fejlesztéseket kívánt. Hogyan lehetne megoldani a finanszírozási problémákat a jó gyakorlatok megtartása mellett? Milyen intézkedésekre lenne szükség ahhoz, hogy a szociális szolgáltatások – szakemberek közreműködésével – továbbra is jelen tudjanak lenni a köznevelési intézményekben, és mindenki, aki az óvoda és az iskola világában jelen van, professzionális segítséget kaphasson.

I/4.1 Az óvodai és iskolai szociális segítő

„Az óvodai és iskolai szociális segítő olyan – óvodában, iskolában és kollégiumban tevékenykedő – segítő szakember, aki elsődlegesen a gyermekek, tanulók veszélyeztetettségének megelőzésével, szociális és kommunikációs készségei fejlesztésében, egészségfejlesztésben való közreműködéssel, prevencióval foglalkozik. Aktív résztvevője a gyermekvédelmi jelzőrendszer működtetésének, illetve a felmerülő életvezetési, szociális problémák megoldásához nyújt segítséget az óvoda gyermekeinek, az iskola diákjainak, igény szerint pedagógusoknak, a nevelő-oktató munkát segítő (...) és más szakembereknek (...), valamint szülőknek egyaránt.” (Útmutató, 2019)

2018. szeptember 1-jétől került bevezetésre az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység, mely a gyermekjóléti ellátó rendszeren keresztül biztosít szolgáltatást a köznevelési intézményekben. Az együttműködés az elsődleges szempont a két intézményrendszer között, s mindenekelőtt a preventív segítő tevékenységekre helyezi a hangsúlyt a segítő munkaformáival és munkamódszereivel.

Amennyiben a veszélyeztetettség már kialakult, úgy annak megszüntetésében is tevékeny részt tud vállalni azokkal a széleskörű jogi, gazdasági és szociális ismereteivel, melynek birtokában van.

Együttműködése nagyon fontos a köznevelési intézményben dolgozó pedagógusok mellett más szakemberekkel is, mint például a szociális koordinátor, a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, az iskolapszichológus, a védőnő, egyéb oktatást segítő kolléga, mivel a segítő tevékenység sikerességét a gyermekvédelmi jelzőrendszer e tagjainak közreműködése is nagyban befolyásolja. (Útmutató, 2019)

I/4.2 Az óvodai és iskolai szociális segítő ismeretei, készségei

A szociális segítő munkája során a szociális munka módszereit és eszközeit alkalmazza, s ehhez rendelkezik a megfelelő jogi, szociológiai, szociálpolitikai ismeretekkel, melyek feltétlenül szükségesek tevékenységének ellátásához. Mindez azért is szükséges, mert ezekkel az ismereteivel tudja hatékonyan feltérképezni, mely szolgáltatások milyen intézményektől vehetők igénybe a gyermek érdekeinek megfelelően.

Pszichológiai ismeretei segítségével segítő beszélgetéseket végezhet, de komolyabb terápiás beavatkozás szükségessége esetén tovább delegálja a gyermeket a megfelelő szakemberhez.

Saját segítő tevékenységében maga dönti el, hogy az adott igények és szükségletek még az ő hatáskörébe tartoznak-e, vagyis a szolgáltatást maga is tudja-e nyújtani, vagy felismeri kompetenciahatárait, és ebben az esetben más szakember is bevon a munkájába.

I/4.3 Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenysége

Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenysége elsősorban preventív jellegű, s a cél elérésben az alábbi három munkaformával dolgozik a köznevelési intézményekben:

- egyéni segítés, tanácsadás
- csoportban végzett tevékenységek
- közösségi tevékenységek

Támogatja a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátását a köznevelési intézményekben, és mivel ezek az intézmények is a jelzőrendszer tagjai, így a segítő szakember együttműködése a veszélyeztetettség észlelése, jelzése tekintetében kiemelt jelentőségű. Tevékenységével segítséget nyújt a veszélyeztetettség korai felismerésében, majd a jelzés megtételében is.

A fenti munkaformákat még kiegészítik az esetmegbeszélések, szupervízió és a különböző képzések is az intézményen belül.

I/4.3.1 Egyéni segítés, tanácsadás

Probléma esetén a segítséget kérheti a gyermek, a szülő, a pedagógus vagy a család- és gyermekjóléti szolgálat is, de ha a szociális segítő észleli, maga is kezdeményezhet. Amennyiben a beazonosított, megvizsgált probléma a segítő kompetenciájába tartozik, úgy

segíthet információ nyújtásával, hivatalos ügyek intézésével, életvezetési tanácsokkal láthatja el a gyermeket segítő beszélgetések során.

Ha az első vagy bármely utána következő találkozás alkalmával krízishelyzetet észlel a segítő, azonnali beavatkozásra (krízisintervencióra) van szükség, hiszen a halogatás súlyos következményekkel járhatna. A probléma feltárása után delegálja a gyermeket a család- és gyermekjóléti szolgálat felé, ahol a családsegítő szakember további intézkedéseket tesz a krízis feloldására, megszüntetésére.

I/4.3.2 Csoportban végzett tevékenységek

A szociális csoportmunkában eltér az igények és szükségletek beazonosítása az egyénekkel végzett munkától, mivel ebben a munkaformában más eszközöket használ a segítő a különböző problémák megoldásához. Mondhatni ez az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység legfontosabb cselekvési területe, mivel a csoportokkal végzett munka a köznevelési intézményekben járó korosztály elsődleges prevenciós elérésének leghatékonyabb formája.

A gyermekek megfigyelése csoporthelyzetben vagy napközis foglalkozásokon, óvodai játék során, klubok, melyek nyitott csoportként működnek, pályaorientációs csoportfoglalkozások, kreativitást fejlesztő csoportfoglalkozások tartása segíthetnek a beilleszkedési nehézségekkel küzdő gyermekeknek, a szociális, kommunikációs kompetenciáik fejlesztésében nyújthatnak segítséget.

A csoportmunka egy előre megtervezett programterv alapján történik, melyet a szociális segítő arra a problémára fókuszálva tervez meg, amely éppen az adott helyzetben felmerült egy osztályközösségben vagy óvodai, kollégiumi csoportban. A csoportot ő maga vezeti, így rendelkeznie kell csoportvezetői ismeretekkel, készségekkel, és ismernie kell azokat a csoportdinamikai elemeket, amellyel irányíthatja, koordinálhatja a csoportot. (Hadnagy, 2012)

I/4.3.3 Közösségi tevékenységek

A közösségi tevékenységek szorosan kapcsolódnak az adott köznevelési intézmény pedagógiai programjához, munkatervéhez, ezért a szociális segítőnek célszerű azt a tanév elején áttanulmányoznia. Az óvodák és iskolák sok olyan programot szerveznek egy tanévben, mely az egész közösséget mozgatja meg, és tematikus programjai valós problémákra is felhívhatja a figyelmet. A szociális segítő ezekhez a programokhoz csatlakozhat szervezési, lebonyolítási céllal, de megismerve az intézményi szokásokat,

szükségleteket, igényeket, maga is szervezhet közösségi programokat. Ilyenek lehetnek egészségnevelési, a szabadidő értelmes eltöltésére szervezett közösségi programok, táborok, kirándulások, melyek szervezésében és lebonyolításában is aktív szerepet vállalhat a szociális segítő.

A diákönkormányzat által szervezett közösségi programokon (gólyatábor, farsang) is aktív résztvevő lehet a segítő szakember.

Minden közösségi program célja az aktív változás elérése, és nemcsak azoknak, akik valamilyen szükségletükben hiányt szenvednek, de innovatív jellegűek is ezek a közösségi együttlétek.

Mindhárom munkaforma során fontos és meghatározó a szociális segítő együttműködése a köznevelési intézményben dolgozó pedagógusokkal, egyéb más szakemberekkel, és egyben egymás kompetenciahatárainak tiszteletben tartása.

I/4.3.4 Egyéb tevékenységek

Az óvodai és iskolai szociális segítő fontos tevékenységei közé tartozik még a fentiekén kívül szakmai segítség nyújtása mind a tanulók, mind a szülők és pedagógusok részére, mely segítség tulajdonképpen egyfajta érzékenyítés, szélesebb rálátás kialakítása a felmerülő problémákra, azok mihamarabbi felismerésére. E kompetenciák fejlesztése hozzájárul – egy-egy háttérben zajló problémás folyamat észlelése után – hogy a különböző akadályozó tényezők feltárása és megszüntetése érdekében tett lépések minél eredményesebbek, sikeresebbek legyenek.

A köznevelési intézmények az észlelő- és jelző rendszer tagjai, s a gyermekek veszélyeztetettségének megelőzése és megszüntetése érdekében a segítő szakember e rendszert támogatja szűrő munkájával.

Feltárja, majd intézkedéseket tesz a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek helyzetének javítása érdekében akár a különböző szociális szolgáltatásokat nyújtó intézményekkel való kapcsolatfelvétellel, akár az iskolai szinten fellelhető egyéb lehetőségek felkutatásával (pl. iskolai szociális hozzájárulás kérelmezése étkezéshez, utazáshoz vagy kollégiumi ellátáshoz).

Munkája hatékonyságának növelése érdekében részt vesz szülői értekezleteken, nevelőtestületi értekezleten, fegyelmi tárgyalásokon, tehát az iskola életének minden szintjét megismeri, hogy munkáját minél szélesebb körben tudja végezni a gyermekek, szülők, pedagógusok segítése céljából.

I/4.4 Az óvodai és iskolai szociális segítő kapcsolatai

Az együttműködés, a kapcsolatok keresése, kiépítése az óvodai és iskolai munkájának alapvetően fontos momentuma, hiszen csak együttes erővel, munkával lehetséges a segítő munka eredményes.

A szociális segítő egyik fontos kapcsolata a köznevelési intézményekben a szociális koordinátor, aki támogatja a segítő munkáját (közvetít, szervez, információt nyújt, adatot szolgáltat a segítőnek), de a belső és külső szakembereket (pszichológus, gyógypedagógus, orvos stb.) is informálja, visszajelez számukra, ha szükséges, mint ahogyan a szolgáltatást igénybe vevők (gyermekek, pedagógusok szülők) számára is nyújtja ugyanezeket a támogató tevékenységeket.

A gyermek- és ifjúsági felelőssel történő kapcsolattartás a szociális segítő számára nemcsak miniszteri rendeletben (NM rendelet 25. § (3) bek.) előírt tevékenység, miszerint ha a köznevelési intézmény foglalkoztat ilyen felelőst, akkor a szociális segítővel együttműködve kell a feladatokat ellátni, hanem valódi segítség, hiszen a veszélyeztetett gyermekek, tanulók kiszűrése, a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzet felismerése, annak okainak feltárása, a gyermekek iskolai életének folyamatos figyelemmel kísérése, és azokról történő folyamatos információáramlás a segítő felé nagyon fontos támogató munka.

