

**ISKOLAI SZOCIÁLIS MUNKA
MAGYARORSZÁGON ÉS NAGY-BRITANNIÁBAN**

Szerző:

Szecsó János
DMJV Családsegítő és Gyermekjóléti Központja
(Magyarország)

Lektorok:

Rákó Erzsébet (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Mező Katalin (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

A szerző e-mail címe:
szecsco.janos88@gmail.com

...és további két anonim lector

Szecsó János (2022): Iskolai szociális munka Magyarországon és Nagy-Britanniában. *Különleges Bánásmód*, 8. (2). 57-71. DOI [10.18458/KB.2022.2.57](https://doi.org/10.18458/KB.2022.2.57)

Absztrakt

A tanulmány a Magyarországon és Nagy-Britanniában működő iskolai szociális munkát mutatja be és hasonlítja össze egymással. A kutatás célja a két országban végzett tevékenység részletesebb, pontosabb megismerése, rámutatva a gyakorlatban megvalósuló hasonlóságokra és a különbségekre. A kutatási kérdések rávilágítanak a magyar és a brit iskolai szociális munka működésének körülményeire, a szociális munkás és az oktatási intézmény együttműködésére, valamint az ott végzett tevékenységekre. A kutatás módszereként félig strukturált interjúkat készítettünk (n=14) az iskolákkal szoros kapcsolatban álló szociális munkásokkal és kifejezetten iskolai szociális munkásokkal. Az oktatási intézményekben megszervezett mentálhigiénés-teamek működtetése nem csak a gyermekek védelmét szolgálják, hanem egy ilyen szakmai csapat létrehozása és koordinálása az iskolai szociális munkás elfogadottságát és befolyását is növelheti az intézményben.

Kulcsszavak: óvodai és iskolai szociális segítség, gyermekvédelem, iskolai szociális munkás szolgáltatásai

Diszciplínák: pedagógia, szociológia

Abstract

SCHOOL SOCIAL WORK IN HUNGARY AND IN THE UNITED KINGDOM

The study aims to present and compare school social work in Hungary and the United Kingdom. The aim of the research is to get to know the activities in the two countries in more detail, pointing out the similarities and differences in practice. The research questions shed light on the conditions of the operation of social work in Hungarian and British schools, the cooperation of the social worker with the educational institution and the activities carried out there. We conducted semi-structured interviews as a method of research with 14 social workers in close contact with schools and specifically school social

workers. The operation of mental health teams organized in educational institutions not only serves to protect children, but the establishment and coordination of such a professional team can also increase the acceptance and influence of the school social worker in the institution.

Keywords: kindergarten and school social work, child protection, services of school social worker

Discipline: pedagogy, sociology

Iskolai szociális munka Magyarországon

A 2018/2019-es oktatási-nevelési évtől került sor az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetésére valamennyi köznevelési intézményben Magyarországon. Az óvodai, iskolai szociális segítő a gyermek családban történő nevelésének segítése és a veszélyeztetettség megelőzése érdekében egyéni és csoportos szolgáltatásokat, programokat szervez, amely szolgáltatást a járási Család- és Gyermekjóléti Központok speciális szolgáltatásai keretében kötelező jelleggel biztosítják (Rákó, 2016). A feladatellátás jogszabályi alapját a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény, valamint a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint szakmai személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV.30.) NM rendelet 2/2018. (I. 18.) módosítása nyújtja.

A prevenciós és intervenciós tevékenységek több szinten történnek, amelyek érintik a családokat, az iskolát és a tágabb közösséget is. Az ökológiai perspektíva társadalmi rendszerként tekint az oktatási intézményekre és fontos szempontnak tartja, hogy az iskolai szociális munkások hogyan érzékelik az iskolai klímát és a környezetet befolyásoló tényezőket (Soliman, 2017). Az iskolai szociális munkás egy „hidat” képez a család és az iskola, illetve a közösség és az iskola között, ezáltal erősíti az oktatási intézmény szerepét a társadalomban, hatást gyakorol az emberek véleményére az iskola és a pedagógusok megítélése szempontjából. A döntéshozók az ökológiai- modell bevezetését látták indokoltnak,

amely egyrészt segíti a gyermekek szociális kompetenciájának fejlődését, másrészt nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a köznevelési intézmények képesek legyenek adekvát választ adni a gyermekek szükségleteire (Bunyevác és mtsai., 2018).

Az ökológiai szemlélet mellett, az iskolai szociális munkában is nagy jelentősége van a gyakorlatban használatos modellek fejlődésének, változásainak.

Magyarországon az iskolai szociális munka gyakorlata a kétezres évekre három fő irányzat köré csoportosult: 1) a „belső” iskolai szociális munka vagy ún. hagyományos modell; 2) „külső” iskolai szociális munka vagy ferencvárosi modell; 3) a pécsi modell. Amíg a hagyományos modellnél a szociális munkás az iskola alkalmazottja, addig a külső modellben az iskolától független intézményhez a család- és gyermekjóléti szolgálathoz tartozik. Még erőteljesebb a független működés a pécsi modellben, ugyanis itt az iskolától és a gyermekjóléti szolgálatoktól is egyaránt független szolgáltató (egyházi, civil szervezetek, önkormányzati társulások, közalapítványok) tölti be a munkáltató szerepét. Lényeges eltérés, hogy a belső és a pécsi modellnél egy szociális munkáshoz egy oktatási intézmény tartozik és munkaidejének döntő részét az adott iskolában tölti, vagyis a pedagógusok, gyermekek és szülei számára könnyen elérhető, addig a ferencvárosi modellnél egy szociális munkáshoz 4-5 intézmény is tartozhat, idejének csak kis részét tölti az iskolában, ezért a tanárok, diákok és a szülők számára is nehezebben elérhető. Mind a külső, mind a pécsi modell esetében megoldott a szociális munkás szakmai támogatása,

ugyanis számukra biztosított az esetmegbeszélő csoportokon, egyéni szakmai konzultációkon vagy szupervíziókon való részvétel, viszont a belső modellnél az esetek jelentős részében a segítőknek erre nincs lehetősége. (Máté, 2018, Gergál-Máté, 2018)

A 2018-ban bevezetett új feladatellátás a korábbi modellek közül a „külső” modellel mutat leginkább hasonlóságot, ugyanis a szociális segítők a gyermekjóléti központok alkalmazásában állnak. Tehát nem a köznevelési intézmények vezetőjétől kapják a feladatokat, hanem a közvetlen felettesüktől, a család- és gyermekjóléti központ vezetőjétől. Az erős szakmaiság és a hálózatban való működés nyújtotta stabilitás mindenképp a modell előnyeit jelenti viszont az egyes intézményben eltöltött kevés óraszám miatt a szolgáltatás minőségét is befolyásolhatja (Máté, 2018). A szolgáltatás bevezetésével egy új elnevezés is életbe lépett, ugyanis az óvodákra való kiterjesztéssel a korábban használt iskolai szociális munka kifejezés átalakult és óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységként utal rá a jogszabály. A törvényi szabályozás szerint 1000 fő köznevelési intézményben nyilvántartott gyermekre egy fő óvodai és iskolai szociális segítő lehet alkalmazni, heti 40 órás munkavégzéssel. Gyakran előfordul, hogy egy segítőhöz, akár 5-8 intézmény is tartozik. A munkaidő beosztását a család- és gyermekjóléti központ vezetője határozza meg, de heti egy munkanapot a központban tölt, amikor adminisztrációs munkát végez vagy esetmegbeszélésen, szupervízióon vesz részt. A Gyermekvédelmi törvény meghatározása szerint „Az óvodai és iskolai szociális segítő szolgáltatás a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése érdekében a szociális segítő munka eszközeivel támogatást nyújt a köznevelési intézménybe járó gyermeknek, a gyermek családjának és a köznevelési intézmény pedagógusainak. Az óvodai és iskolai szociális segítő egyéni, csoportos és közösségi szociális munkát végez, valamint gyermek- és ifjúságvédelmi

feladatokat lát el.” (2/2018. (I. 18.) EMMI rendelet. 25. § (1) – (2))

