

AZ ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTŐ TEVÉKENYSÉG TAPASZTALATAI A KUTATÁSOK TÜKRÉBEN

Szerzők:

Szecsó János¹
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Lektorok:

Gortka-Rákó Erzsébet (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Túri-Galán Anita (PhD)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Szecsó János (2024): Az iskolai szociális segítő tevékenység tapasztalatai a kutatások tükrében. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(2), 19-30. DOI [10.18458/KB.2024.2.19](https://doi.org/10.18458/KB.2024.2.19)

Absztrakt

Az iskolai szociális munka az elmúlt két évtizedben egyre növekvő figyelmet kap Magyarországon és Európában egyaránt, látható igény mutatkozik a szociális szakember jelenlétére a nevelési-oktatási intézményekben. A szolgáltatás 2018. évi kötelező bevezetése óta több tudományos munka született a témában, amely az eddig felhalmozott tapasztalatokról számol be. Jelen tanulmányban az iskolai szociális segítő tevékenység működésének tapasztalatait mutatjuk be, olyan publikált kutatási eredmények elemzésével, amely a kötelező bevezetés első három évében született. A kiválasztott hat tanulmányt, három szempont alapján elemeztük, ezek a következők: 1) a szociális segítő megjelenése, beilleszkedése az intézményben, 2) az iskolában eltöltött óráinak száma és 3) a szakmai együttműködések kialakításának jellemzői. A tanulmány rávilágít arra, hogy nagy jelentőség tulajdonítható szakemberek oktatási intézményekbe való beilleszkedésének a világos kompetenciahatároknak, a segítő személyiségének, az intézményben töltött órák számának és a szakmák között megvalósuló együttműködések színvonalának is. Jelen tanulmány, a magyar iskolai szociális segítő tevékenység működését empirikusan vizsgáló kutatás elméleti megalapozottságához járul hozzá.

Kulcsszavak: iskolai szociális munka, óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység, gyermekvédelem

Diszciplína: neveléstudomány

¹ Szecsó János. Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország). E-mail cím: szecsco.janos88@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0734-5576>

Abstract

EXPERIENCES OF SCHOOL SOCIAL WORK IN THE LIGHT OF RESEARCH

In the last twenty years, school social work has received increasing attention both in Hungary and internationally, and there is a growing need for the presence of a social professional in educational institutions. Since the mandatory introduction of the service, several empirical and theoretical studies have been published on the subject, which report on the practical experience and the insights of the professionals. In our research question, we looked for the answer to the experiences of the operation of school social work, in studies that were born in the first three years of the mandatory introduction. The selected six studies were analyzed on the basis of three aspects which is the integration of the social worker in the institution, the number of hours spent by the social worker at the school and the characteristics of the development of professional collaborations. The document analysis reveals that the social worker's personality, clear competence boundaries, the number of hours spent in the institution and the level of interprofessional cooperation have great importance for the integration of professionals into educational institutions. The present study aims to contribute to the theoretical foundations of a comprehensive empirical study of the current functioning of Hungarian school social work.

Keywords: school social work, kindergarten and school social assistance activities, child protection

Discipline: pedagogy

Bevezetés

Az évtizedek során Magyarországon és világszerte is megfigyelhető egy folyamatos és intenzív változás gazdasági, társadalmi és politikai téren, amely változásokat generált a családok életvitelében, nevelésben betöltött szerepében. Ezen folyamatok új kihívások elé állította az óvodákat és az iskolákat, illetve a benne dolgozó szakembereket, pedagógusokat is (Kaszáné, 2022). A terheket nem lehet mind a pedagógusokra és a szülőkre hárítani, szükségesszerűvé vált, hogy az oktatási intézmények, „házon belül” kapjanak szakszerű segítséget a fennálló problémákra.

A tanulmány célja, hogy a családok és a köznevelési intézmények támogatására kötelező feladatellátásként 2018. szeptember 1-jén bevezetett óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység korai tapasztalatainak áttekintése, a 2018-as, 2019-es és a 2020-as évben, a témában lefolytatott vizsgálatok elemzésével. Az áttekintés módszereként a szakirodalom elemzést választottuk. Nyolc ilyen tanulmányt tekintettünk át, ezekből hatban volt fellelhető

az a három elemzési szempont, amelyre jelenlegi kutatás kiterjed. Ezen szempontok a szociális szakember fogadtatása az intézményben, az iskolában eltöltött óráinak száma és a szakmai együttműködések kialakításnak jellemzői voltak. Ez a három vizsgált szempont alapvetően meghatározza az iskolai szociális segítői munka eredményességét (Szecskó, 2022).