A pedagógusok együttműködése a szociális segítővel alapvetően fontos pont a köznevelési intézményekben folyó segítői munka során, ezért lényeges, hogy őket mindenféle tevékenységről tájékoztassa a szociális szakember, melyet az intézményben folytat.

Ezután lehet biztosított a folyamatos kapcsolattartás, melynek során a pedagógus tudatosan együtt tud működni a szociális segítővel a gyermekek, „tanulók érdekében megvalósuló egyéni, csoportban és közösségben végzett segítő tevékenység során.” (Útmutató, 2019)

A szociális segítő a fentiekén kívül kapcsolatot tart és együttműködik más szakemberekkel, akik szintén a nevelési-oktatási intézményekben tevékenykednek, mint pl. iskolapszichológus, iskolaorvos, mentálhigiénés szakember stb.

A különböző tanulási és beilleszkedési zavarokkal, magatartási problémákkal küzdő, szociális hátrányban lévő gyermekek segítése érdekében ezek a szakemberek, akik a köznevelési intézményekben dolgoznak, szakterületeik összekapcsolásával gyermekvédelmi team-et működtetnek az oktatási-nevelési intézményekben. Ez egy prevenciós munkacsoport, melynek az óvodai és iskolai szociális segítő is tagja, s a szakmaközi együttműködés nagy

lehetőség a gyermekek érdekében végzett segítői munka eredményessé tételében. Komplex tudás és eszközrendszer áll ilyenformán rendelkezésre, melyet a rászoruló gyermekek érdekében használhatnak fel.

I/5. Jó gyakorlatok az óvodai és iskolai szociális segítő módszertanában

A köznevelési intézményekben tevékenykedő szociális segítők munkájuk során törekedtek arra, hogy különböző pozitív tapasztalataikat a későbbiekben hasznosítani tudják. A jó gyakorlatok összegyűjtésével és nyilvánosságra hozásával jelentős támogatottságban részesülnek a segítők szakmai tevékenységük során, hiszen a már jól bevált és egyben sikeres módszerek alkalmazásával célzottan tudnak a gyermekek és családjaik, a pedagógusok és más köznevelésben dolgozó szakemberek számára segítséget nyújtani.

Vajda Zsolt szociális munkás, szociálpolitikus (a Ferencvárosi Iskolai Szociális Munkás Hálózat indulásakor, 1993-ban részvevő) „Instant módszertan” alcímmel gyűjtött össze óvodai és iskolai szociális segítők részére olyan gyakorlatokat, játékokat, melyeket beépíthetnek terepen végzett segítő munkájuk során.

Négy ilyen módszertani segédletet tett elérhetővé interneten, melyek letölthetők, és szabadon felhasználhatók. Ezek az alábbiak: óvodai, általános iskolai, középiskolai és kollégiumi módszertan. Fontosnak tartja és kiemeli az interdiszciplinaritást, az egészségügy, oktatás és szociális szféra együttműködését, a közös munkálkodást a gyermekek fejlődése, segítése érdekében.

Mivel az óvodai és iskolai szociális segítő szakma bevezetése a módszertani gyűjtemény előtt egy évvel került bevezetésre, így Vajda Zsolt tíz kérdést intézett az országban tevékenykedő segítők felé, hogy megismerje és támaszkodhasson az addig eltelt idő alatti tapasztalatokra, melyek segítségével bővítheti a módszertani segédletet. A kérdések között a célcsoportról érdeklődött, az egyes intézményekben eltöltött időről, a munka tartalmáról, módszerekről, tehát szubjektív véleményeket, válaszokat kért, viszont nem járt sikerrel, így a gyűjtemények mind a négy változatát a saját tapasztalatai alapján készítette el.

Ötleteket ad az egyéni-csoportos-közösségi formában végzett tevékenységekhez, kikkel, hogyan lehet a segítő munkát végezni, és milyen típusú köznevelési intézményben.

Az óvodai módszertan kissé különbözik a másik három köznevelési intézmény végzett segítő tevékenység gyakorlatától, hiszen az óvoda kissé speciálisabb terület a korosztályi sajátosságok szempontjából, mint az iskola vagy a kollégium.

A gyakorlatokhoz tartozó feldolgozó kérdéseket elkészítette gyermek-, diák-szülőcsoportokhoz igazítva is, illetve ugyanabban a témában többféle gyakorlatot is közzétett. Egy filmklub esetén például más kisfilm linkjét illesztette be gyermekek részére, és más szülők vagy pedagógusok számára vezetett foglalkozás esetére, vagy bemutatta, hogy egyféle gyakorlatot hány különböző témában lehet kisebb-nagyobb átalakítással alkalmazni.

Nagyon sok internetes link található ezekben a gyűjteményekben, melyekkel a további tájékozódás érdekében a szociális segítő szakemberek újabb és újabb ötleteket érhetnek el, s értékes felhasználási segédletként alkalmazhatják munkájuk megtervezéséhez.

II. Kutatás bemutatása

Az iskolai szociális segítő munkaformái és munkamódszerei, melyeket a hátrányos helyzetű, pszichoszociális problémákkal, tanulási nehézséggel küzdő tanulók, az osztályközösségben magatartási problémákkal, konfliktusokkal, szembesülő pedagógusok segítése érdekében alkalmaz, nagyon sok lehetőséget kínál az iskola világában megjelenő inadaptált viselkedések korrekciójában ugyanúgy, mint a megelőzésben.

Kutatásom témájául ezért a segítő szakemberek munkaformáinak és munkamódszereinek vizsgálatát, azok egyensúlyát illetve eltolódását vizsgáltam, ezen kívül azt, hogy ez milyen okokra vezethető vissza a különböző köznevelési intézménytípusokban.

Arra is kíváncsi voltam, hogy a 2018. szeptember 1-jétől bevezetett óvodai és iskolai szociális segítő hivatásukban mennyire érzik magukat sikeresnek, milyen pozitív – vagy ha van – negatív okok járulnak hozzá ahhoz, hogyan érznek, vélekednek segítő munkájukkal kapcsolatosan.

II/1. Mintavétel

Alapsokaság: az Egri Járás területén tevékenykedő óvodai és iskolai szociális segítők.

Teljes körű mintavétel: a kérdőívet minden segítő szakember kitöltötte, akik az Egri Járásban végzik szociális segítő tevékenységüket a különböző köznevelési intézményekben.

II/2. A kutatás módszere

A kutatásom módszere: kérdőív

A kérdőívet a köznevelési intézményekben tevékenykedő óvodai és iskolai szociális segítők részére készítettem, akik Egerben végzik segítő munkájukat.

Jelenleg 17-en vannak, és mindannyian elküldték válaszaikat, tehát primer kutatásom során ezeket fogom elemezni táblázatok és diagramok felhasználásával.

A kérdőívben nyílt- és zárt végű kérdéseket tettem fel, de alkalmaztam előre meghatározott válaszkategóriákat is, melyekkel a megkérdezetteket szerettem volna segíteni, s egyben kutatásom célját is szem előtt tartani.

A kérdőív első részében demográfiai adatokra, végzettségre kérdeztem rá, második részében a köznevelési intézménytípusokra, melyekben a segítők tevékenykednek. Itt fontosnak tartottam megkérdezni, hogy mióta végzik ezt a munkát, hány köznevelési intézményt látnak el. A harmadik részben a munkaformák és a munkamódszerek eltolódására, és ezek okaira kérdeztem rá, mely intézménytípusban mely munkaforma jelenik meg hangsúlyosabban, és melyik köznevelési intézményben milyen csoportos foglalkozásokat tartanak.

Az utolsó részben sikerességük, illetve ha úgy érzik, sikertelenségük fokára és annak okaira vártam a segítők válaszait.

Szekunder kutatásomat a különböző szakirodalmak áttekintése alkotja, melyeket az elemzés alaposabb feltárásához, megértéséhez, kiegészítéséhez használtam fel.

II/3. Kérdésfelvetések, indikátorok

- Szerettem volna megtudni, a jelenleg egri járási szinten tevékenykedő óvodai és iskolai szociális segítők életkorát és végzettségüket.

- Arra kerestem a választ, hogy az óvodai és iskolai szociális segítők munkájuk során kényszerülnek-e arra, hogy egyes munkaformákat többször alkalmazzanak-e, és ha igen, akkor annak mi lehet az oka?

- Milyen arányban oszlanak meg munkájuk során a különböző tevékenységek (pl. adminisztráció, munkaformák), amennyiben 100 %-nak tekintik azt?

- A csoportos foglalkozások (pl. értékfeltárás, konfliktuskezelés, szociális készségfejlesztés stb.) arányaiban látható-e eltolódás valamelyik felé, és ha igen, akkor az mely köznevelési intézményben tapasztalható?

- Mennyire érzik sikeresnek magukat az óvodai és iskolai szociális segítők hivatásukban, és mi az, ami ezt az érzést meghatározza, befolyásolja?

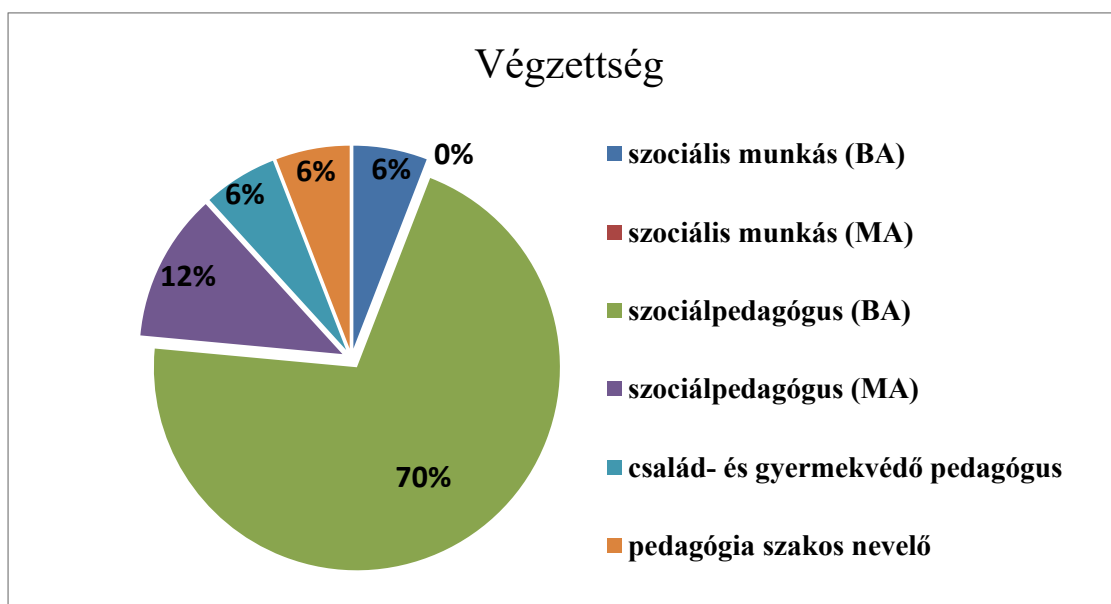
II/4. A kutatás hipotézisei

1. Azt feltételezem, hogy a vizsgálatban szereplő megkérdezettek válaszaiban eltérés mutatkozik az óvodai és iskolai szociális segítő munkaformáinak és munkamódszereinek arányai között.
2. Azt feltételezem, hogy az eltérő munkaformák és munkamódszerek arányai – a válaszadók vélekedései alapján – a köznevelési intézményt jellemző szocioökonómiai meghatározottságra vezethető vissza, nem a munkaformákhoz és módszerekhez való viszonyuláshoz.
3. Azt feltételezem, hogy a megkérdezett szociális segítők kevésbé érzik sikeresnek a terepen végzett munkájukat, melynek fő magyarázó okát abban látják, hogy nem tudnak megfelelni az előírt szakmai protokollnak a munkaformák és munkamódszerek arányainak eltolódása miatt.