Iskolai szociális munka Nagy-Britanniában

Az Egyesült Királyságban nincs egységes rendszer szerint kiépítve az iskolai szociális munka, sőt nagyon kevés helyi önkormányzat alkalmaz ilyen munkakörben szociális segítőket. Az ország egyes régióiban, illetve akár megyénként is változó lehet, hogy mennyire elterjedt ez a típusú szolgáltatás. Az egyik ilyen ok lehet, hogy az alkalmazott tisztviselőknek nem volt megfelelő végzettségük a munkakör betöltéséhez, ezért a szolgáltatások színvonalát tekintve nagy eltérések mutatkoztak országon belül. Voltak olyan területek, ahol széleskörű szolgáltatásokat tudtak biztosítani a gyerekeknek és a családjaik számára, vagyis az „education welfare” a valódi szociális munka szintjére tudott lépni úgymint Kanadában vagy az Egyesült Államokban, de voltak olyan részek az országnak, ahol ez teljesen kidolgozatlan maradt (Huxtable, 1998).

A kétezres évek elején jelentős változások következtek be Nagy-Britannia gyermekvédelmi politikájában az 1989-es gyermekvédelmi törvény módosításával és az Every Child Matters (Minden gyermek fontos) országos gyermekvédelmi program elindításával. Ez az új gyermekvédelmi politika minden gyermekre vonatkozóan kiterjesztette az állami felelősségvállalást. Továbbá a gyermekekkel foglalkozó különböző szakterületek (egészségügy, oktatás, gyermekvédelem) között sokkal szorosabb együttműködést írt elő. A helyi önkormányzatoknál kötelezően felállításra kerültek a multidiszciplináris testületek és bevezetésre került az esetgazda intézménye, ami a felelősség könnyebb megállapíthatósága és a többoldalú támogatás miatt jött létre. Az iskolás korosztály számára az alapellátás központja az oktatási intézmény lett, mert itt tölti a legtöbb időt a tanuló, itt vehetik észre legkorábban a problémáikat és ezen a helyszínen lehet leginkább

hatást gyakorolni rájuk. Ennek okán számos a gyermek testi-lelki egészségét és tanulmányi előmenetelét, szociális problémák primer kezelésére támogató szakemberek alkalmazását tették lehetővé (Varga és mtsai.,2010). Az iskolai szociális munkás ezen, feladatköröket ellátó szakmai team-be is be tud csatlakozni az intézménybe való érkezésével és akár koordinálhatja is annak működését.

Az iskolai szociális munkás feladatai a magyarországi gyakorlathoz hasonlóan sokrétűek lehetnek. Fontos feladat az iskolalátogatási nehézségekkel küzdő gyermekek és családjaik támogatása. Megkülönböztetett figyelmet szentelnek a szociális ellátórendszerben jelen lévő, nevelőszülő vagy gyermekotthonokban élő, illetve a speciális oktatást igénylő gyermekek támogatására az iskolában. Rendszeresen tartják a kapcsolatot az iskola tanáraival, az oktatói munkát támogató szakemberekkel és segítik őket egyéni vagy akár csoportmunka keretein belül is, részt vesznek a közösség életében (Westlake és mtsai, 2020).

A kutatás módszertana

A kutatás során vizsgáltuk a Magyarországon és Nagy-Britanniában működő iskolai szociális munkát ezért kvalitatív módszerként az interjút választottuk ennek megismerésére. A félig strukturált interjú előnye, hogy a kutatónak van lehetősége a kötetlen beszélgetésre is, a közbülső kérdések feltevésével több esély van az interjúalanyok megismerésére és ezzel átfogó képet kaphatunk a tevékenység működéséről a két ország viszonylatában (Babbie, 2008).

Az interjúkat Magyarországon és Nagy-Britanniában dolgozó (7-7 fő), iskolákkal szoros kapcsolatban álló szociális munkásokkal és kifejezetten iskolai szociális munkásokkal készítettük. Az interjúalanyok kiválasztására hozzáférési alapú mintavétel során került sor. A brit interjúalanyok közül hatan a Keletközép-Anglia régióban, egy fő

pedig Északnyugat-Angliai régióban végzi tevékenységét. A magyarok közül hárman Kelet-magyarországi járásokban, hárman Budapestről egy fő pedig dunántúli településről vállalta az interjút.

Az interjú főbb kérdéseit alapvetően három nagy csoportra lehet felosztani. Az első egység irányul a szociális munkások fő célkitűzéseire, munkavégzésük körülményeire. A második az iskolai jelenlétükre, a tanárokkal való együttműködésükre vonatkozott, amit a szociális segítő konkrét tevékenységei, a munkavégzése során használt módszereik bemutatása követett.

A kutatásra 2020. december és 2021. február között került sor, a következő hipotézisekre támaszkodva:

1. Az iskolai szociális munkás hatékony munkavégzésének alapja a kapcsolatteremtésen nyugszik.
2. A pedagógusok többsége nincs tisztában az iskolai szociális munkás pontos kompetenciáival a gyakorlati működése során.
3. Az iskolai szociális munkás végzett tevékenységei az oktatási intézményekben közel azonosak a két ország tekintetében.

Az anonimitás megőrzése végett az interjúalanyokat számokkal jelöltük. Annak érdekében, hogy a szociális munkás nemzeti hovatartozása kiderüljön, a számok elé GB (brit interjúalany) és H (magyar interjúalany) rövidítést alkalmaztunk.

Eredmények bemutatása

A kérdésekre adott válaszok alapján vizsgáltuk a szociális munkások munkavégzésének körülményeit, iskolai jelenlétüket és végzett tevékenységeiket. A vizsgálat a téma és a nemzetközi kitekintés miatt újszerűnek tekinthető, fontos azonban kiemelni, hogy a kisminta miatt nem alkalmas a Magyarországon és Nagy-Britanniában lévő egész intézményrendszerrel kapcsolatos következtetések levonására.

A szociális szakembereket megkérdeztük, hogy mit tekintenek legfontosabb célkitűzéseiknek a munkavégzésük során. A megkérdezett magyar válaszadók közül öt fő, egyfajta „híd” funkcióját betöltő szereplőként utaltak magukra, akik összekötő kapocsként funkcionálnak az oktatási intézmények, a diákok, a szülők, a szociális intézmények és a gyerekekkel kapcsolatban álló intézmények, szakemberek között.