A tanulmány egy a jövőben megvalósuló, széleskörű nemzetközi empirikus kutatás részét képezi, amelynek célja az iskolai szociális segítség történeti fejlődésének és az abban bekövetkezett változásoknak a pontosabb megismerése, amely hatással van a gyermekekre, családjaikra és az iskolai közösségekre egyaránt. Az óvodai és iskolai szociális segítő szakember alapvetően az iskolai szociális munka módszertanával, eszközeivel dolgozik, ezért indokolt a publikáció elején egy rövid áttekintést nyújtanunk az iskolai szociális munka magyar és nemzetközi megjelenéséről.

Az iskolai szociális munka definiálására több meghatározás is született. Bizonyos megközelítés szerint

az iskolai szociális munka a tanulók szociális és a fejlődésükhöz elengedhetetlen szükségleteikre reagál, egy olyan „ember-megismerési” folyamatban, amelyhez szorosan kapcsolódik a család és az oktatási intézmény, mint elsődleges és másodlagos szocializációs színtér. A szakember támogatja a gyermekeket, hogy megfelelő módon fejlődhessenek, tiszteljék a másikat, a közös emberi igényeket. Fontos, hogy a szociális szakember képes legyen kapcsolatot teremteni a gyermekkel, a fennálló szükségleteket, lehetőségeket tudnia kell dekódolni és értékelnie (Constable et al., 1999).

Germain (1991) szerint az iskolai szociális munkás célja, hogy a gyermeket hozzásegítse a koruknak megfelelő kompetenciák kialakításához és az iskolát képes legyen érzékenyíteni a gyermek szükségleteire vonatkozóan. Fontos, hogy a környezet és az egyén komplexitását egyszerre vizsgáljuk és mindkettőhöz igazítjuk a kidolgozott beavatkozási stratégiáinkat.

Az iskolai szociális munka kialakulása az 1900-as évek elejére tehető, amikor is három amerikai nagyvárosban elkezdtek speciálisan iskolai szociális munkát folytatni. Egy korabeli tanulmány szerint fontos olyan iskolalátogató felelősök kinevezése, akik tájékozottak a közösség szociális helyzetét illetően és erre legalkalmasabbnak a szociális szakembereket látta (Allen-Meares, Washington & Welsh, 1996).

A szakma fejlődésében új megközelítést hozott az amerikai Alderson (1969, 1972), aki a hatvanas években négy modellt különböztetett meg az iskolai szociális munka formáját tekintve. A hagyományos klinikai modell a segítő szolgáltatás középpontjába az egyént helyezi, akit valamilyen szociális vagy érzelmi problémája akadályozza, hogy sikeres legyen az iskolában. Az esetkezelés folyamatában a cél egy támogató közeg kialakítása. Az iskolaváltoztató modellben a feladatellátás fókuszában az egyén helyett az iskola egésze áll és a nem jól működő iskolai normák megváltoztatását óhajtja elérni. A szakember egyéni és csoportos tevékenységeket is végez a diákok és a pedagógusok bevonásával. A társadalmi kölcsönhatás modell esetében a szociális munkás

egy közvetítő szerepet tölt be az egyén és a csoportok között. Nyomon követi és elősegíti a kapcsolatuk minőségének alakulását. A közösségi iskolai modellnél a hátrányos helyzetű gyermekek és családjaik állnak a segítő folyamat fókuszában. Fontos célja a hátrányos megkülönböztetések megszüntetése és a közösség erősítése (Máté, 2015).

A jelentős modellek között tartják számon a Florence Costin által megalkotott ökológiai modellt, ahol a középpontban a diák és az iskolaközösség kapcsolata áll. A szociális munkás egyszerre foglalkozik a gyermekkel, annak családjával és az iskolával, mint közösséggel is. Fontosnak tartja a kompetencia fejlesztést és az iskola érzékenyítését a diákok szükségletei iránt (Soliman, 2017).