II/5. A kutatás eredményeinek bemutatása

Végzettség	Gyakoriság	Százalék
szociális munkás (BA)	1	6%
szociális munkás (MA)	0	0%
szociálpedagógus (BA)	12	70%
szociálpedagógus (MA)	2	12%
család- és gyermekvédő pedagógus	1	6%
pedagógia szakos nevelő	1	6%
összesen	17	100%

1. táblázat: Az óvodai és iskolai szociális segítők végzettségének kimutatása

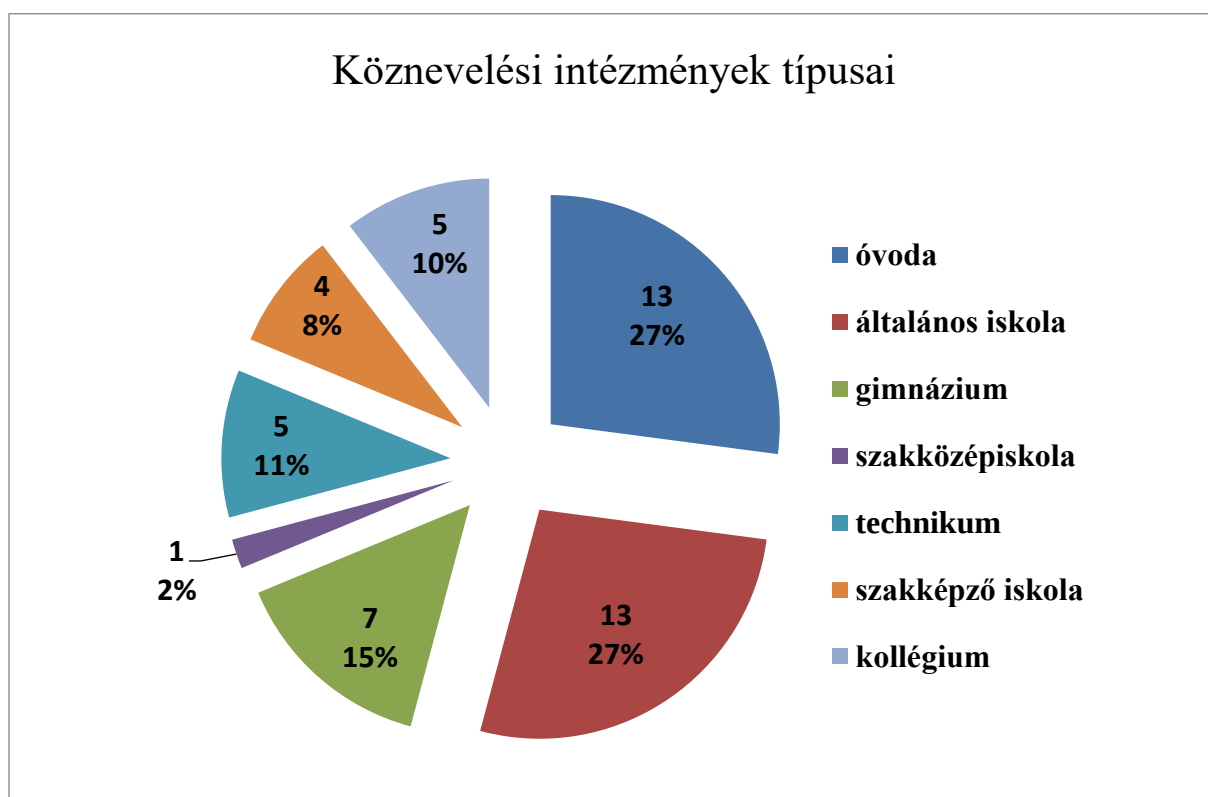


1. diagram: Az óvodai és iskolai szociális segítők végzettségének kimutatása

A fenti adatok alapján megállapítható, hogy az Egri Járás területén tevékenykedő óvodai és iskolai szociális segítők túlnyomó többségben, 70%-ban szociálpedagógus BA végzettséggel rendelkeznek, mester fokozatú szociálpedagógus 12%, ezen kívül 6-6% az egyéb, szociális munkás BA, család- és gyermekvédő pedagógus és pedagógia szakos nevelő végzettségű segítő szakember.

Köznevelési intézmény típusa	Gyakoriság	Százalék
óvoda	13	27%
általános iskola	13	27%
gimnázium	7	14%
szakközépiskola	1	2%
technikum	5	11%
szakképző iskola	4	8%
kollégium	5	11%
összesen	48	100%

2. táblázat: Az óvodai és iskolai szociális segítőkhez tartozó köznevelési intézménytípusok

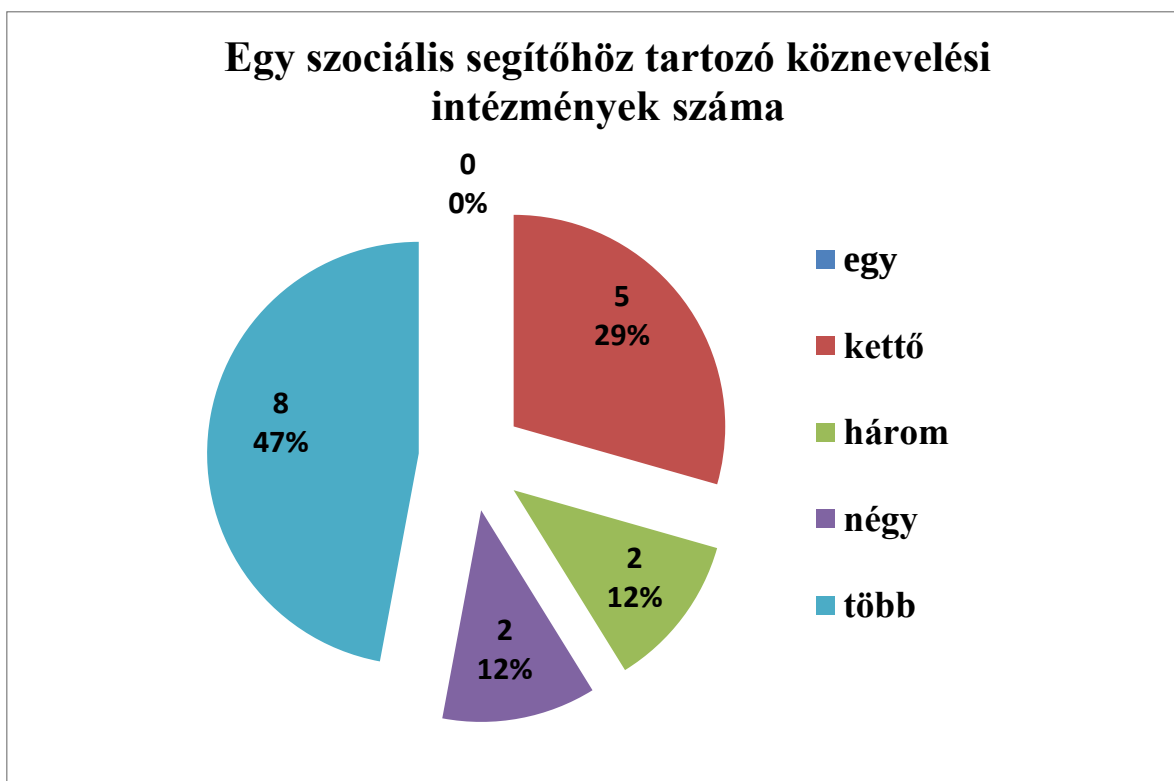


2. diagram: Az óvodai és iskolai szociális segítőkhez tartozó köznevelési intézménytípusok

A fenti adatok alapján megállapítható, hogy egri járási szinten 48 köznevelési intézményt látnak el az óvodai és iskolai szociális segítők, melyek közül az óvoda és az általános iskola egyaránt 27-27%, gimnázium 7%, technikum és kollégium 11-11%, szakképző iskola 8%, és szakközépiskola 2%. Amennyiben a különböző középfokú intézményeket összesítjük, úgy 17 középfokú oktatási intézményt látnak el a szociális szakemberek, amely 35%.