Itt nem csak az információ átadása és zavartalan áramlásának biztosítása lényeges, hanem a rendszerben résztvevő szereplők hatékony, bizalmon alapuló, támogató, a gyermek érdekeit az első helyre pozicionáló környezet kialakítása és fenntartása is. Ahogy a következő válaszból is látható hangsúlyosan megjelent a pedagógusok támogatásának szükségessége a szociális munka eszközeivel:

„A tanárok túlságosan leterbeltek mostanában. Az új ismeretek átadása, a fegyelmezés és a rengeteg dokumentáció mellett nem igazán marad idejük foglalkozni a diákok problémáival és lássuk be, sokszor az eszközök sincsenek meg hozzá.” (H-7.)

Nagy-Britanniában a szakemberek hasonlóképpen vélekednek az iskolai szociális munkás legfontosabb feladatairól. Itt is többen kiemelték az összekötő kapocs szerepét és a pedagógusok szakmai támogatását. Ugyanakkor itt már a válaszokban nagyobb nyomatókat kapott az alap vagy szakellátásban lévő gyermekek (azaz, ha a bíróság elrendelte a gyermek gondozásba vételét, vagy az önkormányzat gyermekellátási osztálya több mint 24 órán keresztül gondoskodott a gyerekről) segítése az iskolai beilleszkedésükben, személyiségük építése és a lemorzsolódás elkerülése. A válaszokból kiderül, hogy kiemelten fontosnak tartják az iskolai jelenlét szükségességének propagálását a gyerekek és a szülők körében egyaránt:

„Fontosnak érzem, hogy népszerűsítsük az iskolai tanulást a gyerekek körében és emlékeztessük a

tanárokat, hogy a gyerekek nem szándékosan rosszak, hanem azért mert valamilyen problémával küzdenek.” (GB-1.)

„Fő feladatommak tartom azon fiatal diákok támogatását az iskolában, akik valamilyen okból eltávolodtak az oktatástól.” (GB-2.)

Az iskolai szociális munka végzésekor lényeges szempont a munkavégzéshez biztosított fizikai feltételek megléte. Magyarországon az oktatási intézmény fenntartója és a család- és gyermekjóléti központ között megkötött együttműködési megállapodás szabályozza ezt a kérdést. Ezek közül kulcskérdésnek számít a külön helyiség biztosítása az egyéni segítő beszélgetésekhez. Sajnos, ennek hiánya vagy helyiség biztosításával járó szervezési nehézségek öt interjúban is említésre kerültek hazánkban. Állandó, mindig rendelkezésre álló helyiségről összesen két szakember tudott beszámolni. A többiek leginkább az orvosi szobát, a szertárat, a könyvtár egy kevésbé látogatott részét vagy az udvart nevezték meg, mint az egyéni beszélgetések helyszíneit. Ezen egységek igénybevétele előtt szükséges egyeztetni a pedagógusokkal, intézményvezetővel, iskolaorvossal, hogy sikeresen össze lehessen hangolni az egyéni segítő beszélgetések lebonyolítását az iskola mindennapi működésével. Ez több esetben készíti különböző kompromisszumok megkötésére a feleket. A visszajelzések alapján megállapítható, hogy az egyéni tevékenységeit a segítő nem mindig tudja ideális körülmények között lefolytatni:

„Több intézményben is nagy probléma, hogy nincs ideális helyszín egyénizni. Van olyan, ahol a könyvtár egyik kieső részében tudunk leülni és beszélgetni.” (H-3.)

„Nálunk az iskola egyébként is teremhiánnyal küszködik. Egyéni konzultáció esetén, oda megyünk ahol éppen van szabad hely, legyen az tanterem, szertár vagy éppen az orvosi szoba.” (H-6.)

A megfelelő helyiséghez való hozzájutás problémája Nagy-Britannia megkérdezettjeinél is szóba került, közülük hárman szembesültek már hasonló problémákkal. Érdekes viszont a szociális munkások ezen helyzethez való viszonyulását. Míg a magyar interjúalanyok ezt leginkább problémaként élték meg, ami akadályozza a munkavégzésüket, addig a szigetországi kollégáinknál kevésbé volt érezhető; inkább az volt a fókuszban, hogy sikerüljön a beszélgetéshez olyan helyet találni (akár az iskola épületén kívül), ahol a gyermek jól érzi magát és nyugodtan tudnak beszélni a problémáikról.

„Gyakran van, hogy kimegyünk a városba sétálni vagy leülünk a parkban. A lényeg, hogy olyan helyre menjünk, ahol a gyermek biztonságban érzi magát. Legutóbb az egyik gyermekkel a gördeszka parkban voltunk, itt tudott megnyugodni és mesélni a problémáiról.” (GB-4.)
„Az iskolában általában mindig van olyan hely, ahová el tudunk vonulni, ha más nem, akkor kimegyünk az udvarra egy padra.” (GB-7.)

Az iskolai szociális munkában kardinális kérdés, hogy a szakember mennyi időt tartózkodik egy-egy oktatási intézményben. A hazai megkérdezettek közül egy szakember kivételével mindenki több helyen végzi munkáját, amely általában három-négy általános vagy középiskolát jelent, de volt olyan, aki hét-nyolc helyről számolt be:

„Én hat település, tízenkét intézményben végzem a feladatom. Minden héten nem tudok eljutni minden településre, ezért A és B hétre osztottuk fel a látogatásokat, hogy nagyjából mindenbőví ki tudjak menni.” (H-2.)

A többség, egy fő kivételével négy napot az oktatási intézményekben, tölt és heti egy napon a járási gyermekjóléti központban tartózkodik. A problémásabb intézményekben így 1-2 napot is eltöltenek hetente, de akadt olyan válaszadó is, aki egy-egy intézményében heti 2-3 óránál nem tartózkodik többet.

„Négy településem van nyolc intézménnyel, így minden napra egy település két intézménye jut. Ezt még kezelhetőnek gondolom, bár van olyan iskola, ahol háromszor ennyi időt is el lehetne tölteni. (H-7.)

A brit megkérdezett szociális munkások is több intézményben biztosítják a szolgáltatást. A munkaidejüket szintén rugalmasan irányíthatják a problémás esetek függvényében. Azon iskolákban, ahol több a szociális ellátórendszerben jelen lévő gyermek és több a felmerülő probléma ott az eltöltött órák száma is megnövekszik.

„Az iskolában tartózkodás ideje függ attól, hogy mennyi intézményed van. Minden iskolában minimum egy napot kint tudok lenni, van olyan, ahol többet is. Most például az általános iskolában egy napot vagyok, a középiskolákban viszont kettőt.” (GB-4.)

Az együttműködés elején az iskolai tartózkodásra vonatkozó időtartamot is előre tisztázzák az oktatási és szociális intézmények vezetői egymás között. A szakemberek jelentős többsége kiemelten fontosnak tartja, hogy egy segítő minél több napot tudjon egy intézményben tartózkodni hetente:

„A munka annál hatékonyabb az intézményben, minél több időt a gyerekek és a tanárok között tudunk lenni.” (GB-2.)

