

Fókuszban az óvodai és iskolai szociális segítség: tények és dilemmák

Piczil Márta

piczil.marta@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Az óvodai és iskolai szociális segítség 2018. szeptember 1. után minden köznevelési intézményben bevezetésre került. A professzió nem új hazánkban, a XX. század első harmadában már megjelent az intézményi keretek között végzett segítség, most azonban lehetővé vált, hogy a szakemberek állandó jelenléttel és változatos munkaformák segítségével járuljanak hozzá a felmerülő problémák megoldásához.

Jelen tanulmány keretei között áttekintem az iskolai szociális munka magyarországi történetét, azokat a modelleket, melyek az elmúlt évtizedekben meghatározták a szakma gyakorlásának működési kereteit, és bemutatom a 2018 után bevezetett új forma jellemzőit, sajátosságait, és a felmerülő dilemmákat.

Kulcsszavak: *iskolai szociális munka, modellek, óvodai és iskolai szociális segítség*



Bevezetés

2018. szeptember 1-jétől új szolgáltatás jelent meg a köznevelési intézményekben: az óvodai és iskolai szociális segítség. Bár az iskolai keretek között végzett segítő tevékenység nemcsak nemzetközi, de hazai értelemben is hosszabb múltra tekint vissza, a négy évvel ezelőtti rendelkezés új alapokra helyezte az iskolai szociális munkát, legfőképp azzal, hogy bevezetését kötelezővé tette.

Ha Bányai Emőke meghatározásából indulunk ki, akkor kijelenthető, hogy „Az iskolai szociális munka szolgáltatás a közoktatási intézményben biztosított, preventív jellegű segítő tevékenység, amely az iskoláskorú gyermekek és fiatalok képességeinek, lehetőségeinek legoptimálisabb kibontakozását támogatja szociális kapcsolataik, társadalmi integrációjuk javításával” (Bányai, 2000. 3. o.). Látható, hogy a fókuszban a prevenció áll, és azzal, hogy a segítség folyamata az iskolában, a tanulók életének mindennapi színterén zajlik, a segítő szakember számára a problémák láthatóbbá, a tanulók és családjaik pedig könnyebben elérhetővé, megközelíthetővé válnak (Bányai, 2000). A szolgáltatás bevezetése óta eltelt időszak tapasztalatai azt mutatják, hogy a korrekció is hangsúlyos tevékenység, és az intézményekben dolgozó segítőik minden intézménytípus, minden életkori csoport esetében igyekeznek széleskörű szolgáltatási palettát felmutatni, tevékenységüket mindenki számára ismertté és elérhetővé tenni.

Jelen tanulmányban áttekintjük az iskolai szociális munka kialakulásának és működésének főbb magyarországi állomásait, modelljeit, majd a 2018-as bevezetés közvetlen előzményeiről, a szolgáltatás jellemzőiről, az első tapasztalatokról esik szó.

Iskolai szociális munka – a kezdetek

Az iskoláskorú fiatalok védelmét szolgáló iskolai szociális munka kezdetei Magyarországon az 1920-as évek második felére tehetőek. Bár védőnők is végeztek szociális munkát, témánk szempontjából az iskolanővérek tevékenysége emelendő ki. Az iskolaorvos mellett dolgoztak, de szociális funkciót is betöltöttek: segítettek az étkeztetésben, különféle akciók szervezésével igyekeztek enyhíteni a szegénységet, környezettanulmányt végeztek. A gyerekek révén találkoztak a családtagokkal is, így komplexebben tudták meghatározni a megoldásra váró feladatokat. A két világháború közötti időszakban javasolták napközi otthonok szervezését, tankönyvsegély nyújtását, a nyomor enyhítését célzó ebéd- és tejakciók szervezését, gyógyszer-támogatást szorgalmaztak (Pik, 2001). Az iskolanővérek óvónők vagy tanítónők voltak, tehát pedagógusvégzettséggel rendelkeztek, és a tantestülethez tartozva végeztek családgondozást az iskolai problémák kezelése és a lemorzsolódás megakadályozása érdekében. Egyikük így emlékszik vissza az 1930-as évek végére jellemző állapotokra: „...*Inspekción tartottunk elemi iskolákban, volt, hogy polgáriban is... A tantestület tagjai voltunk, az iskolához tartoztunk. A munka egyik része pedagógiai volt: ha volt probléma pl. a jó tanuló gyerek romlott, vagy ha az iskola hívására a szülő nem jött be, kimentünk a családhoz. Rendezni a dolgot...*” (Pik, 1994. 3-4. o.).

A következő fontos lépés 1964-re tehető, ekkor jelentek meg az óvodákban és az iskolákban a gyermekvédelmi felelősök, akiket a pedagógusok közül választottak ki, majd 1975-ben – szakmai támogatásuk céljából – bevezették a gyermekvédelmi szakfelügyeleti rendszert (Fiszter, 1994). Később, az 1980-as években szerveződő családsegítő központok munkatársai – akik végzettségüket tekintve nem voltak szociális munkások – igyekeztek kapcsolatot tartani óvodákkal, iskolákkal is, szolgáltatást nyújtva gyerekeknek, szülőknek, pedagógusoknak egyaránt. Az 1980-as években felgyorsult társadalmi, gazdasági változások nyilvánvalóvá tették, hogy új problémák jelentek meg az egyének, családok, csoportok és közösségek szintjén, melyek a gyermekek és családjaik révén az iskola világában is éreztették hatásukat.

1990-es évek – új irányok, új modellek

A rendszerváltozás után a közoktatási intézményekben továbbra is dolgoztak a gyermekvédelmi felelősök, később új, a professzionális segítséget szorgalmazó modellek alapján igyekeztek megszervezni az iskolai szociális munkát. A következőkben tekintsük át ezeket a kezdeményezéseket.