Köznevelési intézmények száma	Gyakoriság	Százalék
egy	0	0%
kettő	5	29%
három	2	12%
négy	2	12%
több	8	47%
összesen	17	100%

3. táblázat: Az egy óvodai és iskolai szociális segítő által ellátott köznevelési intézmények száma



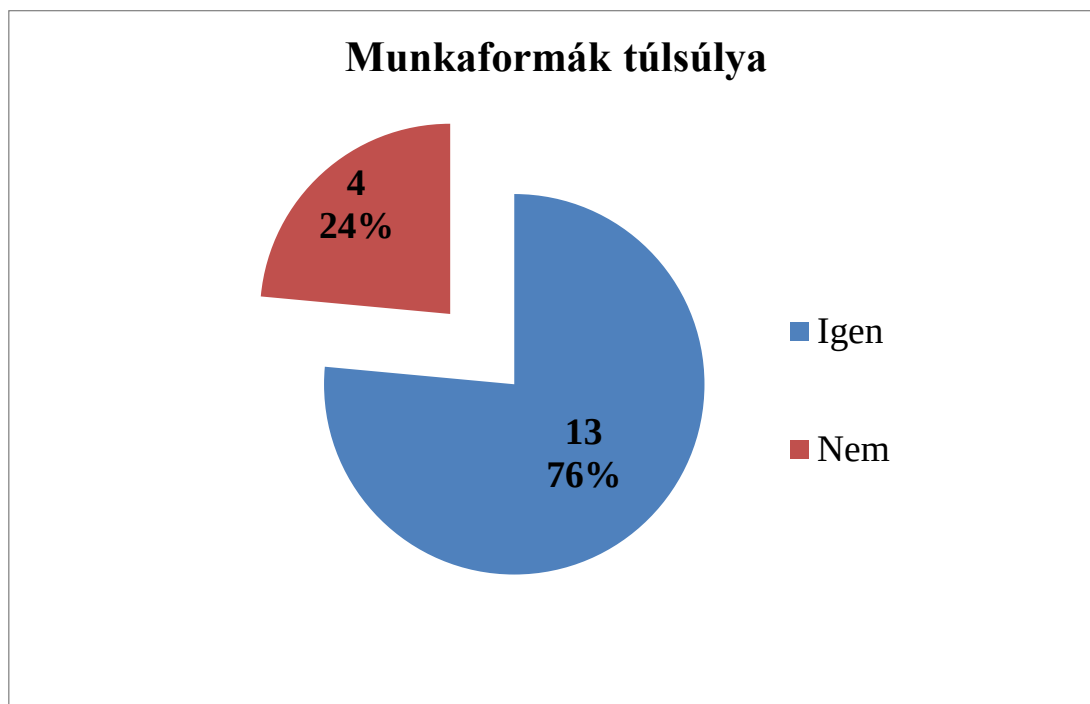
3. diagram: Az egy óvodai és iskolai szociális segítő által ellátott köznevelési intézmények száma

A fenti adatok azt mutatják, hogy az óvodai és iskolai szociális segítők 29%-a lát el legalább két köznevelési intézményt, 12-12% három illetve négy intézményt, és 47% négy intézménynél is többet látogat hetente. Ennek oka a 15/1998. (IV.30.) NM rendeletben meghatározott irányszám, mely szerint 1000 fő köznevelési intézményben nyilvántartott gyermeket 1 fő óvodai és iskolai szociális segítő lát el munkája során. E rendelet alapján lehetséges, hogy egy szociális szakember tehát több kisebb létszámú köznevelési intézményt látogat hetente.

A segítő szakemberek között nincs olyan, aki csak egy intézményt látna el munkája során, mivel az egri járásban nincs egyetlen olyan köznevelési intézmény sem, mely legalább 1000 fő létszámmal rendelkezne.

	igen	nem	összesen
Munkaformák túlsúlya	13	4	17
Százalék	76%	24%	100%

4. táblázat: A munkaformák túlsúlyának előfordulása az óvodai és iskolai szociális segítők tevékenységében



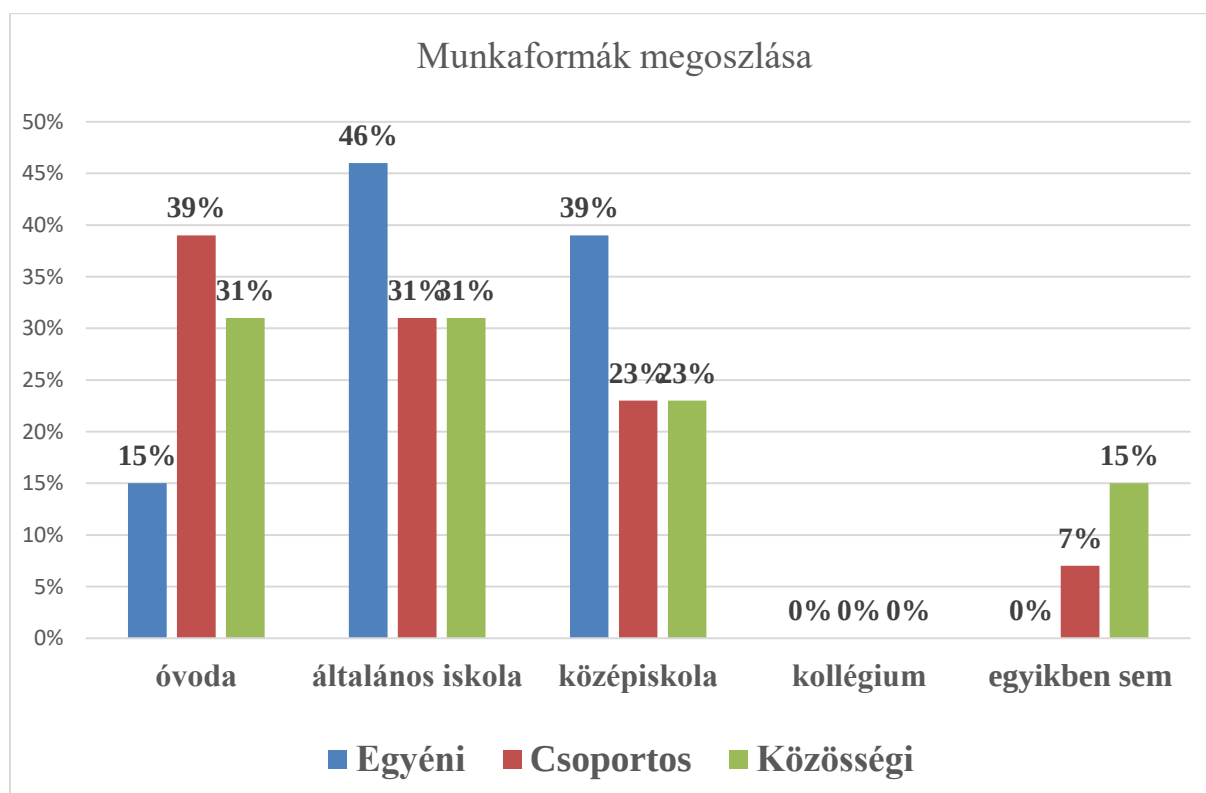
4. diagram: A munkaformák túlsúlyának előfordulása az óvodai és iskolai szociális segítők tevékenységében

Az adatok szerint a megkérdezett óvodai és iskolai szociális segítők 76%-a nyilatkozott úgy, szakmai tevékenysége során előfordult már, hogy valamelyik munkaforma túlsúlyba került.

24% azt válaszolta, hogy ilyen nem fordult elő munkája során, melyből egy válaszadó még csak ebben az évben kezdett el szociális segítő munkakörben dolgozni. Lehetséges magyarázó ok lehet a munkakörében eddig eltöltött rövid idő, mely nem volt elégséges, hogy a munkaformák esetleges egyik vagy másik irányba történő eltolódását tapasztalhatta volna.

Intézménytípusok	Egyéni	Százalék	Csoportos	Százalék	Közösségi	Százalék
óvoda	2	15%	5	39%	4	31%
általános iskola	6	46%	4	31%	4	31%
középiskola	5	39%	3	23%	3	23%
kollégium	0	0%	0	0%	0	0%
egyikben sem	0	0%	1	7%	2	15%
összesen	13	100%	13	100%	13	100%

5. táblázat: Munkaformák megoszlása az egyes köznevelési intézménytípusokban



5. diagram: Munkaformák megoszlása az egyes köznevelési intézménytípusokban

A fenti adatok azt mutatják, hogy az óvodai és iskolai szociális segítők a – köznevelési intézmények közül – óvodában 39%-ban a csoportos, 31%-ban pedig a közösségi munkaformákat alkalmazzák, egyéni 15%-ban fordul elő. Többen leírták magyarázó okként, hogy óvodában nem, vagy csak nagyon ritkán alkalmazzák az egyéni munkaformát, mert ők maguk nem végezhetnek ilyen tevékenységet, illetve ennek joga az óvodapedagógust illeti meg.

A csoportos munkaforma túlsúlya leginkább a kliensek igényeivel magyarázható a szociális segítők szerint.

Általános iskolában már 46% az egyéni munkaforma, a csoportos és a közösségi 31-31%-ban fordul elő. Az egyéni munkaformát az óvodai és iskolai szociális segítők többsége ebben a köznevelési intézménytípusban a kliensek igényeivel indokolta, és kevésbé a kliensek szociokulturális háttérével, míg a csoportos munkaformánál éppen fordítva, a szociokulturális háttérrel magyarázták, miért választották ezt a munkaformát.

Középiskolában is az egyéni munkaforma túlsúlya jellemző, 39%, és a segítők válaszai alapján a kliensek igényei diktálják ennek a munkaformának a túlsúlyát. A csoportos és közösségi munkaforma egyenlő mértékben, 23-23%-ban fordul elő. A csoportos munkaformánál a szociokulturális háttér az indok, míg a közösséginél a kliensek igényei és ugyancsak szociokulturális háttérük a magyarázat az óvodai és iskolai szociális segítők vélekedései szerint.

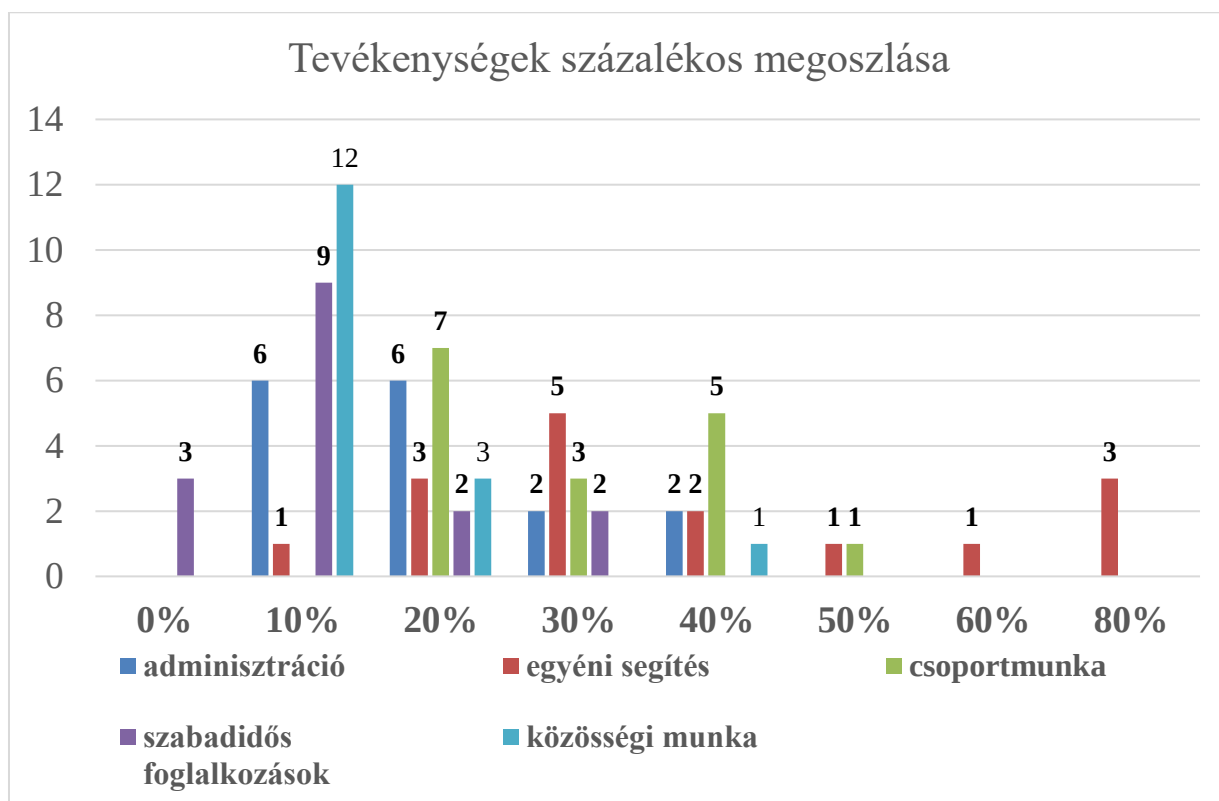
7% válaszolta azt, hogy egyik köznevelési intézménytípusban sem jellemző nála a csoportos munkaforma, s indoklásként a kliensek igényeinek hiányát írta le, vagyis erre a munkaformára azokban a köznevelési intézményekben (óvoda, általános iskola és gimnázium, melyek az ő esetében két intézményt jelentenek) még nem volt igény 2019 óta.