Azokban az oktatási intézményekben, ahol a segítő szakember tartózkodásának ideje kiszámíthatóbb és több időt tud eltölteni ott, jobban tud integrálódni az iskola életébe, mert láthatóbb és elérhetőbb a pedagógusok és tanulók számára (Westlake és mtsai, 2020).

A munkavégzés körülményeit nagyban befolyásolja, hogy iskolában feladatot teljesítő szociális munkás milyen problémákkal találkozhat leggyakrabban az intézményben, melyek azok a nehézségek, amelyeknél be kell avatkozzon egyéni vagy közösségi szinten. Ezen kérdésekre adott válaszok

lényegében megegyeztek a két ország szakemberei között.

Magyarországon mindannyian kiemelték a viselkedési, magatartási és tanulási problémákkal küzdő diákok magas számát. Jellemzően azt is hozzátették, hogy az ilyen nehézségekből gyökerező ügyek száma folyamatosan nő az ellátási területükön. Ahogy a következő válaszokban is megfogalmazódik:

„Én azt látom, hogy a problémák abszolút településfüggetlek, de az elmondható, hogy a legtöbb helyen a gyerekek magatartásával van óriási probléma” (H-3.)

„Változatos problémákkal érkeznek hozzám a gyerekek, de talán a legtöbbször a gyerekek magatartásával, az órán és az órán kívüli viselkedésével vannak bajok. Ez az évek során sajnos nem lett kevesebb.” (H-7.)

A választ a diszfunkcionálisan működő családok, azok rossz szociális körülményei, a fizikai és lelki elhanyagolásban kereshetjük. A diákoknál jellemző, hogy az otthonról hozott problémák az iskolában még inkább megmutatkoznak, amelyek sajnos több esetben okozhatnak konfliktusokat a tanár-diák vagy a diák-diák viszonyban is. Az elmondottak alapján minden megkérdezett szakember be tudott számolni iskolai bántalmazás előfordulásáról is.

A brit segítők közül öten nevezték meg egy fontos problémaként az igazolatlan iskolai hiányzások magas számát. A kijelölt gyermekvédelmi felelősnek fontos feladatát képezi az iskolai hiányzások kiemelt figyelemmel követése. Vannak olyan iskolák, ahol külön erre a munkakörre foglalkoztatnak munkatársat, amelyet School Attendance Officernek neveznek. Amennyiben a szülő nem működik együtt a szakemberrel az ügyben vagy nem tud változtatni gyermeke iskolába járási szokásain a szülőt pénzbüntetésre vagy bírósági eljárás után, akár letöltendő szabadságvesztésre is ítélik (Section 444 Education Act, 1996).

A segítők feladatuknak tekintik a hiányzás mérséklése érdekében a rendszeres iskolalátogatás előmozdítását, erről a következőket mondták :

„Nekünk a szülőket is segítenünk kell abban, hogy közösen elérjük, alkalmasak legyenek a gyerekeik az iskolára és eljutni odáig, hogy rendszeresen járjanak iskolába.” (GB-3.)

„Sokféle problémával küzdenek a mai iskolás fiatalok, amelyekben igyekszünk nekik segíteni. Az iskolai bántalmazás vagy a szociális problémák mellett az iskolai mulasztásokkal is meg kell küzdenünk.” (GB-6.)

Az iskolai szociális munkás és a pedagógusok kapcsolata

Az interjúk során kivétel nélkül minden megkérdezett utalt arra, hogy a szociális munkás egyik alapvető eszköze és fegyvere a munkája során a személyisége. Ez egybecseng a Budai által megállapítottakkal, miszerint „a szociális munkás személyisége rendkívül erőteljesen meghatározza a szolgáltatást igénybe vevők és a szociális (és más) szakemberek kapcsolatát és együttműködését.” (Budai, Puli, 2015:37.). Az eredményes munkavégzés feltétele, hogy bizalmon alapuló, őszinte kapcsolat alakuljon ki a szolgáltatásban résztvevő felek között. A kutatásban a szociális szakemberek és a pedagógusok kapcsolatának vizsgálatára is sor került.

A szociális segítők személyes elfogadását az intézményben a magyar válaszadók mindegyike nagyban saját alkalmazkodóképességüknek, személyiségüknek és kiemelten az intézmény vezetőjének hozzáállásának tulajdonítják, vagyis az igazgató kulcsszereplője lehet az ő beilleszkedésüknek:

„Ha az igazgatót megnyered magadnak, onnantól kezdve megnyerted a tanári kar többségét és nyert ügyed van.” (H-5.)

Fontos, hogy az igazgató tisztán lássa a szociális munkás lehetséges feladatát, kompetencia területeit és lássa, hogy hol tud igazán segíteni a mindennapi munkában, illetve biztosítson lehetőséget a segítőnek, hogy minél többet találkozhasson, kommunikálhasson a pedagógusokkal, akik számára így tisztázódhat a szerepük, feladatkörük. Ahogy az egyik segítő fogalmazott:

„Addig volt nehéz a beilleszkedés, amíg az igazgató meg nem értette, hogy mi a pontos feladatom itt és látta a tisztá, segítő szándékomat. Amint, ez megtörtént onnantól a nevelőtestület tagjai is elkezdtek nyitni irányomba.” (H-6.)

A válaszadók mindegyikének van olyan intézménye, ahol a pedagógusok jól fogadták az új szolgáltatást, hamar megkedvelték a segítőt és szívesen fordulnak hozzájuk segítségért. Viszont mindegyikük utalt rá, hogy sok esetben (a korábbi beszélgetések és tájékoztatások ellenére) még mindig nem teljesen tisztázódtak le az ő valós kompetenciahatáraik az intézményekben, sok olyan megkeresést kapnak a tanárok felől, amelyek nem az ő feladatkörükhöz tartoznak. Egy megkérdezett tett említést olyan ellátott intézményéről, ahol több év elteltével még mindig ellenállásba ütközik a pedagógusok irányából, nem tudott igazán „beépülni” az iskola életébe és továbbra is kívülállónak érzi magát.

Több segítőnek is nehézséget okoz a pedagógusokkal való kapcsolat amit a következőképpen fogalmaztak meg:

„Én azt érzem rajtuk, hogy jelenlétemmel zavarom azt az egész miliőt. Ha szólnak is egy-egy problémás esetről azt általában az utolsó pillanatban teszik, amikor már tényleg nagy a baj.” (H-1.)

„Volt olyan kollégám, akít leraktak a pincébe, egy ablaktalan helyiségbe. Aztán elértük, hogy onnan felkerüljön, de a pedagógusok nem keresték, nem foglalkoztak vele. Kaptunk ígéreteket, hogy csoportozhat gyerekekkel, de később ebből nem lett semmi. A kolléganő olyannyira

rosszul érezte már ott magát, hogy őt ki kellett venni az intézményből.” (H-2.)