Gyermekvédelmi felelősök alkalmazása fél- vagy teljes állásban

Ebben az esetben egy, az iskolában tanító pedagógus vállalta, hogy fél- vagy teljes állásban foglalkozik a problémákkal küzdő gyerekekkel és családjaikkal.

A 11/1994. MKM rendelet tartalmazta a *gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök* feladatait, teendőit. Ennek értelmében a munkakört betöltő kolléga fogadóórát tart, tájékoztatja a tanulót arról, hogy őt milyen problémával, mikor és hol kereshetik fel, illetve arról is informálja a gyermekeket, hogy az iskolán kívül milyen segítő szervezetek állnak rendelkezésükre. Fontos feladat volt a hátrányos helyzetű és veszélyeztetett tanulók kiszűrése és figyelemmel kísérése, anyagi veszélyeztetettség esetén támogatás nyújtása. A gyermek- és ifjúságvédelmi felelős a jelzőrendszer tagja, részt vesz esetmegbeszéléseken, prevenciós programok kidolgozását segíti, ezek kapcsán szervez és koordinál (11/1994. (VI.8.) MKM rendelet 6.§ (5) bekezdés).

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról szóló 1996. évi LXII. törvény előírta az oktatási intézményekben *félállású gyermekvédelmi felelős* alkalmazását. A nehézségek és a hiányosságok azonban nagyon hamar láthatóvá váltak: a gyermekvédelmi munkát végző pedagógusok nem rendelkeztek szakmai ismeretekkel, hiányos volt az infrastrukturális háttér (interjúszoba, telefon), nem állt rendelkezésükre szupervízió. Gyakran szembesültek irreális elvárásokkal, olykor éppen pedagógus kollégáiktól, és megjelent az a dilemma is, hogy az iskola alkalmazottjaként miként képviseljék a gyermek vagy a család érdekeit, az őket foglalkoztató intézménnyel szemben (Bányai, 2006).

Maros és Tóth 2001-ben, az egész országra kiterjedő vizsgálatban keresett választ arra a kérdésre, hogy az iskolák mennyiben tesznek eleget a törvényi előírásoknak, miszerint félállásban gyermek- és ifjúságvédelmi felelőst kell alkalmazni, illetve mennyire hatékony a munkájuk. Az eredmények alapján megállapítható, hogy bár a kutatásban résztvevő iskolák 96%-a alkalmazott – többnyire pedagógus végzettségű, az iskola által foglalkoztatott – gyermekvédelmi felelőst, a törvény által előírt módon azonban csak az iskolák 26%-a. Mindössze 3% azoknak az iskoláknak az aránya, ahol teljes állásban szociális végzettségű szakembert (szociálpedagógust, szociális munkást) tudtak foglalkoztatni. A megkérdezett iskolák 83%-ában egy szakember tevékenykedett az intézményben, de az is előfordult, hogy az osztályfőnökre hárították a gyermekvédelemmel kapcsolatos teendőket. A munkakört betöltő pedagógusok 65%-a a törvény bevezetése után került ebbe a munkakörbe, 93%-uk volt az iskola alkalmazottja. Gyakran fordult elő, hogy a motiváció fokozása érdekében órákedvezményt vagy kereset-kiegészítést kaptak a pedagógusok, de a kutatás azt is feltárta, hogy olykor a kötelező óraszám eléréséhez járult hozzá a gyermekvédelmi munka, a főállásban való alkalmazáshoz hiányzó óraszámokat pótolta a többletfeladat végzésére fordított idő. A válaszadók 87%-a vett részt valamilyen, a gyermekvédelem tárgykörében tartott szakmai programon (előadás, konferencia, továbbképzés). Az egyes megyék és települések viszonylatában nagyok az eltérések a továbbképzéseken

való részvétel esélyét illetően. Ami a munkavégzés feltételeit illeti, az iskolák háromnegyedében van külön helyiség a gyermekvédelmi felelősök számára, ez a feltétel a kistelepüléseken teljesül nehezebben (Máté és Tóth, 2001). A felmérés alátámasztotta, hogy a pedagógusok – bármilyen elhivatottan is végzik munkájukat – megfelelő szakmai tudás és kompetenciák hiányában nem tudnak adekvát választ adni a felmerülő problémákra.

Később a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény nem rendel státsuzt a gyermekvédelmi feladatok ellátáshoz, szűkszavúán így rendelkezik: „69. § (2) A nevelési-oktatási intézmény vezetője felel (...) f) a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok megszervezéséért és ellátásáért, a gyermekvédelmi jelzőrendszernek a köznevelési intézményhez kapcsolódó feladatai koordinálásáért.”

Függetlenített gyermekvédelmi felelősök alkalmazása

A fentebb említett lojalitás-dilemmát iskoláktól független szakemberek alkalmazásával próbálták feloldani. Budapesten két kerületben valósult meg a kezdeményezés, miszerint az önkormányzat művelődési osztálya delegálta a feladatokat, és a szakmai felügyeletet is ez a szerv látta el. Maradt azonban továbbra is a pedagógiai szemlélet és eszközrendszer, bár az előremutató, hogy egy gyermekvédelmi felelőshöz egy iskola tartozott, és megvalósult a teammunka, valamint lehetőség volt esetmegbeszélések tartására. A szociális munka módszerei és eszközei azonban így sem jutottak érvényre (Tanító, 2019).