Közösségi munkaformára 15% válaszolta azt, hogy nem jellemző azokban a köznevelési intézményekben, amelyekben munkáját végzi, és szintén az volt az indoklás, miszerint nem igénylik a kliensek ezt a munkaformát.

Kollégiumot senki sem jelölt meg bármely munkaforma használatára, pedig az óvodai és iskolai szociális segítők 11%-a nyilatkozott arról, hogy a köznevelési intézménytípusok közül kollégiumban is végez segítő tevékenységet.

Gyakoriság	Tevékenységek				
	adminisztráció	egyéni segítség	csoportmunka	szabadidős foglalkozások	közösségi munka
0%	0	0	0	3	0
10%	6	1	0	9	12
20%	6	3	7	2	3
30%	2	5	3	2	0
40%	2	2	5	0	1
50%	0	1	1	0	0
60%	0	1	0	0	0
70%	0	0	0	0	0
80%	0	3	0	0	0
összesen	16	16	16	16	16

6. táblázat: Az óvodai és iskolai szociális segítőik köznevelési intézményekben töltött idejének tevékenységek szerinti százalékos megoszlása (összes tevékenység 100%)



6. diagram: Az óvodai és iskolai szociális segítőik köznevelési intézményekben töltött idejének tevékenységek szerinti százalékos megoszlása (összes tevékenység 100%)

A fenti adatok alapján három óvodai és iskolai szociális segítő idejének köznevelési intézmények közötti megoszlásában a legtöbbet, 80%-ot az egyéni segítség tölti ki, egy-egy segítő ugyanezt 50 és 60%-nak jelölte, de a 30% is jelentős, ezt öten jelölték.

A csoportmunka hét segítő idejének 20%-át teszi ki, míg hárman azt nyilatkozták, hogy 30% ugyanez a munkájukban, öten 40%-nak, míg egy segítő tevékenységének felét, 50%-ot jelölt meg a csoportmunkára fordított idejéből.

Tizenkét segítő nyilatkozott úgy, hogy a közösségi munka 10% a munkája részeként, háromnak 20%, míg egy szociális segítő mindezt 40%-nak ítélte meg összes tevékenységéből.

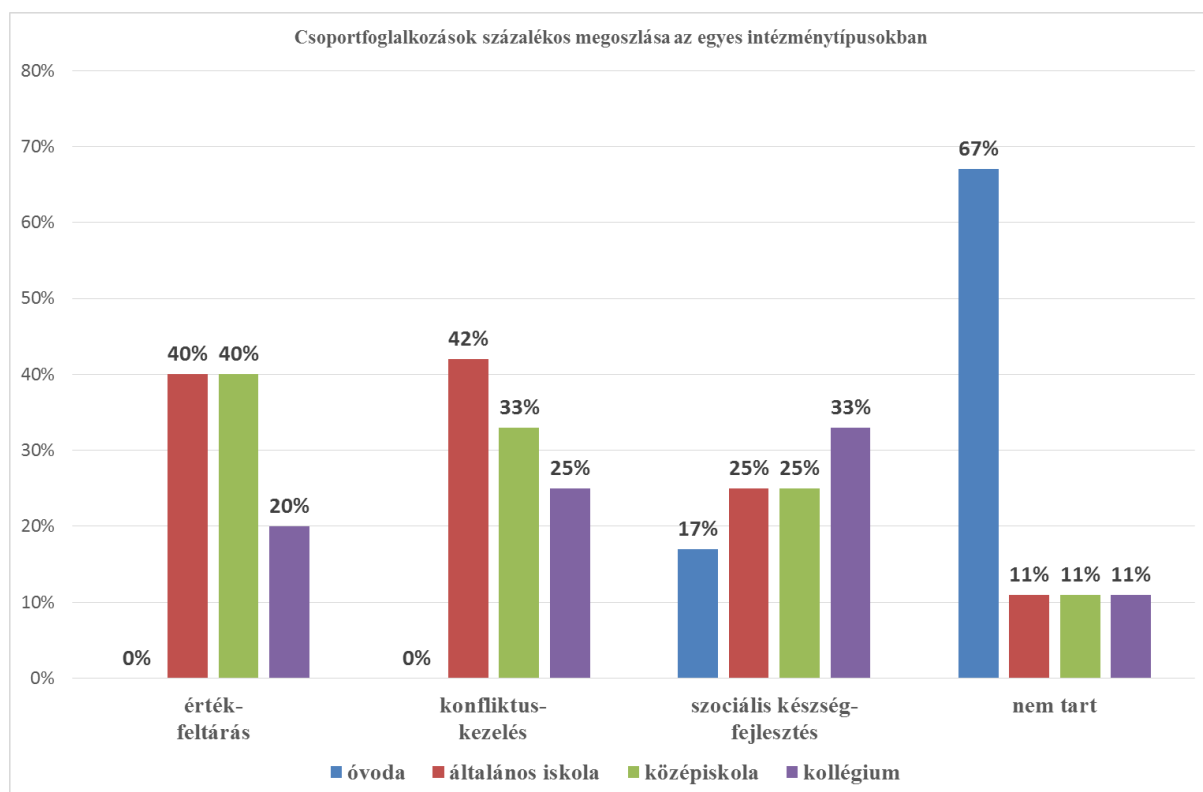
Szabadidős foglalkozások tekintetében kilencen azt válaszolták, hogy ez 10%-ban jellemző, 20% és 30% két-két segítőnél, és három szakember munkájában egyáltalán nem jelenik meg ez a tevékenység.

Az adminisztrációs tevékenység hat segítőnél 10%-ot foglal el munkájából, másik hat segítő szerint már 20%-ot, kettőnél 30%-ot és szintén kettőnél 40%-ot tesz ki ez a tevékenység.

Az összes válaszadó óvodai és iskolai szociális segítő ennél a kérdésnél azért 16, mert egy segítő választ nem tudtam értékelni, táblázatba foglalni, mivel a százalékos megoszlás jelölése nála nem 100% volt, viszont érdekesség, hogy az adminisztrációt 80%-nak ítélte meg saját munkájának részeként.

köznevelési intézménytípusok	érték- feltárás	százalék	konfliktus- kezelés	százalék	szociális képesség- fejlesztés	százalék	nem tart	százalék
óvoda	0	0%	0	0%	2	17%	6	67%
általános iskola	4	40%	5	42%	3	25%	1	11%
középiskola	4	40%	4	33%	3	25%	1	11%
kollégium	2	20%	3	25%	4	33%	1	11%
összesen	10	100%	12	100%	12	100%	9	100%

7. táblázat: Csoportos foglalkozások megoszlása a különböző köznevelési intézménytípusokban



7. diagram: Csoportos foglalkozások megoszlása a különböző köznevelési intézménytípusokban

A fenti adatok szerint a csoportos foglalkozások közül a *konfliktuskezelést* alkalmazzák legtöbbször a segítő szakemberek. Ez általános iskolában 42%, középiskolában 33%, kollégiumban pedig 25%-ban szükséges munkamódszer az óvodai és iskolai szociális segítők válaszai alapján.

Az *értékfeltáró foglalkozás* is jellemző munkamódszer a segítő szakemberek szerint, mely az általános- és középiskolákban is egyaránt 40-40%, kollégiumban pedig 20%, míg a *szociális készségfejlesztés* a kollégiumban mutatkozik nagyobb arányban, általános- és középiskolában egyenlő mértékben van jelen a segítő munkamódszereiben.

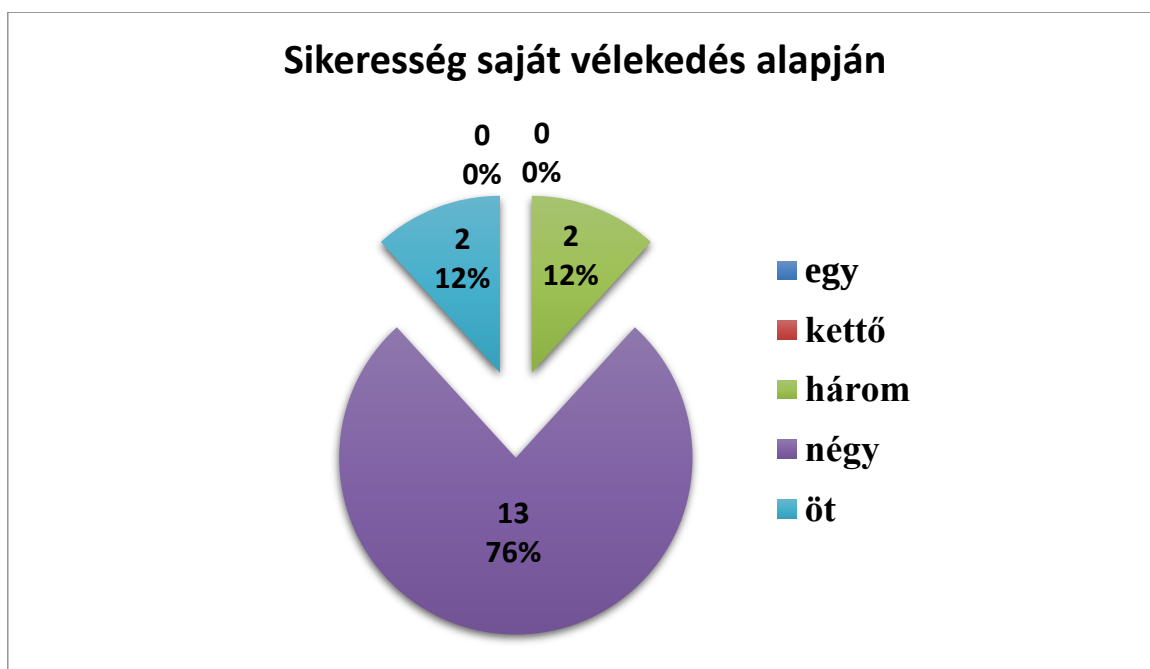
Óvodában a szociális készségfejlesztés 17%-os eredményt hozott, de ebben a köznevelési intézménytípusban más jellegű csoportos foglalkozás-megnevezéseket írtak válaszként a segítő szakemberek. Ezek az alábbiak voltak: kommunikációs kompetencia-fejlesztés, kreativitásfejlesztés, vizuális készség fejlesztése, gyermek megfigyelése csoportban.