Ahhoz, hogy a segítő a kitűzött célokat elérje, tudnia kell bizalmon alapuló kapcsolatokat kialakítani, a győztes-vesztes zéróösszegű játszmák helyett a feleknek a fölérendelt cél elérése érdekében együttműködni. (Budai, 2015)

A megkérdezett brit szakemberek véleménye között is találunk különbségeket, viszont abban mindannyian egyetértettek, hogy a segítő személyisége, hozzáállása és kitartása a kulcs a nevelőtestülettel való együttműködésben. Az együttműködés nehézségeként két indokot emeltek ki. Az egyik a gyermekvédelemben dolgozó szociális munkások általánosan rossz reputációja az országban, a másik a pedagógusok és a szociális szakemberek közötti eltérő szemléletmód, amelyet így fogalmazott meg az egyik interjúalany:

„Az iskola és a szociális munkás másképp gondolkodik arról, hogy hogyan segítsünk a gyereken. Mi az iskolai problémás helyzeteknél a gyerekek oldalán vagyunk.....azt hiszem a pedagógusok boldogabbak lennének, ha nem mennénk oda többet.” (GB-5.)

Brit vizsgálatok azt mutatják, hogy a szociális munkásnak az évezred elején negatív volt a társadalmi megítélése és alig értették annak céljait, tevékenységeit. Ez a kép az évek során pozitív változást mutat ugyan, de még mindig megfigyelhető ez a fajta negatív azonosítás (Ausqith - Clark – Waterhouse, 2008).

A válaszadók közül öten, viszont pozitív kapcsolatáról számolt be a pedagógusokkal. Véleményük szerint a nevelőtestület tisztában van vele, hogy ők miért vannak az intézményekben és miben tudnak a segítségükre lenni a munkavégzésük során. Tudják, hogy az a szemléletmód, amit képviselnek az hasznos a gyermekekkel való foglalkozás során, illetve sokan tehermentesítőként gondolnak az ő jelenlétükre:

„Szerintem a tanárok nagyon jól ismerik a szociális segítő beavatkozását és támogatását, azonban a szülők és a diákok még mindig kényelmetlen fenyegetésnek tekintik őket” (GB-2.)

Ennek okozója lehet a korábban már említett „Minden gyermek fontos” program következtében a szociális problémák primer kezelésére támogató szakemberek megjelenése az iskolákban, illetve a Gyermek Biztonságának Megőrzése az Iskolában (Keeping children safe in education) című törvényi szabályozás. A szabályzat pontosan meghatározza az iskola gyermekvédelmi feladatait, kötelezettségeit, felelősségét. Minden oktatási intézményben kötelező kijelölt gyermekvédelmi felelőst (Designated Safeguarding Leads) és helyettést kinevezni. Ezen feladatköröket pedagógus is elláthatja, de csak megfelelő gyermekvédelmi szakmai képzés után és ezt a tudás két évente frissíteni szükséges további képzések elvégzésével. (11)

Egyéni tevékenység

A kutatásban szereplők közül mindenki, beleértve a brit megkérdezetteket is végez különböző egyéni tevékenységet. A visszajelzések alapján az információnyújtás, tanácsadás, konzultáció a legtöbb esetben végzett feladat mindkét országra vonatkozóan, emellett a közvetítői szerep betöltése is jellemző, amellyel különböző szolgáltatások eléréséhez tudják segíteni a gyerekeket vagy családjaikat. Ezen egyéni tevékenységeket a gyerekeknek, szüleinek és a pedagógusoknak is biztosítják.

A problémáról általában az intézményvezető vagy az osztályfőnök tesz jelzést az iskolai szociális segítő irányába, aki kivizsgálja az esetet és szükség esetén egyéni segítő beszélgetést kezdeményez velük. Volt olyan válaszadó is, akiknek a problémákról a családsegítő vagy esetmenedzser kollégák szólnak leggyakrabban. Hozzájuk fut be hamarabb a probléma és kéri az iskolai szociális

munkás segítségét. A pedagógusok csak abban az esetben értesítik a segítőt, ha már eszkalálódott a probléma és nem tudnak önmaguk megoldást találni rá. Ezt a megkérdezett óvodai és iskolai szociális segítő az alábbiak szerint fogalmazták meg:

„Van olyan intézményem ahol az osztályfőnökök, illetve úgy az iskola egészében próbálja saját maga megoldani a problémákat, és maguktól nem vonnak be, csak akkor, amikor már komoly a probléma és muszáj szólniuk róla.” (H-3.)

„Az iskolából engem nem igazán keresnek meg a problémákkal. A családsegítő kollégák keresnek meg és kérnek meg rá, hogy figyeljek a gyerekekre, mert az iskolában van vele gond. De a suliban nekem erről csak nagyon ritkán szólnak, kb. én tudom meg utoljára.” (H-1.)

Korábban már említettem, hogy az egyéni tevékenységekhez az iskolának szükséges biztosítani egy helységet, ahol nyugodtan, zavartalanul tudnak beszélgetni a tanulókkal. Magyarországon ennek biztosítását a nevelési oktatási és a szociális intézmény között kelt együttműködési megállapodás szabályozza. A visszajelzésekből már láthattuk, hogy ezen a téren vannak hiányosságok, nem minden iskola tudja ezt maradéktalanul, zökkenőmentesen biztosítani. Mindkét ország megkérdezettjei megerősítették, hogy ezen alkalmakra a pedagógusok elengedik a tanórától a gyermeket, így tanítási idő alatt tudnak sort keríteni a beszélgetésekre. A tanóra kiválasztása előtt természetesen figyelembe veszik a gyermek tanulmányi eredményét az adott tárgyból. A tapasztalatok szerint a készségtantárgyakról nagyobb arányban engedik el őket:

„Általában a pedagógusok nyitottak arra, hogy egyéni leg is elbeszéljünk a problémás gyerekekkel. Viszont, arra szoktunk figyelni, hogy ne matematikáról vagy más komolyabb óráról hozzam ki, mert abból nehezebb bepótolnia a lemaradást.” (H-5.)

A két országból összesen hatan emelték ki azt, hogy az intézményvezetők jobban preferálják, ha az egyéni tevékenységekre nem tanórákon, hanem hosszabb szünetekben vagy délután az órák után kerül sor. A pedagógusokkal folytatott konzultációkra is többnyire iskolaidőben, tanórák közötti szünetben vagy a pedagógus utolsó órája után kerül sor mindkét országra jellemzően. Ahogy az egyik megkérdezett fogalmazott:

„A pedagógusok nyitottak az egyéni konzultációk felé, amelyeket az iskolában tudunk lebonyolítani. A tanítási órák után van idő megbeszélni a problémás eseteket és a lehetséges beavatkozási lehetőségeket is. (GB-6.)

Itt leggyakrabban egy-egy tanuló aktuális viselkedését, tanulmányi eredményét beszélnek meg, jelzik az esetlegesen felmerülő problémákat és tanácsokat kérnek a szociális munkástól a diákok iskolai nevelésével kapcsolatosan.

Csoportos tevékenység

A válaszok összességét figyelembe véve, függetlenül az országtól megállapítható, hogy a csoportmunkának többféle fajtája fellelhető a szakemberek részéről biztosított palettán. Megfigyelhető preventív jellegű, edukációs céllal folytatott csoportmunka, preventív foglalkozások, amelyeknél cél a testi és lelki egészség fejlesztése, a szenvedélybetegség kialakulásának meggátolása, a bántalmazás, ezen belül az iskolai bántalmazás megelőzése. Ezek mellett a foglalkozásoknál célként megjelent a tanulmányi előmenetelüket és a továbbtanulásukat támogató csoportok szervezése.