Szakmai körökben megoszlanak a vélemények azzal kapcsolatban, hogy a pedagógusok által ellátott gyermekvédelmi tevékenység beilleszthető-e az önálló modellek sorába: van, aki fontos mérőföldkőnek tekinti ténykedésüket (Tanító, 2019), mások úgy vélik, a pedagógusok tevékenysége – speciális szaktudás hiányában – nem illeszthető be a szociális munkások közreműködésével végzett professzionális vonalba (Gergál és Máté, 2009). Ez utóbbi csoportba sorolható szakemberek az alábbi három modelltől indulnak ki akkor, amikor az iskolai szociális segítség szakmai gyökereit keresik.

„Belső” iskolai szociális munka

A modell olyan – az 1990-es években létrehozott – alternatív iskolákban működött, ahol halmozottan hátrányos helyzetű és/vagy olyan diákok tanultak, akik hagyományos intézményekben nem tudtak teljesíteni (főleg szociális okok miatt). A kiindulópont az volt, hogy az iskola életében, mindennapjaiban résztvevő munkatárs tudja leginkább beazonosítani a problémákat. Ezekben az intézményekben odafigyelnek a tanuló iskolán kívüli életére, problémáira, a pedagógiai munka és a szociális segítség közel áll egymáshoz, egymást erősíti. Miután a diákok körében halmozottan vannak jelen

megoldásra váró problémák, elengedhetetlen az iskolai szociális munkás jelenléte, aki az egyéni esetkezelés, csoportfoglalkozások, szülőkkal végzett munka és a konfliktuskezelés eszközével él leginkább. A „belső” iskolai szociális munka napi 8 órás jelenlétet jelent, a munkáltató az intézmény fenntartója. Ez ismét megjeleníti azt a dilemmát, hogy adott esetben az iskola alkalmazottja hogyan képviseli a gyerek és a családja érdekeit, a munkáltatója ellenében. A segítő egyedül dolgozik, de arra törekszik, hogy az egészségügyi feladatokat ellátó szakemberekkel teamben dolgozzanak. Hiányzik azonban az esetmegbeszélés, a szupervízió (Máté, 2015).

„Külső” iskolai szociális munka (ferencvárosi modell)

Az 1990-es évek elején egy másik modell is megvalósult: néhány iskolába kívülről érkeztek szociális szolgáltatások, pl. a családsegítő szolgálatok delegálásával, így az iskolai szociális munkát végző kollégák nem az oktatásügy munkatársai voltak. 1992-ben alakult meg a Ferencvárosi Iskolai Szociális Munkás Hálózat (későbbi nevén Ferencvárosi Fehér Holló Gyermekjóléti Szolgálat), ez volt a legjelentősebb kezdeményezés a „külső” modell kapcsán.

A Családsegítő Szolgálat keretein belül működtek, de önálló szakmai tevékenységet végeztek az iskolákban, gyakran éltek a közvetítés, összekötés, koordinálás eszközeivel, és az iskola környezetében lévő intézményhálózat bevonásával. Egy segítő több iskolában is dolgozik, egy-egy iskolában ügyeletet tart. A munkaformákat tekintve, kevésbé hangsúlyos az egyéni munka, inkább a csoportfoglalkozások, táboroztatás, illetve a korrepetálás a domináns tevékenység, de a családokkal végzett munka is megjelent, lehetőség volt pénzbeli és természetbeni támogatás nyújtására. Előrelépés, hogy a segítőknél lehetőségük volt esetmegbeszélésre és szupervízióra. A gyermekvédelmi törvény életbe lépése sajátos szituációt alakított ki: forráshiányok miatt az önkormányzatok a már tapasztalattal rendelkező iskolai szociális munkásokat bízta meg a gyermekjóléti szolgálatok feladataival, ez pedig azt eredményezte, hogy az iskolai szociális munka – klasszikus formában – egy időre háttérbe szorult (Gergál és Máté, 2009; Máté, 2015).

Az iskolai szociális munka az ezredforduló után

A kétezres évek elején élénkebbé vált az iskolai szociális munkával kapcsolatos szakmai diskurzus: szakmai ajánlások (Tengerdi és Roth, 2003), módszertani leírások születtek (Módszertani kiadvány, 2005), a gyakorlati munka szempontjából pedig mérföldkőnek számít a pécsi modell bevezetése.

Pécsi modell

A modell 2006-ban indult, és az előzőekben ismertetett két munkaforma előnyös elemeit integrálja: napi 8 órás, teljes munkaidejű jelenlétet, heti rendszerességgel tartott esetmegbeszélést. Egy szakmai team lehetővé teszi, hogy a segítő számára elérhető legyen az egyéni konzultáció és a szupervízió. A munkáltató független az iskolától és a gyermekjóléti rendszertől is (civil szervezet), az iskolai szociális munkások pedig hálózatban dolgoznak, ami szakmai kontrollt és támogatást jelent. A szakember koordinál, összeköt és facilitál diákok, pedagógusok és egyéb szakemberek között, és az egyéni esetkezelés, tanácsadás, szülővel, családokkal végzett munka, szociális csoportmunka, közösségi munka, esetmenedzsment módszereivel dolgozva keres megoldást a felmerülő problémákra. A gyermek, a család és az iskola egyaránt fókuszban áll, a segítő a kliens erősségeire összpontosítva dolgozik, és a protektív tényezők erősítését is fontosnak tartja. Megjelenik a multidiszciplináris team keretében végzett munka. A pécsi modell – az INDIT Közalapítvány által fenntartva – 2006 és 2012 között működött több intézményben, Pécsen és Budapesten, majd 2012-ben forráshiány miatt megszűnt (*Gergál és Máté, 2009; Máté, 2018*).