Szembetűnő, hogy a legtöbben, 67%-ban azt válaszolták, nem tartanak óvodában csoportos foglalkozást, melynek magyarázatául szintén azt adták meg, hogy egyedül nem vezethetnek csoportos foglalkozást, csak óvodapedagógus mellett, akkor is főként az ő munkáját segítve.

Ugyanezt válaszolták akkor is – miszerint egyedül nem végezhetnek ilyen tevékenységet, csak az óvodapedagógussal, illetve annak segítőjeként -, amikor az egyéni munkaformával kapcsolatban tettem fel kérdést a kérdőívben.

Skála (1-5)	Gyakoriság	Százalék
egy	0	0%
kettő	0	0%
három	2	12%
négy	13	76%
öt	2	12%
összesen	17	100%

8. táblázat: Sikereség ötfokú skálán az óvodai és iskolai szociális segítők saját vélekedése szerint

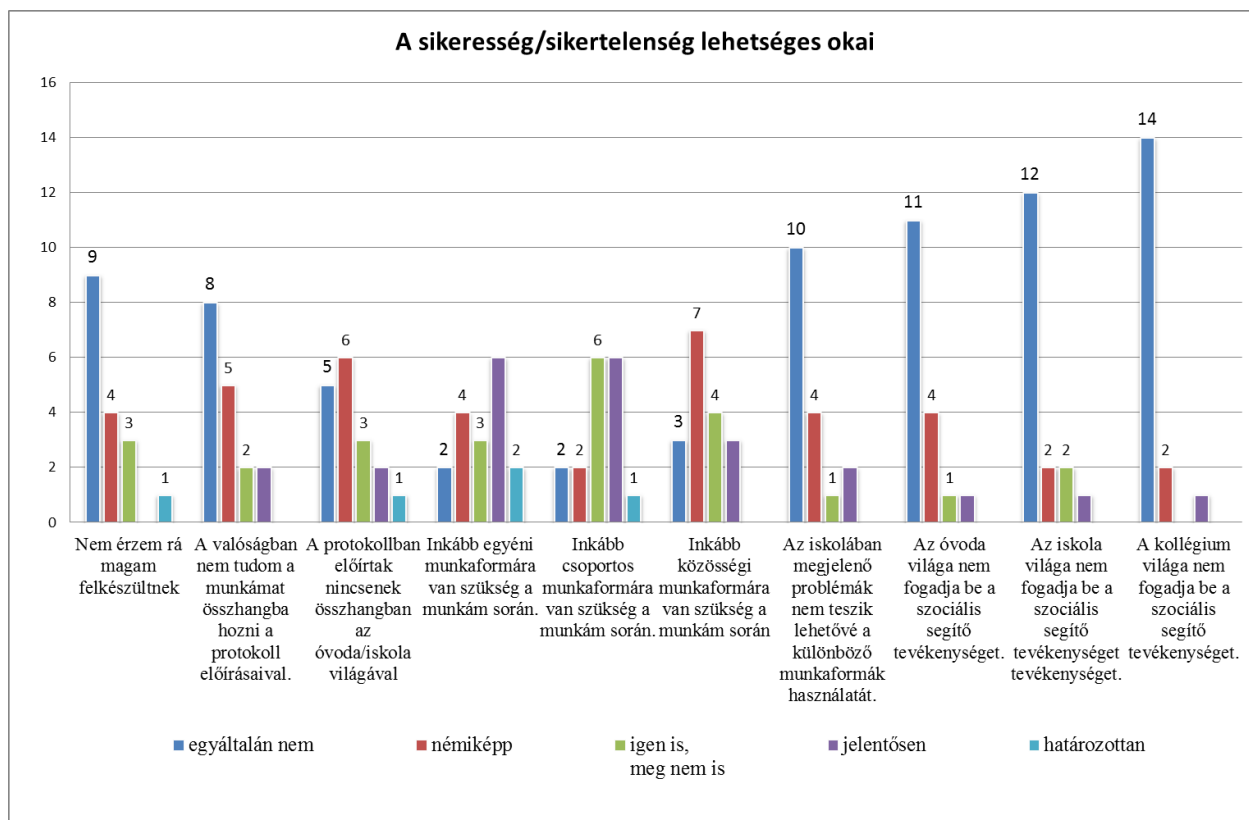


8. diagram: Sikereség ötfokú skálán az óvodai és iskolai szociális segítők saját vélekedése szerint

A fenti adatok alapján, egy ötfokú skálán megbecsülve, saját vélekedésük alapján, az óvodai és iskolai szociális segítők 76%-ban 4-es fokozatúnak ítélik saját magukat sikeresnek, 12% mondja magáról, hogy maximálisan sikeresnek érzi magát, és ugyancsak 12%-uk érzi úgy, hogy sikeresége a skálán hármas fokozatnak felel meg.

A sikeresség/sikertelenség lehetséges okai	egyáltalán nem	%	némi-képp	%	igen is, meg nem is	%	jelentősen	%	határozottan	%	Össz.	%
Nem érzem rá magam felkészültnek.	9	53%	4	23%	3	18%	0	0%	1	6%	17	100%
A valóságban nem tudom a munkámat összhangba hozni a protokoll előírásaival.	8	47%	5	29%	2	12%	2	12%	0	0%	17	100%
A protokollban előírtak nincsenek összhangban az óvoda/iskola világával	5	29%	6	35%	3	18%	2	12%	1	6%	17	100%
Inkább egyéni munkaformára van szükség a munkám során.	2	12%	4	23%	13	18%	6	35%	2	12%	17	100%
Inkább csoportos munkaformára van szükség a munkám során.	2	12%	2	12%	6	35%	6	35%	1	6%	17	100%
Inkább közösségi munkaformára van szükség a munkám során.	3	18%	7	41%	4	23%	3	18%	0	0%	17	100%
Az iskolában megjelenő problémák nem teszik lehetővé a különböző munkaformák használatát.	10	59%	4	23%	1	6%	2	12%	0	0%	17	100%
Az óvoda világa nem fogadja be a szociális segítő tevékenységet.	11	65%	4	23%	1	6%	1	6%	0	0%	17	100%
Az iskola világa nem fogadja be a szociális segítő tevékenységet.	12	70%	2	12%	2	12%	1	6%	0	0%	17	100%
A kollégium világa nem fogadja be a szociális segítő tevékenységet.	14	82%	2	12%	0	0%	1	6%	0	0%	17	100%

9. táblázat: A sikeresség/sikertelenség okainak lehetséges magyarázatai az óvodai és iskolai szociális segítő vélekedése alapján



9. diagram: A sikeresség/sikertelenség okainak lehetséges magyarázatai az óvodai és iskolai szociális segítők vélekedése alapján

A fenti adatok szerint a megkérdezett óvodai és iskolai szociális segítők 53%-a válaszolta azt, egyáltalán nem érzi úgy, hogy felkészületlen lenne, 23% némiképp, 18% igen is, meg nem is, és 6%-uk határozottan úgy érzi, hogy nem eléggé felkészült munkája elvégzésére.

Arra a felvetésre, hogy a valóságban mennyire tudják összhangba hozni saját munkájukat a protokoll előírásaival, 47 % válaszolta, egyáltalán nem érzik, hogy ne tudnák ezt megoldani, 29% némiképp, 12% igen is, meg nem is, és szintén 12% nyilatkozott úgy, hogy jelentős ez az eltérés munkája során.

A protokollban előírtak összeegyeztethetősége az óvoda/iskola világával 29% szerint egyáltalán nem jellemző, 35% szerint érzi némiképp az eltérést, 18% szerint igen is, meg nem is, 12% jelentős, 6% pedig határozottan úgy érzi, hogy a protokoll előírásai nehezen hozhatók összhangba egyes köznevelési intézmények világával.

A munkaformák tekintetében 35% nyilatkozta azt, hogy jelentős az egyéni munkaforma alkalmazása a köznevelési intézményekben, melyeket ellát, 23%-nál némiképp, 18%-nál igen is, meg nem is. 12% azt válaszolta, hogy egyáltalán nem jellemző az egyéni munkaforma, de ugyancsak 12%-uk határozottan az egyéni munkaformát alkalmazza tevékenységében.

Csoportos munkaforma esetén megosztó a vélemény, mert a jelentősen 35%, és az igen is, meg nem is épp 35% az óvodai és iskolai szociális segítők szerint, 12-12%-uk választotta a némiképp és az egyáltalán nem opciót, és 6% szerint ez a munkaforma jelentős tevékenykedése során.

A közösségi munkaformára – a megkérdezettek véleménye alapján – 41% válaszolta azt, hogy némiképp van erre szükség, 23% szerint igen is, meg nem is, 18% szerint egyáltalán nem, és szintén 18% nyilatkozott úgy, hogy jelentősen ezt a munkaformát alkalmazza az általa ellátott köznevelési intézményekben.

Az, hogy az iskolában megjelenő problémák nem teszik lehetővé a különböző munkaformák használatát, a legtöbben, 59%-ban cáfolták, vagyis egyáltalán nem jellemző, hogy ne lenne szükség a különböző munkaformákra a köznevelési intézményekben. 23%-nál némiképp a válasz, 6%-nál az igen is, meg nem is, és 12% mondja azt, hogy ez bizony jelentős tényező.

A szociális segítő tevékenység befogadása óvodába, iskolába és kollégiumba a segítő szakemberek szerint fontos és szükséges. 65% cáfolta, hogy ne fogadná be az óvoda ezt a tevékenységet, ez az iskolában már 70%, és 82% szerint a kollégiumban sem jellemző egyáltalán, hogy ne lenne helye a segítő tevékenységnek. Ez számomra azt mutatja, hogy sikerességükhöz nagymértékben hozzájárul az az érzés, miszerint szükség van a munkájukra, s a köznevelési intézményekben felmerülő problémák segítő közreműködésük által enyhülhetnek, megszűnhetnek.