A segítők közül mind a tizennégy fő kiemelte, hogy nagyon fontosnak érzi ezen programok integrálását az oktatási idő biztosította keretek közé, mert nagyon nagy segítség, hogy közelebb kerüljenek a diákokhoz és nem elhanyagolandó, hogy nagy segítség ez a pedagógusoknak és a gyermekeknek is. „A csoport alkalmat ad arra, hogy a

csoporttagok tanulási, fejlődési folyamataikban védett körülmények között, gyakorló terepként használják a csoportot, és gyors, segítősándékú azonnali visszajelzést kapjanak. A csoport nagyobb nyilvánosságot biztosít, és kontroll képes gyakorolni a csoportban zajló folyamatok felett, köztük a vezető befolyása felett is.” (Pataki, 2010, 25-26.).

A megkérdezett magyarországi interjúalanyok közül egy esetben nem végeznek csoportfoglalkozásokat az oktatási intézményekben, de a járványhelyzet megszűnésével elindítják az ilyen típusú törekvéseket is. A többi kolléga mindegyikénél a szolgáltatási palettájuk részét képezik ezek a foglalkozások. Ezek általában tanulócsoporthoz, osztályközösségeknek tartott, többnyire 45 perces tevékenységek, a tanórák keretében megtartva.

A diákok csoportba kerülésének szempontjából ezeket univerzális, kvázi kötelezésen alapuló csoportoknak nevezzük. „A program általában didaktikus, feszesebb tempójú, a használt eszközök, feladatok inkább strukturáltabbak. A csoport összetételét az adott osztály befolyásolja, elsősorban az osztály összetétele van hatással mind az életkori, mind a nemek szerinti heterogenitásra.” (Máté, Gergál, 2020:165.).

A foglalkozásokkal az iskolában megjelenő problémákra kívánnak reagálni és ehhez illeszkedik a tematika is. Az egyik válaszadó így fogalmazott ezzel kapcsolatban:

„Nagyon sok csoportos foglalkozást van lehetőségem szervezni az intézményekben. Ilyenkor előjönnek az osztályban olyan problémák is, ami máskor nem, de így tudunk róla beszélni. Ezeket általában szeretik az osztályfőnökök is és lehetőséget biztosítanak rá például osztályfőnöki órájukon.” (H-3.)

Öt megkérdezett is problémaként jelölte meg a foglalkozások megszervezése során gyakorta fellépő időbeli és térbeli ütemezést. Az intézmények nagyon hasznosnak ítélik meg ezeket az alkalmakat, de sokszor nehézkes megfelelő időpontot találni rá.

Sok esetben az osztályfőnöki óra vagy a készség-tantárgyak terhére valósítják meg őket. Vannak esetek azonban, amikor 45 perc nem elegendő egy óra megtartásához, de az iskola szoros munkarendje miatt nem mindig egyszerű megoldani a duplaórák felszabadítását:

„Nálam népszerűek a csoportok. Ezek megszervezése azért igényel némi szervezést, hogy találjunk megfelelő időpontot és helyszínt. Van, hogy sikerül duplaórát is elkérnünk, de azért ezt nehezebb megoldani.” (H-2.)

Nagy-Britanniából érkező válaszok alapján már kevésbé kaptunk egységes képet a csoportos tevékenységek vonatkozásában. Egy olyan válaszadó volt, aki rendszeresen végez a diákok számára csoportos foglalkozást és rendkívül hasznosnak ítéli meg ezt a tevékenységformát:

„Úgy gondolom, hogy a csoportos foglalkozások szervezésével egy nagyon fontos eszköz van a kezünkben. Ezáltal könnyebben „eljutunk” a gyermekekhez és a pedagógusokhoz is. Mindkét célcsoport nyitott ezekre a tevékenységekre, ami hozzájárul az intézményen belüli elfogadásomhoz is.” (GB-4.)

Ezek a workshopok általában a személyiség és közösségépítés köré szerveződnek. A magyar gyakorlathoz hasonlóan általában szintén 45 perces időintervallumban tartanak. Előszeretettel használják a non-formális pedagógia eszközeit is. Az első éves diákoknak gyakran szerveznek csapatépítő foglalkozásokat és olyan workshopokat, amelyek megkönnyítik a baráti kapcsolatok kialakulását (például jégtörő vagy csapatépítő játékok). A szakember kiemelte, hogy pedagógus közösség számára is szokott szervezni csoportos foglalkozásokat a tanári kar szükségletei szerinti téma-választással. A válaszból kiderült, hogy a téma-választás sokszínű a segítő intézményeiben:

„A szociális munkás olyan workshopokat és csoportmunkát tud biztosítani, amelyek sok mindenre

összpontosítanak, mint például a mentális egészséggel kapcsolatos problémák. (GB-2.)

Mindkét ország válaszadóinál hangsúlyos, hogy a csoportos foglalkozásokat a pedagógusok, illetve az intézmény vezetője választja ki a szociális munkás által biztosított lehetőségek közül. Ugyanakkor több válaszban megjelent az egyéni tevékenységek során felmerült problémákra való reakcióként csoportos foglalkozás kezdeményezése az osztályközösségben vagy kisebb tanulócsoporthoz. Az egyik megkérdezett szakember ezt így fogalmazta meg:

„Volt olyan, hogy egy gyereket folyamatosan romló tanulmányi eredménye miatt küldték be hozzám. A beszélgetések során kiderült, hogy iskola idő után osztálytársai online csevegőn keresztül bántalmazták. Ezt jeleztem az osztályfőnöknek és nem sokkal később sikerült elindítani egy csoportot, amit az iskolai bántalmazás, kiközösítés témája köré szerveztünk. A beavatkozás eredményes volt, megszűnt a probléma.” (H-7.)

A csoportos foglalkozások témáit tekintve nem mutatkozik lényegesebb eltérést a két ország között, hasonló problémafelvetésekre, hasonló jellegű foglalkozásokkal reagálnak. Vélhetően az iskolai szervezeti felépítésének különbségei miatt is a brit szociális munkások az iskolában a csoportos tevékenységeknél is szorosabban együtt dolgoznak a nevelési munkát segítő szakemberekkel (Pastoral Care Officer, Educational Welfare Officer, stb.) és bevonnak a munkába az iskolától független civil szervezeteket.

Közösségi tevékenységek

Mindkét ország tekintetében a leggyakrabban említett közösségi tevékenységek közé tartozik az iskola által szervezett rendezvényeken való részvétel és a szabadidős programok, táborok szervezésében

való segítségnyújtás. Az iskolai rendezvényeknél leginkább az ünnepek vagy a különböző tematikus napok lebonyolításában kérik a segítségüket. A válaszokból kiderül, hogy leggyakrabban az oktatási intézmény által szervezett programokba tudnak becsatlakozni a segítő szakemberek:

„Olyan közösségi program, amit konkrétan én szervezek, olyan nem igazán van. De állomásbelyként rendszeresen bekapcsolódunk az iskola programjaiba. Részt vettünk így például egészségnapon, családi napokon, sportnapon.” (H-2.)
„Az iskolai ünnepekre általában meg szoktak hívni. Volt, hogy farsangi vagy karácsonyi ünnepségen segítettem be a lebonyolításnál.” (H-4.)