A szakmai munka azonban továbbra is élénk volt, hiszen 2007-ben megalakult a Magyarországi Iskolai Szociális Munkások Egyesülete (MISZME), 2010-ben pedig a – főként szakmafejlesztéssel foglalkozó – Iskolai Szociális Munkások Egyesülete. Ebben az évben a Nemzeti Erőforrás Minisztérium Szociális, Család- és Ifjúságügyért Felelős Államtitkársága Gyermek és Ifjúságvédelmi Főosztályának kezdeményezésére létrejött egy 28 fős munkacsoport azzal a céllal, hogy kidolgozzanak egy szakmai ajánlást, segítve az iskolai szociális munka széles körű elterjesztését. 2015-ben pedig az EMMI Szociális és Gyermekjóléti Szolgáltatások Főosztálya felkérésére az Iskolai Szociális Munkások Egyesülete készít munkaanyagot a témában jártas és a gyakorlatban komoly tapasztalatokat szerzett szakemberek bevonásával. Ez a lépés már az iskolai szociális munka bevezetésének előkészítését célozza meg. 2016-ban támogató felhívás jelenik meg az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység fejlesztés érdekében, jelentős, 1,9 milliárd forint keretösszeggel (EFOP-3.2.9-16) (*Máté, 2018*).

Gergál Tímea, az Iskolai Szociális Munkások Egyesületének elnöke 2015-ben egy munkaanyagban felvázolja azokat a feltételeket, melyeket minimumként kell kezelni a szolgáltatás bevezetése kapcsán:

- hálózatban történő működés, ami szakmai kontrollt és támaszt is jelent,
- jelenlét főállásban, egy iskolában dolgozva, a folyamatos jelenléttel jelezve a tanulóknak, hogy problémáikkal mindig elérik a szakembert,
- saját iroda, saját számítógép és telefon, ami a munkavégzéshez elengedhetetlen,
- heti rendszerességgel történő esetmegbeszélés, szupervízió, szakmai konzultáció, ami növeli a segítség hatékonyságát,
- együttműködés iskolán kívüli ifjúságsegítő programokkal, ezáltal lehetővé válik, hogy azokat a fiatalokat is el tudják érni, meg tudják szólítani, akik kiestek az iskolából, vagy az intézményben nem érhetők el,

- csapatmunka, együttműködés, pl. az iskolaorvossal, iskolai védőnővel, iskola pszichológussal,
- a segítő tevékenység folyamatos monitorozása, értékelése, így időben felismerhetők, beazonosíthatók azok az újabb problémák, területek, ahol be kell avatkozni, illetve az értékelés során kiszűrhetők a problémák kezelésében kevésbé hatékony módszerek, eszközök,
- korszerű és egyszerű adminisztráció, ami nem ró fölösleges terheket a segítőkre,
- szektorsemlegesség, minden szolgáltatónak azonos színvonalú ellátást kell biztosítania,
- a helyi igényekre, szükségletekre reagáló szolgáltatás, a gyakorlati eredményekre támaszkodó megvalósítás,
- az iskolai szociális munkához való hozzáférés minden gyermek számára legyen alapvető jog, jogosultsági vizsgálathoz nem köthető a szolgáltatás igénybevétele (*Katona és Máté, 2015*).

Jankó Judit – az iskolai szociális munka emblematis alakja – a gyakorlat oldaláról, az iskola felől közeledve jelezte, hogy az iskolákban egyre több a megoldásra váró probléma, ugyanakkor hangsúlyozta, hogy a gyermekvédelem rendszere nem tudja megoldani ezeket, miközben rendelkezésre állnak azok a szociális szakemberek, akik be tudnának lépni az iskola világába. Ő is egyértelmű jelzést ad az iskolai szociális munka/ szociális segítség bevezetése érdekében.

Néhány, a közoktatási intézményekben megoldásra váró nehézség:

- a gyermekek szegénysége,
- a cigány gyermekekkel kapcsolatos problémák,
- iskolai magatartási és tanulási problémák,
- az erőszak,
- devianciák, egészségkárosító magatartások,
- az iskolakerülés, iskolafóbia,
- a korai szexualitás, a serdülő lányok terhessége,
- a fogyatékkal élő tanulók problémái.

Ezek mellett figyelni kell minden olyan változásra is (pl. válás, iskolaváltás, betegség, halál), amely megingathatja a gyermek korábbi helyzetét, és az is fontos kérdés, hogy a gyermekek, fiatalok hogyan töltik szabadidejüket (*Jankó, 2008*).

A felvázolt történések előre vetítették, hogy az iskolai szociális munka bevezetésére hamarosan sor kerül. Néhány kérdés és dilemma azonban megfogalmazódott a szakma képviselőiben:

- a család- és gyermekjóléti központok munkatársaiként a segítő a külső modell képviselőiként jelennek meg az intézményekben, így a többi modell előnyei nem tudnak érvényesülni,
- a hagyományos iskolai szociális munkával való szakítást jelzi az új megnevezés, amely a szociális munkás helyett szociális segítőket jelöl,

- miután az óvodákban végzett tevékenységeknek nincsenek előzményei, így kockázatos lehet egyszerre két intézménytípusban megjelenni (óvoda és iskola),
- a szociális szektorban és a gyermekvédelemben korábban megjelent munkaerőhiány az új szolgáltatás bevezetésével tovább súlyosbodhat,
- a bevezetés kapcsán elsősorban prevenciós tevékenységet fognak végezni a segítők, ám ilyen jellegű szolgáltatás nyújtására való felkérés korábban sem igazán érkezett a család- és gyermekjóléti központokhoz,
- miután a fiatalok körében folyamatosan új, és új megoldásokat is igénylő problémák jelennek meg, az eredményes fellépés érdekében érdemes lenne nyitni az egyházi és a civil szervezetek felé is,
- féltő, hogy a ferencvárosi modellben már bebizonyosodott nehézség most is meg fog ismétlődni: ha több iskola tartozik egy segítőtőhöz, csökkenhet a munka hatékonysága és eredményessége,
- szükséges lenne a társszakmákkal történő egyeztetés, ami különösen fontos lenne a kompetenciák tisztázása szempontjából (Máté, 2018).