Szembetűnő még, hogy mindhárom köznevelési intézménytípusban 6-6% jelölte be a „jelentősen” opciót, mely utalhat bizonyos problémákra a segítő tevékenység befogadása tekintetében, és ez némileg hozzájárulhat ahhoz az érzéshez, mely sikeresség tekintetében – a segítők vélekedése alapján – a skálán alacsonyabb szinten mutatkozik a maximumhoz képest.

II/6. Reagálás a hipotézisekre

1. Első hipotézisem, miszerint a megkérdezett óvodai és iskolai szociális segítők munkaformái és munkamódszerei között eltérés mutatkozik egyik vagy másik munkaforma javára, igazolást nyert a 4. táblázat illetve diagram által, mivel 76% nyilatkozott a munkaformák arányainak eltolódásáról. Az 5. táblázat és diagram igazolja, hogy az egyéni munkaformát inkább az általános- és középiskolákban alkalmazzák jelentősebb mértékben a szociális szakemberek, a csoportos munkaformát pedig az óvodákban, ami egyben azt is mutatja, hogy a munkaforma megválasztása függ a köznevelési intézmény típusától.

A munkamódszerek tekintetében is igazolták az óvodai és iskolai szociális segítők a hipotézisemet, mert az egyéni segítség „javára” billen a mérleg nyelve, de a csoportos foglalkozások is csak kevésbé maradnak el e mögött. A 6. táblázat illetve diagram szerint, mely az óvodai és iskolai szociális segítők munkaidejében végzett feladataik százalékos megoszlására mutatott rá, az egyéni és csoportos munkamódszerek szintén nagyobb arányban fordulnak elő, mint a többi tevékenység.

2. Második hipotézisemben feltételeztem, hogy a munkaformák és munkamódszerek arányainak eltolódását az eltérő szocioökonómiai státusz eredményezheti, nem a munkaformákhoz és módszerekhez történő viszonyulás.

Óvodában a csoportos és közösségi munkaforma a jellemző, és ezt a szociális segítők a kliensek igényeivel magyarázták. Bár a csoportos munkaforma és munkamódszer a maga klasszikus értelmében nem használható ebben a köznevelési intézménytípusban, ennek ellenére a hipotézisem nem igazolódott be.

Általános- és középiskolában az arányok eltolódása az egyéni munkaforma és egyéni segítség, mint munkamódszer javára billent, melyet a kliensek igényeivel indokoltak a szociális segítők, de a csoportos és közösségi munkaforma és módszer is jelentős mindkét köznevelési intézménytípusban. A magyarázat mindkettőnél (csoportos és közösségi) – a segítők vélekedései alapján – egyértelműen a gyermekek eltérő szociokulturális háttere, így hipotézisem részben nyert igazolást.

3. Harmadik hipotézisemben, melyben feltételeztem, hogy az óvodai és iskolai szociális segítők kevésbé érzik sikeresnek terepen végzett munkájukat, a protokoll előírásainak összeegyeztethetőségével hoztam összefüggésbe. Ezt igazolták a 9. táblázat és diagram szerint a szociális segítők, mivel – árnyaltan kifejezve ugyan –, de érzik a differenciát a protokoll előírásai és a munkaformák, munkamódszerek eltolódásának összefüggésében. A munkaformák és munkamódszerek iskolatípusban megkívánt formáit alkalmazzák, a kliensek igényeihez és szocioökonómiai státuszához igazodva, még akkor is, ha ez némileg eltér a protokollban előírtaktól.

III. Összegzés

Az Egerben – mint székhelyen – működő Család- és Gyermekjóléti Központ az Egri Járás közigazgatási területén (Egeren kívül még 21 település) végzi gyermekvédelmi tevékenységét. Küldetésüknek érzik, hogy szakmailag jól képzett szakemberekkel dolgozzanak együtt, akik feladataik ellátásában törekszenek a lelkiismeretességre, és elhivatottságuk vezeti őket munkavégzésük során.

A gyermekek érdekeinek védelme, veszélyeztetettségük megelőzése, felismerése, megszüntetése az elsődleges cél, s eme feladataikat a Szociális Etikai Kódex előírásainak szem előtt tartásával végzik az ott tevékenykedő szociális szakemberek.

A központ a gyermekek igényeinek megfelelő, ahhoz igazodó szolgáltatásokat nyújt. Ilyenek például az utcai és lakótelepi szociális munka, az óvodai és iskolai szociális segítő szolgáltatás, kapcsolattartási ügyelet, melynek keretében biztosítják a közvetítői eljárást, kórházi szociális munka, gyermekvédelmi jelzőrendszeri készenléti szolgálat, de nyújtanak jogi információkat, pszichológiai tanácsadásért fordulhatnak hozzájuk, és családkonzultáció, családterápiát is nyújtanak az azt igénylőknek.

2018. szeptember 1-jétől az önkormányzatok által fenntartott család- és gyermekvédelmi központok látják el valamennyi köznevelési intézményben az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységet, mint ahogyan az egri székhelyű központ is. Legfontosabb cél, hogy az Egri Járás köznevelési intézményeiben jogviszonnyal rendelkező gyermekek veszélyeztetettségét megelőzzék, illetve ha már észlelhető a veszélyeztetettség, akkor a megszüntetés érdekében minden támogatást megadjanak a gyermekeknek, családjuknak, és a

köznevelési intézmény pedagógusaival együttműködve, őket is támogatva végezzék segítő tevékenységüket.

Az Egri Járás területén 17 óvodai és iskolai szociális segítő szakember látja el a köznevelési intézményekben a segítő tevékenységet, legtöbbször már 2018-tól végzik munkájukat. Főként szociálpedagógus végzettséggel rendelkeznek, mely, kiemelt fontosságú, hiszen a köznevelési intézményekben gyermekekkel foglalkoznak, s munkájuk pedagógiai jellege elengedhetetlen segítő tevékenységükben.

A szociális szakemberek közül legtöbbször négyen is több intézményt látogatnak munkájuk során, mivel a 15/1998. (IV.30.) NM rendelet szerint 1000 fő (gyermek illetve tanuló) ellátása tartozik egy óvodai és iskolai szociális segítőhöz.

A különböző köznevelési intézménytípusokban eltérő szociokulturális háttérű gyermekek, tanulók lehetnek, s ez meghatározza az óvodai és iskolai szociális segítők vélekedései, tapasztalatai alapján azokat a munkaformákat és munkamódszereket, melyeket az óvodákban és iskolákban alkalmaznak segítő tevékenységükben. Többségük (76%-uk) nyilatkozott arról, hogy a munkaformák közül vannak olyanok, amelyek egyik vagy másik köznevelési intézménytípusban túlsúlyba kerülnek. Az óvodákban a csoportos munkaforma a jellemző, az általános és középiskolákban pedig az egyéni, de míg az óvodákban ezt a kliensek igényeivel indokolták a segítők, addig az iskolákban a szocioökonómiai státusszal magyarázták az eltérést, s ez egyben a közösségi munkaformánál is megtalálható ok, bár fele-fele arányban az igénnyel.

A munkamódszerek közül, a csoportos foglalkozások tekintetében az értéktárolást, mint elsődleges prevenciós módszert preferálják a segítő szakemberek. Főként általános- és középiskolában alkalmazzák nagyobb arányban, ugyanúgy, mint a konfliktuskezelést, mely fontos szerepet tölthet be másodlagos prevenciós módszerként is, hiszen ez a korosztály már valószínűleg került vitás, eltérő nézetek által teremtett helyzetekbe, ahol nem biztos, hogy mindig a megfelelő konfliktus-megoldási technikákat alkalmazták. Kollégiumokban főként a szociális készségfejlesztésnek, mint csoportos foglalkozási módszernek jut nagyobb szerep, ahol szintén jellemző lehet, hogy eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező gyermekekkel találkoznak a segítők.

Az óvodai és iskolai szociális segítők válaszai azt mutatják, hogy nagyrészt sikeresnek, szakmailag felkészültnek érzik magukat hivatásukban. Némi bizonytalanságot az okozhat, hogy vannak a számukra előírt protokollban olyan kitételek, melyeket nehezebben tudnak

összeegyeztetni terepen végzett munkájuk során. Utalást az adminisztrációra tettek, mely nagyobb terhet ró rájuk, és a már említett munkaformák és munkamódszerek arányainak eltérése, mely nem mindig felel meg a protokollban előírtaknak.

A segítők munkájukat fontosnak érzik, a köznevelési intézmények többsége is igényli, befogadja ezt a segítő tevékenységet. A hiányérzet adódhat abból, ahol a befogadó attitűd nem annyira pozitív, de ez javulhat a segítő szakember személyiségének, kompetenciáinak megnyilvánulása révén is.

Összességében elmondható, hogy az óvodai és iskolai szociális segítők fontos és szükséges segítő munkát végeznek a köznevelési intézményekben, a szociális munka módszereinek felhasználásával, pedagógiai ismereteik hozzáadásával, tapasztalataikkal járulnak hozzá az oktató-nevelő munkához. Tevékenységük a gyermekek érdekeinek szem előtt tartásával, az ő védelmükben történik. Szociokulturális háttérük figyelembe vételével segítik a szociális szakemberek a hátrányok leküzdésében az arra rászoruló gyermekeket, és együttműködve a családokkal, a pedagógusokkal, egyéb interdiszciplináris terület szakembereivel válik ez a szolgáltatás teljeskörűvé a gyermekek védelmében.

Irodalomjegyzék

- Bertók [et al.] (2019): Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlatahoz a kollégiumban. Letöltés ideje: 2021. 05. 10.

Internet:

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop194/E194_utmutato_kollgium_190710.pdf

- Bertók [et al.] (2019): Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlatahoz az iskolában. Letöltés ideje: 2021. 05. 10.

Internet:

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop194/194_Utmutato_iskola_190710.pdf

- Bertók [et al.] (2019): Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlatahoz az óvodában. Letöltés ideje: 2021. 05. 10.

Internet:

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop194/E194_utmutato_ovoda_190710.pdf

- Bezdom Iván (2010): Budapestre ér a pécsi szál. In: Köznevelés, 11. sz. p 270-272.
- Boldizsár Zsuzsanna (2008): Pedagógusok és a gyermekvédelem. In: Mester és Tanítvány, 18. sz. p. 115-125.
- Bunyevác [et al.] (2018): Szakmai ajánlás az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez. Letöltés ideje: 2021. 05. 10.