A magyar segítőik válaszaik között népszerű volt még a nyári Erzsébet-táborok vagy a napközis táborokban való bevonódás. Itt általában a programelemek megszervezésénél, koordinálásánál kérik a segítségüket, de volt olyan, aki leginkább a gyermekek felügyeletét emelte ki fő feladatként. Két esetben kaptunk olyan választ, hogy saját szervezésű nyári táborokat bonyolítottak le, ahol a járás többi óvodai és iskolai szociális segítőjével vagy a család- és gyermekjóléti szolgálattal összefogva valósították meg azt. Ezek általában napközis táborok voltak, amelyeket a városban élő tanköteles korú gyermekeknek szerveztek, főként hátrányos helyzetű családok gyermekeinek részvételével.

A Magyarországon dolgozó megkérdezettek közül egy fő állította, hogy őt nem szokták bevonni az iskola rendezvényeibe és nem kérik a segítséget a közösségi programok megszervezésében sem. A szigetországban dolgozók közül mindenki tudott mondani, olyan közösségi tevékenységet, amely az iskola szervezésében valósult meg és abba őt is bevonták. Saját, nem iskolai szervezésű közösségi programról hazai oldalról az interjúalanyok kevesebb, mint fele számolt be, a brit válaszadók közül senki nem vallott hasonlóról. A megkérdezettek közül hárman is megjegyezték, hogy a járásukban

dolgozó iskolai szociális segítőikkel rendszeresen részt vesznek a család- és gyermekjóléti központ által szervezett táborok megszervezésében, amelyekre az általuk ellátott oktatási intézmények tanulóit is szívesen várják.

Nagy Britanniában a kétezres évek elején a gyermekvédelmi törvényben történt változások okán az új törvényi iránymutatások megkövetelik a szakemberektől, hogy alkossanak egy csapatot a gyermekek körül a gyermekvédelmi tervek végrehajtása és a legkiszolgáltatottabb gyermekek szükségleteinek kielégítése érdekében. (Hood, Gillespie, Davies, 2016) A közösségi tevékenységek közül az Egyesült Királyságban dolgozó szakemberek válaszaiból kitűnik az interprofesszionális team-ben való működés gyakorisága is az oktatási intézményben. Mindenki egyetértett abban, hogy ez egy nagyon fontos része az iskolai szociális munkás feladatkörének. Összehangolja, segíti és legtöbb esetben irányítja ennek a csapatnak a munkáját, rendszeresen tartják egymással a kapcsolatot, stratégiákat dolgoznak ki a hatékony munkavégzésre. A team tagjai az iskolai szociális munkáson kívül leggyakrabban a tanulói jóléért felelős szakember (Education Welfare Officer), az érzelmi és lelki gondozásért felelős szakember (Pastoral Care Officer), a speciális szükségletű diákok segítségének koordinálására specializálódott szakember (Special Education Needs Coordinator), az iskolanővér és az iskolaorvos, amennyiben az iskola rendelkezik ezen munkakörök betöltő munkatársakkal.

Annak ellenére, hogy az óvodai és iskolai szociális segítőknél szóló szakmai ajánlás lehetőséget ad a team munka megszervezésére, például egy iskolai mentálhigiénés munkacsoport megalakítására az intézményben, a magyar interjúalanyok közül senki nem tett említést ilyen típusú interprofesszionális együttműködésre. Az iskolában dolgozó szakemberekkel rendszeres tartják a kapcsolatot és törekszenek a hatékony együttműködés kialakítására, de ez még nem tekinthető teljes

értékű interprofesszionális tevékenységnek. A megfelelő együttműködésnél a résztvevők „közös tűznek ki célokat és tervezik meg a közös munkájukat, döntenek a további egyéni és közös tevékenységük tekintetében. Eldöntik, hogy a továbbiakban miként tartják folyamatosan egymással a kapcsolatot, hogy miként találkoznak rendszeresen egymással, hogy újra és újra kiértékeljék az eseményeket, elemezzék egymás tapasztalatait, hozzanak újabb és újabb döntéseket, következtetésekkel így egy kölcsönösen támogató rendszer kialakításáról és működtetéséről van szó.” (Budai, 2019).

A közösségi tevékenységeknél gyakori válasz volt mindkét ország munkatársainál, hogy lehetőségük van részt venni szülői értekezleteken, amelyet nagyon hasznos kapcsolattartási és tájékoztatási formának ítélnék meg. Nagyban megkönnyíti a munkájukat, ha mindenki tudnak találkozni egy-egy ilyen eseményen:

„Év elején és félévkor, ha lehetőségem van rá részt veszek a szülői értekezleteken. Nem minden osztályhoz tudok eljutni, de igyekszem minden településen néhányra elmenni. Jó lehetőség ez a bemutatkozásra vagy, hogy emlékeztessem őket arra, hogy az intézményben vagyok.” (H-6.)

A magyar munkatársak közül ketten említették a nevelőtestületi üléseken való részvétel lehetőségét és kiemelték annak hasznosságát. A brit szakemberek ilyenfajta tevékenységről nem számoltak be.

Összegzés

A vizsgálatok során kapott eredmények tükrében a korábban megnevezett kutatási hipotéziseinkkel kapcsolatban a következő megállapításokat tehetjük. Az első hipotézis, miszerint az iskolai szociális munkás hatékony munkavégzésének alapja a kapcsolatteremtésen nyugszik megállja a helyét, ugyanis mindkét ország iskolai szociális munkás

szakemberei kulcsfontosságú elemként jelölték meg a kapcsolatteremtés fontosságát. A szociális munkás jó kapcsolata a gyerekekkel, a gyerekek szüleivel a köznevelés szakembereivel és a munkájukat segítő szakemberekkel (iskolapszichológusok, iskola védőnők, bűnmegelőzési tanácsadók, fejlesztő-és gyógypedagógusok) valamint a szociális szakma szakembereivel (iskolai szociális munkások, családsegítők, gyermekvédelmi szakemberek) elengedhetetlen, amelyben szociális szakemberként neki kiemelt felelőssége van.

A második hipotézis, vagyis, hogy a pedagógusok többsége nincs tisztában az iskolai szociális munkás pontos kompetenciáival a gyakorlati működése során csak részben állja meg a helyét. A magyar szakemberek részéről igazolódott az állítás, ugyanis mindenki tudott olyan oktatási intézményt megnevezni az általa ellátottak közül, ahol a pedagógusok számára még mindig nem teljesen tisztázódtak az ő valós kompetenciahatáraik az intézményekben, sok olyan megkeresést kapnak a tanárok felől, amelyek nem az ő feladatkörükhöz tartoznak. Ellenben a brit interjúalanyok szerint a nevelőtestület tisztában van vele, hogy ők miért vannak az intézményekben és miben tudnak a segítségükre lenni a munkavégzésük során. Ennek okozója lehet a nyolcvanas évek végén, kilencvenes évek elején elindított „Minden gyermek fontos” program következtében, a szociális problémák primer kezelésére támogató szakemberek megjelenése az iskolákban, illetve a Gyermek Biztonságának Megőrzése az Iskolában (Keeping children safe in education) című törvényi szabályozás. Ezáltal az oktatási intézmények szorosabb kapcsolatba kerültek a szociális szakemberekkel.