2018: régi hivatás új köntösben

Az óvodai és iskolai szociális segítés bevezetését célzó jogszabály-módosítást egy EFOP 3.2.9-16-2016 „Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység fejlesztése” című projekt előzte meg. Ezt 54 Család- és Gyermekjóléti Központ pályázta és nyerte meg, közülük 53 Központ el is indította és 18 hónapon át működtette, kipróbálta az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység szakmai alapjait integráló programot. A pályázat azt a célt szolgálta, hogy alakuljon ki egy együttműködési és szakmai minta, körvonalozódjon egy olyan szolgáltatási paletta, melyet elfogadnak a köznevelési intézmények, és így ténylegesen segítséget nyújtanak az óvodák, iskolák számára (Nagy és Szabóné, 2018). A bevezetés, a régi-új professzió elfogadtatásának gördülékenysége érdekében 2018 augusztusában került kiadásra az EMMI gondozásában az a módszertani anyag, amely alapul szolgált az óvodai és iskolai szociális segítés bevezetéséhez. A szakmai anyagban megfogalmaztak néhány indokot, amelyek aktuálissá teszik a szociális segítők megjelenését az intézményekben: *„Az utóbbi évtizedek gazdasági, politika, társadalmi változásai nyomán az óvodák és iskolák új kihívásokkal találták szemben magukat. Ezzel párhuzamosan a családok életvitele és nevelésben betöltött szerepe átalakult, így a köznevelési intézményekben folyó nevelő-oktató munkában évről-évre nagyobb kihívásokkal kell szembenézniük a pedagógusoknak. A problémával küzdő gyermekek számának váratlan és drasztikus emelkedése, az egyébként is leterhelt pedagógus társadalomra további feladatokat ró. Ezen helyzet kezelésére, a köznevelési intézményekben folyó szociális támogató szolgáltatások bővítésére, a gyermekek, tanulók veszélyeztetettségének megelőzése érdekében 2018. szeptember 1-jétől kerül sor az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetésére valamennyi köznevelési intézményben.”* (EMMI, 2018. 3. o.).

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma 15/1998. (IV. 30.) NM rendelete értelmében az óvodai és iskolai szociális segítség 2018. szeptember 1-től kötelezően ellátandó feladat. Az ebben a munkakörben tevékenykedő szakemberek foglalkoztatója és szakmai felelőse a Család- és Gyermekjóléti Központ. Ez azt is jelenti, hogy az óvodákban és iskolákban feladatot ellátó segítők szakmailag függetlenek a köznevelési intézményektől. A jogszabály értelmében egy segítő 1000 gyermekkel foglalkozik. Az NM-rendelet szerint az óvodai és iskolai szociális segítők a szociális munka eszközeivel a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése érdekében nyújtanak támogatást a köznevelési intézménybe járó gyerekeknek, a gyermek családjának, a nevelési intézmény pedagógusainak, és az intézmény egyéb szakembereinek.

A szociális segítségben érintett köznevelési intézmények:

- óvoda,
- általános iskola,
- középiskola (valamennyi intézménytípus),
- gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai nevelési-oktatási intézmény,
- kollégium,
- többcélú intézmények.

Az óvodai és iskolai szociális segítő feladatai:

- segíteni a gyermeket szociális kompetenciái növelésében, az intézménybe való beilleszkedésben, tanulási kompetenciái fejlesztésében, a tanulást akadályozó tényezők feltárásában,
- segítséget nyújtani a gyermek családjának is, az óvodai, iskolai életet érintő kérdésekben, nevelési problémák, konfliktusok esetén,
- prevenció eszközök segítségével és a jelzőrendszer hatékony alkalmazásával kiszűrni a gyermek veszélyeztetettségét (EMMI, 2018).

A segítség a kezdeti elképzelések szerint egyéni, csoportban végzett tevékenységek, közösségi tevékenységek formájában valósul meg, illetve fontos terület a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátásában való segítségnyújtás, ezeknek a tevékenységeknek a koordinálása. A szakmai anyag orientál azzal kapcsolatban is, hogy óvodai, iskolai és kollégiumi szinten egyénnel végzett munka, csoportban és közösségben végzett tevékenységek esetén mik legyenek/lehetnek az elvégzendő feladatok, ezeknek mi legyen a szakmai tartalma. Amint fentebb említésre került, az óvodai és iskolai szociális segítség a család- és gyermekjóléti központ speciális szolgáltatása, a segítő maga is a központ alkalmazásában áll, míg munkavégzésének helye a közoktatási intézmény. Fontos szempont, hogy a központoknak meg kell ismerniük az adott területen jelentkező szükségleteket, problémákat, és ezekre reagálva kell kiépíteni az adekvát választ adó szolgáltatásokat. Bár az iskolai szociális munka tapasztalatai hazánkban is több évtizedesek, az új szolgáltatás bevezetését nagyon fontos megfelelően előkészíteni: ennek a személyi és tárgyi feltételek megteremtését, a szükségleteknek megfelelő tevékenységek tervezését, az együttműködések kialakítását, a járás egészét érintő szolgáltatástervezés átgondolását kell magában foglalnia (EMMI, 2018).