Internet:

<https://tamogatoweb.hu/index.php/olvasnivalo1/szakmai-szabalyozok/247-szakmai-ajanlas-szocialis-segito-tevekenyseg-bevezetesehez>

- Dr. Hadnagy József (2012): Szociálpedagógiai csoportmunka sajátosságainak leírása, és konvertálási lehetőségei a tehetséggondozásban. Letöltés ideje: 2021. 06. 15.

Internet:

<http://szocialpedagogia.uni-eger.hu/public/uploads/csoportmunka-a-tehetsegondozasban-ciikk-javitott-masodikhadnagy-jozsef-2-5528bf266943a.pdf>

- Gyermekjóléti- és Bölcsődei Igazgatóság honlapja. Letöltés ideje: 2021. 11. 2.

Internet:

<http://www.gyermejkjoleteger.hu/page.php?31>

- Herczog Mária (1994): Az amerikai iskolai szociális munkáról. In: Család, Gyermek, Ifjúság, 5. sz. p. 19.
- Hervainé Dr. Szabó Gyöngyvér (2008): Az iskolai szociális munka konceptuális keretei. In: Háló, 3. sz. p. 2-4.
- Jankó Júlia (2008): 100 éves múlt, mai magyar jelen. In: Háló, 3. sz. p. 5-6.
- Máté Zsolt (2015): Iskolai szociális munka. In: Esély, 4. sz. p. 85-90.
- Máté Zsolt-Szemelyácz János szerk. (2009): Az iskolai szociális munka kézikönyve. [Pécs], [INDIT Közalapítvány]. p. 21-38.
- Máté Zsolt (2018): Iskolai szociális munka In: Párbeszéd, 2. sz. Letöltés ideje: 2021. 06. 10.

Internet:

https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/295611/02_Mate_Zsolt_Iskolai_szocialis_munka.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Olk, Thomas-Karsten Speck (2015): Schulsozialarbeit in Deutschland In: Schulsozialarbeit, p. 17. Letöltés ideje: 2021. 11. 02.

Internet:

https://jugendsozialarbeit.de/media/raw/reader_schulsozialarbeit_2015_web.pdf

- Rosta Andrea-Rostáné Riez Andrea szerk. (2021): Szociálpedagógia – „Szak-szociálpedagógia. Budapest, L'Harmattan. p. 205-273.
- Tanító Zsófia (2019): Segíthetek? Alternatív iskolai szociális munka-modellek egy befogadó középiskolában. Letöltés ideje: 2021. 06. 15.

Internet:

http://rubeus.hu/wp-content/uploads/2019/12/Tanito_Zsofia_Segithetek_konyv_2019.pdf?fbclid=IwAR1QO9nXDV19H0G0OjxI_we2SAaPoZW9c74OzvFrah2TVU7awh3zE28s7pc

- Vajda Zsolt (2019): Szociális munka az óvodában: instant módszertan. Letöltés ideje: 2021. 06. 20.

Internet:

<https://www.co-treme.hu/files/200000491-afdacb0d20/Szoci%C3%A1lis%20munka%20az%20%C3%B3vod%C3%A1ban.%20Instant%20m%C3%B3dszertan.pdf?ph=a58b2ce176>

- Vajda Zsolt (2019): Szociális munka az iskolában: instant módszertan. Letöltés ideje: 2021. 06. 21.
Internet:
<https://www.co-treme.hu/files/200000555-a7ee4a8e8e/SZOCI%C3%81LIS%20MUNKA%20AZ%20ISKOL%C3%81BAN%20-%20INSTANT%20M%C3%93DSZERTAN.pdf?ph=a58b2ce176>
- Vajda Zsolt (2019): Szociális munka a középiskolában: instant módszertan. Letöltés ideje: 2021. 06. 21.
Internet:
<https://www.co-treme.hu/files/200000541-830ce84007/SZOCI%C3%81LIS%20MUNKA%20A%20K%C3%96Z%C3%89PISKOL%C3%81BAN%20-%20INSTANT%20M%C3%93DSZERTAN-9.pdf?ph=a58b2ce176>
- Vajda Zsolt (2019): Szociális munka a kollégiumban: instant módszertan. Letöltés ideje: 2021. 06. 21.
Internet:
<https://www.co-treme.hu/files/200000516-62d0163c90/SZOCI%C3%81LIS%20MUNKA%20A%20KOLL%C3%89GIUMBAN%20INSTANT-6.pdf?ph=a58b2ce176>
- Veczkó József (2002): Gyermek- és ifjúságvédelem. Gyula, APC Stúdió p. 53-64.

Jogszabályok, törvények

- 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. Letöltés ideje: 2021. 05. 10.
Internet:
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV>
- 11/1994. (VI.8.) MKM rendelet 6. § Letöltés ideje: 2021. 05. 10.
Internet:
<http://www.jogiportal.hu/index.php?id=fd5id420gb8711gz2&state=19971230&menu=view>

- 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.
Letöltés ideje: 2021. 05.10.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv>
- 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatiról és működésük feltételeiről. Letöltés ideje: 2021. 05. 10.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800015.nm>
- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Letöltés ideje: 2021. 05. 10.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>

Mellékletek

Kérdőív

Tisztelt Válaszadó!

Magyar Mária vagyok, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem végzős, szociálpedagógus hallgatója. Az alábbi kérdőív kitöltésével kérem, járuljon hozzá válaszaival az óvodai és iskolai szociális segítőik munkájának, azon belül a munkaformák és munkamódszerek arányainak alaposabb megismeréséhez, felméréséhez. A válaszadás önkéntes, anonim, kizárólag csak kutatás céljára használom fel szakdolgozatomhoz. A kitöltés kb. 10-15 percet vesz igénybe. Köszönöm segítő együttműködését!

1. Nem

- ☐ nő
- ☐ férfi

2. Életkor

- ☐ 24-34
- ☐ 35-45
- ☐ 46-56
- ☐ 56-

3. Végzettség

- ☐ szociális munkás (BA)
- ☐ szociális munkás (MA)
- ☐ szociálpedagógus (BA)
- ☐ szociálpedagógus (MA)
- ☐ egyéb

4. Mióta dolgozik óvodai és iskolai szociális segítő munkakörben?

- ☐ 2018
- ☐ 2019
- ☐ 2020
- ☐ 2021

5. Mely köznevelési intézményekben végzi segítő tevékenységét?

- ☐ óvoda
- ☐ általános iskola
- ☐ szakközépiskola
- ☐ technikum
- ☐ szakképző iskola
- ☐ kollégium
- ☐ egyéb

6. Hány köznevelési intézményt lát el?

- ☐ egy
- ☐ kettő
- ☐ három
- ☐ négy
- ☐ több

7. Előfordult-e, hogy a munkaformák közül valamelyik túlsúlyba került egyes intézménytípusokban?

- ☐ igen
- ☐ nem

Amennyiben az előző kérdésre adott válasza "igen", akkor kérem, folytassa a következő kérdéssel, ha a válasz "nem", kérem, ugorjon a 14. kérdésre!

8. Mely köznevelési intézménytípusban dolgozik többet egyéni munkaformával?

.....

9. Ennek az alábbiak közül mi az oka?

- ☐ A kliensek igényei diktálják ezt az intézménytípusban.
- ☐ A kliensek sajátosságai (szociokulturális) teszik indokolttá az intézménytípusban.
- ☐ Egyéb:

10. Mely köznevelési intézménytípusban dolgozik többet csoportos munkaformával?

.....

11. Ennek az alábbiak közül mi az oka?

- ☐ A kliensek igényei diktálják ezt az intézménytípusban.
- ☐ A kliensek sajátosságai (szociokulturális) teszik indokolttá az intézménytípusban.
- ☐ Egyéb:

12. Mely köznevelési intézménytípusban dolgozik többet közösségi munkaformával?

.....

13. Ennek az alábbiak közül mi az oka?

- ☐ A kliensek igényei diktálják ezt az intézménytípusban.
- ☐ A kliensek sajátosságai (szociokulturális) teszik indokolttá az intézménytípusban.
- ☐ Egyéb:

14. Ha 100%-nak tekinti a köznevelési intézményekben töltött idejét, akkor az alább felsorolt tevékenységek milyen százalékos arányban oszlanak meg munkája során?

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%
1. adminisztráció	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. egyéni segítség	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. csoportmunka	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. szabadidős foglalkozások	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. közösségi munka	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

15. Kérem, sorolja fel, milyen csoportos foglalkozásokat tart óvodában?

.....

16. Kérem, sorolja fel, milyen csoportos foglalkozásokat tart általános iskolában?

.....

17. Kérem, sorolja fel, milyen csoportos foglalkozásokat tart középiskolában?

.....

18. Kérem, sorolja fel, milyen csoportos foglalkozásokat tart kollégiumban?

.....

19. Mennyire érzi sikeresnek önmagát a terepen végzett munkája során?

	1	2	3	4	5	
egyáltalán	☐	☐	☐	☐	☐	teljes mértékben

20. Mennyire járulnak hozzá ehhez az érzéshez az alábbiak?

	egyáltalán nem	némiképp	igen is, meg nem is	jelentősen	határozottan
Nem érzem rá magam felkészültnek.	☐	☐	☐	☐	☐
A valóságban nem tudom a munkámat összhangba.	☐	☐			☐
hozni a protokoll előírásaival.	☐	☐			☐
A protokollban előírtak nincsenek összhangban az óvoda/iskola világával.	☐	☐	☐		☐
Inkább egyéni munkafor- mára van szükség a munkám során.	☐	☐			☐
Inkább csoportos munka- formára van szükség a munkám során.	☐	☐			☐
Inkább közösségi munkára van szükség a munkám során.	☐	☐			☐
Az iskolában megjelenő prob- lémák nem teszik lehetővé a különböző munkaformák használatát.	☐	☐			☐
Az óvoda világa nem fo- gadja be a szociális segítő tevékenységet.	☐	☐			☐
Az iskola világa nem fo- gadja be a szociális segítő tevékenységet.	☐	☐			☐
A kollégium világa nem fo- gadja be a szociális segítő tevékenységet.	☐	☐			☐

Nyilatkozat

NYILATKOZAT

Alulírott Magyar Mária, büntetőjogi felelősségem tudatában kijelentem, hogy az általam benyújtott, Az óvodai és iskolai szociális segítő lehetőségei a köznevelésben című szakdolgozat önálló szellemi termékem. Amennyiben mások munkáját felhasználtam, azokra megfelelően hivatkozom, beleértve a nyomtatott és az internetes forrásokat is.

Aláírással igazolom, hogy az elektronikusan feltöltött és a papíralapú szakdolgozatom formai és tartalmi szempontból mindenben megegyezik.

Eger, 2021 év 11 hó 11 nap.

Magyar Mária
aláírás