A két országban dolgozó szociális munkások célcsoporttal való kapcsolatát vizsgálva megállapíthatók érdekes eltérések a gyakorlatot tekintve. Magyarországon a többség még mindig érzékeli, hogy a pedagógusok számára nem teljesen egyértelmű az ő szerepük az intézményükben és nem

mindig vannak tisztában a kompetenciahatáraikkal. A brit gyakorlatban ez már jobban kikristályosodott és tudatosabban állnak a segítő szakemberhez az intézményben. Ennek a különbségnek lehetséges okaként az utóbbi évtizedekben bevezetésre kerülő új gyermekvédelmi szabályozásokat látom, amelyek az iskolák működésére is hatással voltak. Az Egyesült Királyság iskoláiban többféle szerepkör létrejött a gyermekek védelmét és zavartalan testi-lelki fejlődését elősegítve, amelyet ugyan gyakran nem szociális végzettséggel rendelkezők töltenek be, de szükséges szociális/gyermekevédelmi fókuszú képzésekben részt venniük, illetve rendszerint a szociális munka eszközeivel dolgoznak. Így volt idejük jobban megismerni ezen szemléletmódot, ezáltal a pedagógusok jobban el tudják helyezni a szociális munkásukat saját rendszerükben, tisztában vannak a szakemberek által nyújtott szolgáltatásokkal, ami a könnyebb iskolai integrációjukat is elősegíti.

A harmadik állításunkat, miszerint az iskolai szociális munkás végzett tevékenységei az oktatási intézményekben közel azonosak a két ország tekintetében igazolta a kutatás, ugyanis a megkérdezettek válaszai az elvégzett tevékenységekről egyértelmű hasonlóságot mutattak. Az egyéni tevékenységeknél a visszajelzések alapján az információnyújtás, tanácsadás, konzultáció a legtöbb esetben végzett feladat mindkét országra vonatkozóan, emellett a közvetítői szerep betöltése is jellemző, amellyel különböző szolgáltatások eléréséhez tudják segíteni a gyerekeket vagy családjaikat. A csoportos foglalkozások oktatási intézményekben való integrálásának szükségességében és a témákat tekintve sem mutatkozik lényegesebb eltérés, hasonló problémafelvetésekre, hasonló jellegű foglalkozásokkal reagálnak.

Az iskolai szociális munkás közösségi tevékenységei között figyelhetünk fel különbségre a brit és a magyar gyakorlatban. A kutatás rávilágított arra, hogy az óvodai és iskolai szociális segítő

tevékenység működését meghatározó szakmai ajánlásban és útmutatóban javasolt mentálhigiénés-team alakítása és működtetése az érintett oktatási intézményeknél a gyakorlatban még nem működik. A kapcsolatot rendszeresen tartják más szakemberekkel az iskolában, de egy szabályozott, tervezett stratégiával és világos, összehangolt, közös célokkal rendelkező szakmai csapatról nem beszélhetünk. Ezzel szemben Nagy-Britanniában az ilyen szakmai csapatban való bekapcsolódás, annak koordinálása a szociális munkás részéről sokkal nyilvánvalóbb. A mentálhigiénés-team szervezésére nagy szükség lehet az iskolákban, amely nem csak a gyermekek védelmét szolgálja, hanem egy ilyen szakmai csapat létrehozása és koordinálása az iskolai szociális munkás elfogadottságát és befolyását is növelheti az intézményben.

A gyakorlati működést három dimenzió alapján vizsgáltuk mindkét országban. A kutatás rávilágított a magyar és a brit iskolai szociális munka működésének körülményeire, a szociális munkás együttműködésére az oktatási intézménnyel és az ott végzett tevékenységekre.

Összességében megállapítható, hogy a gyakorlati működés sok hasonlóságot mutat a vizsgált országok között, ugyanakkor bizonyos területeken megfigyelhetünk markáns különbségeket is.

Irodalom

- Babbie, E. (2008). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Budai, I. (2015). Az együttműködés a szociális munka egyik kulcsa és eszköze. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, 2(1).
- Budai, I., Pulí, E. (2015). Együttműködés a szociális szolgáltatásokban. *Esély*, 26(1), 32-64.
- Budai, I. (2019). Az együttműködő iskolai szociális munkás. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, 6(1). DOI [10.29376/parbeszed/2019/1/3](https://doi.org/10.29376/parbeszed/2019/1/3)

- Bunyevecz, A. és társai (2018). *Szakmai ajánlás az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez*. EMMI, Budapest.
- Gergál, T., Máté, Z. (2018). A Pécsi modellre visszapillantva 2018-ban. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, 5(3). DOI [10.29376/parbeszed/2018/3/6](https://doi.org/10.29376/parbeszed/2018/3/6)
- Huxtable, M. (1998). School social work: An international profession. *Children & Schools*, 20(2), 95-109. DOI [10.1093/cs/20.2.95](https://doi.org/10.1093/cs/20.2.95)
- Hood, R., Gillespie, J., Davies, J. (2016). A conceptual review of interprofessional expertise in child safeguarding. *Journal of Interprofessional Care*, DOI [10.3109/13561820.2016.1173656](https://doi.org/10.3109/13561820.2016.1173656)
- Máté, Z. (2018). Iskolai szociális munka. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, 5(3).
- Máté, Z., Gergál, T. (2020). Az iskolai szociális munka gyakorlata. A prevenció munkáról. *Szociálpedagógia*. 16, 147-171.
- Pataki, É. (2010). *Szociális munka csoportokkal*. Debrecen, Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszék.
- Rákó, E. (2016). Változó családsegítés: gyermekjóléti szolgáltatások a család és gyermekjóléti szolgálaton át a család és gyermekjóléti központig. *Szociálpedagógia*. 3(3-4), 5-12.
- Soliman, H. (2017). School Social Workers' Perception of School Climate: An Ecological System Perspective. *International Journal of School Social Work*, 2(1). DOI [10.4148/2161-4148.1017](https://doi.org/10.4148/2161-4148.1017)
- Varga, I., Dettre, E., Mihály-Tamás, K., Baráth, K., (2010). *Nemzetközi gyakorlat, korábban kifejlesztett tevékenységadminisztrációs és szabályozó anyagok vizsgálata*. Budapest, NCSSZI
- Westlake, D., Melendez-Torres, G. J., Corliss, C., El-Banna, A., Thompson, S., Meindl, M., Talwar, R., (2020). *Social workers in schools: An evaluation of pilots in three local authorities in England*. Cardiff, Cardiff University
- I1: Keeping Children Safe in Education (2021). Statutory guidance for schools and colleges. Letöltés: 2022.04.10. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1021914/KCSIE_2021_September_guidance.pdf
1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
- 2/2018. (I. 18.) EMMI rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV.30.) NM rendelet módosításáról
- section 444 Education Act 1996 Offence: failure to secure regular attendance at school of registered pupil