A módszertani ajánlás körvonalazza azokat a lépéseket, melyeket szükséges megtenni a bevezetés előtt:

- elengedhetetlen egy *bizalmi kapcsolat kialakítása* azokkal az intézményekkel, amelyekben megjelenik majd az új szolgáltatás. Ennek érdekében a család- és gyermekjóléti központok vezetőinek fel kell venniük a kapcsolatot minden köznevelési intézmény vezetőjével, és teljes körű tájékoztatást kell adni a szolgáltatásról: a bevezetés időpontjáról, a célokról, a célcsoportról, a nyújtott szolgáltatások teljes palettájáról, a személyi feltételekről, és fontos egyeztetni arról is, hogy az új „munkatárs” milyen tárgyi feltételek között tudja megkezdeni tevékenységét,
- *adatot kell gyűjteni* azzal kapcsolatban, hogy a köznevelési intézményekben milyen szükségletek, igények merülnek fel, az intézmény vezetőségének, pedagógusainak, pedagógiai munkát végző szakembereinek viszonylatában. Egy szükségletfelmérés készítésével komplex képet lehet kapni az adott intézmény létszámadatairól, szakemberállományáról, az infrastrukturális lehetőségekről, az intézményben felmerülő problémákról. Ebben a folyamatban a család- és gyermekjóléti központok korábbi meglévő szakmai anyagaikat is fel tudják használni,
- fontos lépés az adott *köznevelési intézménnyel együttműködési megállapodás kötni*. Az előzetes adatgyűjtés, az intézményi szükségletek felmérése elengedhetetlen ahhoz, hogy az együttműködési megállapodásban mindenki számára elfogadható pontokat rögzítsenek,
- szükséges az új *tevékenység propagálása* a gyermekek, tanulók, pedagógusok, szülők körében.

Lényeges, hogy a segítő hogyan pozicionálja magát az intézmények rendszerében, ettől (is) függhet hatékonysága. A szakmai anyag kitér arra is, hogy az óvodai és iskolai szociális segítőknél mik az együttműködési lehetőségei saját teamben. Ezek a következők:

- teammegbeszélések,
- szupervízió,
- szakmai esetsmegbeszélés,
- esetsmegbeszélés, esetskonferencia.

Természetesen nagyon fontos az együttműködés a család- és gyermekjóléti központtal, szolgálattal, a köznevelési intézmény munkatársaival, szakembereivel, az intézmények külső partnereivel (más szociális, egészségügyi, pedagógiai intézményekkel), a szülők közösségével (EMMI, 2018).

A megvalósulás – első tapasztalatok

A gyakorlatban dolgozó szakemberek jelzései szerint az indulás kapcsán kihívást jelentett, hogy az új professzió képviselőinek meg kellett ismertetniük munkájukat a köznevelési intézményekkel, meg kellett határozniuk kompetenciájuk körét, be kellett

illeszkedniük az intézmények világába, ugyanakkor új elemként kapcsolódtak be a család- és gyermekjóléti intézmények munkájába is.

Az már a kezdetekkor nyilvánvalóvá vált, hogy azok a szakemberek lesznek leginkább eredményesek, akik széleskörű tudással és nagyfokú szakmai önállósággal rendelkeznek, szakmai identitásuk erős. Jól kell ismerniük azokat a szolgáltatásokat, melyeket közvetítenek, de a jelzőrendszeri tagok feladatait, kötelezettségeit is. A jogalkotónak az a szándéka, hogy 1000 gyermekenként 1 fő szociális segítő végezze a szociális munkát, az viszont nyitott kérdés, hogy hány intézményt láthat el a szakember. Nagyszámú telephely esetén, különösen akkor, ha az intézmények több településen működnek, csökkenhet a munkára fordított idő. Az első tapasztalatok között volt a rendszeres személyes jelenlét fontossága, ez segíti a szolgáltatás és a szolgáltatást nyújtó szakember megismerését, gyorsabb elfogadását. Lényeges mozzanat megtalálni azt az időszívet, amely a legideálisabb a munkaidőkeret szempontjából, hiszen a segítőnek találkoznia kell nemcsak a gyerekekkel, hanem a szülőkkel is, részt kell vennie az intézmény délutáni programjain.

Mindezek figyelembevételével fontos hangsúlyozni, hogy az előkészítő munkán mekkora a hangsúly, és a korábban hangoztatott szükségletfelmérés is lényeges, mert ezáltal lehet olyan szolgáltatási palettát kidolgozni, ami kielégíti a helyi igényeket. Elengedhetetlen a tantestületi/nevelőtestületi értekezleteken való részvétel is, ezen a fórumon lehet kialakítani az együttműködés kereteit. Hangsúlyos a szülői értekezletek szerepe, ahol a szülők megismerhetik az új szolgáltatást. Jelentős a tájékoztató anyagok szerepe. Érdemes a pedagógusok között tartózkodni, jó kommunikációt kialakítani, ez segíthet az információáramlásban, a kompetenciahatárok tisztázásában, ami egy új professzió esetén különösen fontos. Jelezni kell, hogy mi az, ami semmiképpen sem tartozik a segítő feladatai közé. Lényeges elem a pedagógusok felvilágosítása és érzékenyítése a segítő tevékenység/hivatás szabályaival kapcsolatosan. Feltétlenül meg kell ismertetni az óvodai és iskolai szociális segítő munkáját, a segítő tevékenység lényegi elemeit az intézményekben tevékenykedő pszichológusokkal, és egyeztetni kell azzal kapcsolatban is, hogy a két professzió képviselője hogyan tud együttműködni a felmerülő problémák megoldása érdekében. Természetesen a védőnőkkel való együttműködés is lényeges, ugyanakkor állandó feladat a jelzőrendszer facilitálása.

Az óvoda egy sajátos közeget jelent, itt az óvodapedagógusokkal kell jó kapcsolatot kialakítani, rendszeresen körbejárva az óvodai csoportokat. Ezekben az intézményekben is érdemes részt venni a nevelőtestületi értekezleteken, de a beiratkozás is jó alkalom arra, hogy a szülők tájékoztatást kapjanak a szociális segítő munkájának lényegéről, elérhetőségéről. A segítők lelki egészsége szempontjából szükséges az esetmegbeszélő találkozásokon és szupervíziókon való részvétel (egyéni és csoportos formában egyaránt) (Nagy és Szabóné, 2018).

Budai István arra hívja fel a figyelmet, hogy a segítség során milyen módszereket érdemes alkalmazni, ezek sokfélesége szembeötlő: tanácsadás, konfliktuskezelés,

krízisintervenció, multidimenzionális esetmunka, esetmenedzsment, mediáció, családterápia, konfliktuskezelő megbeszélések, élménypedagógia, témaközpontú interakciós csoportmunka, szociális menedzsment.

Meghatározza a főbb kompetenciákat is:

- elköteleződés és értékrend (motiváltság, felelősségvállalás),
- kommunikáció (kezdemenyezés, nyíltság, hitelesség),
- szükségletfelmérés (megismerés, szükségletek felmérése, multidimenzionális elemzés, értékelés),
- tervezés (proaktív, preventív szemlélet érvényre juttatása, forrás-, eszköz- és kockázatelemzés, hozzáférés-biztosítás),
- képessé tevés (motiválás, empowerment, reziliencia),
- kapcsolatok és együttműködés (hálózatépítés),
- szaktudás fejlesztése (önfejlesztés, tudásintegrálás) (Budai, 2019).

Ami pedig a gyermekek számára nyújtott szolgáltatások fontosságát illeti, a Hintalovon Gyermekjogi Alapítvány által vezetett – „Te hogy látod?” című, 2018. november és 2019. március között zajlott, és 5230 gyermeket megkérdező – kutatás eredményei azt mutatják, hogy fontos a szociális segítők jelenléte az intézményekben. A válaszadó tanulók véleménye szerint az iskolákban az egészségügyi szolgáltatás a legkiterjedtebb, az iskolaorvos és a védőnő jelenlétéről a legtöbb gyermek tudott (71,2% és 76,4%). Ezenkívül még a pszichológus személyéről számoltak be a legtöbben (61,4%). Úgy tűnik, hogy több helyen dolgozik még gyermekvédelmi feladatokért felelős pedagógus, a kérdőívet kitöltő – általános és középiskolás – gyermekek 25,3%-a jelezte elérhetőségüket. Figyelemre méltó tény, hogy akik számára elérhető volt egy külön gyermekvédelmi feladatokért felelős személy, sokkal nagyobb arányban kértek segítséget és kaptak megfelelő ellátást (40,9%). Ezeknek a szakembereknek a jelenléte a szégyenérzetet is jelentősen csökkentette: azok között, akik ismertek gyermekvédelmi felelőst, csupán 12,2% volt azok aránya, akik a szégyen miatt nem kértek segítséget. Ez azt is jelzi, hogy a tanulók könnyebben fordulnak olyan, szakmai tudással rendelkező felnőtthöz, aki folyamatosan jelen van az iskolában. A kompetens szakemberek jelenlétének fontosságára hívja fel a figyelmet az a tény, miszerint azok a gyerekek, akik kapcsolatba kerülnek gyermekvédelmi felelőssel, nagyobb arányban találkoznak a bántalmazás, az online biztonság, az alkohol és drog, a szexuális felvilágosítás témáival is. A segítő szakember állandó jelenléte azt is lehetővé teszi, hogy a gyerekek könnyebben és természetesebben fordulnak hozzá problémáikkal, és így a szakember is hamarabb tudja elkezdni a segítséget, vagy delegálni a tanulót a megfelelő helyre (Balogh, 2020).

Összegzés

Az óvodai és iskolai szociális segítség 2018-as bevezetése jelentős változásokat hozott a köznevelési intézmények életébe. A segítők állandó jelenléte szélesítette a szolgáltatások palettáját, lehetővé vált, hogy tanulók, pedagógusok, szülők, és az iskolai közösség egyaránt megtapasztalják a professzionális segítség előnyeit. Az elmúlt csaknem négy év bizonyította a döntés helyességét, azonban a működés során felmerülnek újabb kérdések, megfogalmazódnak dilemmák. Szükség van a tevékenység folyamatos monitorozására, szakmai vitákra, a felmerülő nehézségekkel kapcsolatos konszenzusos megoldásra. A következő időszakban érdemes fókuszba helyezni az interdiszciplináris együttműködés szorgalmazását, az óvodákban végzett segítség módszertani kereteinek erősítését, a képzések, továbbképzések rendszerének kiépítését, a települések közötti különbségek megszüntetését a betöltetlen álláshelyek és a munkafeltételek tekintetében, illetve a fluktuáció megállítását. Fontos az óvodai és iskolai szociális segítség megvalósulásának, aktuális helyzetének, a segítők tapasztalatainak, szükségleteinek folyamatos vizsgálata is.

Az írást zárjuk egy olyan üzenetértékű idézettel, amely jól illusztrálja, hogy a pedagógusok mit várnak az óvodai és iskolai szociális segítőtől: *„Egyrészt a nagyon jó kommunikáció. Ez nagyon fontos dolog, szinte **az első**. A **másik** a pozitív gondolkodás. Ő próbálja meg mindig a jó részét megfogni – és ez nem kincstári optimizmus –, hanem tényleg, valóban keresse meg mindig a jó megoldást, az előrevivő dolgot. Az ő fejében mindig a pozitív attitűd erősítése legyen, ne a katasztrófaszemlélet erősítése. A **harmadik**, ami rendkívül fontos, és szintén megtanulható tevékenység, az a munka szervezése. Tehát, hogy ő, mivel megkapja az autonómiát, arra, hogy dolgozzon, akkor felelősen szervezze meg a saját munkaidejét, úgy, hogy ne az legyen, hogy hogyan nem kell dolgozni, meg hogy tudok kibújni belőle, hanem hogy képes legyen arra, hogy ha van egy helye, akkor ott is megszervezni a hozzá menést, az ő kimenését. Ő egy szervezet a szervezetben, ezt meg kell tudni szervezni. A **következő** az lenne, hogy képes legyen teljes kapcsolati hálót kialakítani az ő munkahelye köré, a szülőktől az összes szervezeten át. Fel tudja venni a kapcsolatot, rendelkezzen egy olyan kiállással, amivel őt komolyan veszik mások... Ez a kommunikációval is összefügg, de az kell, hogy mindenképpen meg tudja szervezni. **Ötödiknek** teszem azt, hogy ami egyébként szintén ugyanolyan fontos, hogy naprakész legyen a tudása. Abban, hogy milyen drogok, mit kell csinálni, hogy kell észrevenni, mi az, ami most a világban működik, mint stratégia vagy módszer. Ebben önmagát fejlessze folyamatosan” (Bóta, 2018. 276. o.).*

Irodalom

- A gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök munkaköri leírása, az általa végzendő feladatok eljárási szabályai, valamint a megelőzéssel, a hátrányos helyzetű és veszélyeztetett gyermekekkel kapcsolatos teendői. (11/1994. (VI.8.) MKM rendelet 6.§ (5) bekezdés)
- Balogh Karolina (2020): *Miben segít(het) az iskolai szociális munkás a gyermekek igényeinek tükrében.* Themis Különszám, 161–181.
- Bányai Emőke (2000): Az iskolai szociális munka és lehetőségei az ezredfordulón, Magyarországon. *Háló*, 6. 8. sz. 3–5.
- Bányai Emőke (2006): *Az oktatási, nevelési intézmények gyermekvédelmi szolgáltatásainak jellemzői, a szociális szolgáltatások kapcsolódási lehetőségei, fejlesztési hangsúlyai a gyermekszegénység csökkentése érdekében.* Gyerekesély Füzetek.
- Bóta Ildikó (2018): „Veszélye az iskolai szociális munkásnak, az az lehet, hogy ő ül egy irodában és várja, hogy legyen egy eset.” – interjú Csovcsecs Erikával. In: Boros Julianna (szerk.): *Az iskolai szociális munka alapjai. Oktatási segédanyag iskolai szociális munkások, óvodai és iskolai szociális segítők, pedagógus és szociális képzésekben résztvevők és dolgozó szakemberek számára.* PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék, Pécs. 270–277.
- Budai István (2019): Az együttműködő szociális munkás. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, 6. 1. sz. <https://doi.org/10.29376/parbeszed/2019/1/3> (2022.01.20)
- Emberi Erőforrások Minisztériuma Szociális és Gyermekjóléti Szolgáltatások Főosztálya (2018): *Szakmai ajánlás az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez.*
- Fiszter Erika (1994): *Hetedik féléves terepgyakorlat a ferencvárosi gyermekjóléti szolgálatnál.* Kézirat.
- Gergál Tímea és Máté Zsolt (2009): Az iskolai szociális munka története. In: Máté Zsolt és Személyácz János (szerk.): *Az iskolai szociális munka kézikönyve.* INDIT Közalapítvány, Pécs. 13–42.
- Jankó Judit (2008): 100 éves múlt, mai magyar jelen. *Háló*, 14. 3. sz. 5–6.
- Katona Gergely és Máté Zsolt (2015): Az iskolai szociális munka bevezetésének és fejlesztésének irányai. In: Rácz Andrea (szerk.): *A gyermekvédelem megújulási alternatívái.* Rubeus Egyesület, Budapest. 122–154.
- Maros Katalin és Tóth Olga (2002): Az iskolai gyermekvédelem helyzete. *Kapocs*, 1. 3. sz. 4–13.
- Máté Zsolt (2015): Iskolai szociális munka. *Esély*, 4. sz. 77–95.
- Máté Zsolt (2018): Iskolai szociális munka. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, 3. 2. sz. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/295611/02_Mate_Zsolt_Iskolai_szocialis_munka.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2022.01.07)
- Módszertani Gyermekjóléti Szolgálatok Országos Egyesülete (2005): *Módszertani Gyermekjóléti Szolgálatok V. Országos Konszenzus Konferenciája, Módszertani kiadvány* (2005). Módszertani Gyermekjóléti Szolgálatok Országos Egyesülete. Balatonkenese. 2–7.
- Nagy István és Szabóné Szalay Csilla (2018): Óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység a Család- és Gyermekjóléti Központnál. In: Boros Julianna (szerk.): *Az iskolai szociális munka alapjai. Oktatási segédanyag iskolai szociális munkások, óvodai és iskolai szociális segítők,*

- pedagógus és szociális képzésekben résztvevők és dolgozó szakemberek számára.* PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék, Pécs. 176–182.
- Pik Katalin (1994): A ferencvárosi (Családsegítő) Gyermekjóléti Szolgálatról. *Család, Gyermek, Ifjúság*, **10.** 5. sz. 3–9.
- Pik Katalin (2001): *A szociális munka története Magyarországon (1817–1990)*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.
- Tanító Zsófia (2019): *Segíthetek? Alternatív iskolai szociálismunka-modellek egy befogadó középiskolában*. Műhelytanulmány, Rubeus Egyesület, Budapest.
- Tengerdi Antal és Roth Gyuláné (2003): Szakmai ajánlások az iskolai szociális munka kialakításához. *Háló*, **9.** 8–9. sz. 20–22.