Történeti áttekintés Magyarországon

Magyarországon az 1915-ben létrejött Stefánia Szövetség majd az 1927-ben megalakult Zöldkeresztes Mozgalom tevékenysége révén indult el a védőnői munka, ami az egészségügyi feladatok ellátása mellett fokozatosan kiegészült a szociális problémák megoldásával. A Zöldkeresztes Szolgálat legnépesebb munkatársi körét a védőnők jelentették. Védőnők dolgoztak az anya- és csecsemővédelemben, a tüdőbeteg gondozásban és az iskolákban. A Zöldkeresztes Egészségvédelmi Szolgálatban a védőnők általában ötféle munkaágazatban dolgoztak az anya-csecsemővédelem, az iskolaegészségügyi munka, a nemi betegség és tbc-gondozás, a szegény betegek otthoni ápolásának megszervezése terén valamint szociális gondozást végeztek (Gayer Gyuláné, 1991).

Az 1920-as évek második felében az iskolás korú gyermekek védelmét az iskolaorvosi rendszer látta el Budapesten. Az orvos mellett dolgozott az iskolanővér, aki szociális feladatokat is megoldott az egészségügyin kívül. Így többek között az iskolanővérek megszervezték a gyermekek étkeztetését, a napközis csoportokat (Pik, 2001).

Az iskolás korú gyermekek védelmét 1927-től az iskolanővérek és az iskolai gondozónővérek látták el, akik a családok gondozásába is bekapcsolódtak. Fontosnak tartották az iskolai napközi megszervezését, a tankönyvtámogatást és az étkeztetést. Az általuk elvégzett munka sok szempontból hasonlított a mai szociális segítők feladataihoz, gyakran összekapcsolták az erőforrásokkal a rászorulókat, ami ebben az időszakban a különböző gyermekvédelmi feladatokat ellátó civil szervezeteket – Országos Gyermekvédő Liga, Gyermekszeretet Egyesület, Magyar Vöröskereszt -jelentette.

A második világháború után az iskolanővérek látták el a gyermekvédelmi feladatot az oktatási intézményekben, akik pedagógus végzettséggel rendelkeztek. Iskolanővér lehetett minden elemi iskolai tanítónő, óvónő, akinek érettségi bizonyítványa volt (Pik, 2001, Somogyi, 2012).

A következő jelentős változás 1964-ben következett be, amikor az óvodákban és az iskolákban is gyermekvédelmi felelősöket jelöltek ki az intézmény pedagógusai közül a gyermekvédelmi feladatok ellátására (Somogyi, 2012).

A nevelési tanácsadók 1968-ban kezdték meg tevékenységüket, az iskolapszichológusi hálózat kialakítása volt az első lépés. „A családgondozás csak később került be az intézmény feladatkörébe. A családgondozók az ifjúságvédelmi felügyelői munkakörből átvették az iskolák, óvodák rendszeres látogatásának és a gyermekvédelmi problémák felderítésének feladatát.” (Czirják, 2008: 26)

A társadalmi válságjelenségek hatására 1979-ben országos kutatás indult a „Társadalmi beilleszkedési zavarok komplex vizsgálata” címmel, 6 témakörben és közel 40 témában. A vizsgálat fő célja a devianciák feltárása volt, bár ezt a fogalmat nem használták a kutatásban. A kutatás létrejöttét indokolta, hogy ezek a társadalmi jelenségek tömegesen fordultak elő, amelyek jelentős kárt okoztak az egyének és a társadalomnak egyaránt. A kutatás érintette a gyermek- és ifjúságvédelem területét is (Rákó, 2011).

A kutatásban fogalmazódott meg a családgondozó állomások létrehozásának szükségessége. Ez volt az előzménye az 1985-ben modellkísérleti jelleggel létrehozott családsegítő központok születésének. A családsegítő központokban dolgozó szociális munkások már rendszeres kapcsolatban voltak a nevelési-oktatási intézményekkel és széleskörű szociális szolgáltatást biztosítottak az intézményben tanulóknak, azok szüleinek és a pedagógusainak is (Gergál és Máté, 2009).

A 90-es évek elején jelentős gazdasági és társadalmi változások mentek végbe, amelynek következtében megnőtt a munkanélküliség, bizonyos társadalmi rétegek elszegényedtek, alapvető erkölcsi normák megváltoztak, amely változások a deviáns viselkedésformák széleskörű megjelenéséhez vezettek. Ezek a változások és a problémák hatással voltak az iskolák mindennapos működésére is, ugyanis a kijelölt gyermekvédelmi felelősök az általuk használt pedagógiai eszközökkel már nem tudtak hatékony megoldást hozni a kialakult helyzetekre (Bányai, 2000).

Magyarországon az iskolai szociális munka fogalmát Bányai (2000) határozta meg: „Az iskolai szociális munka szolgáltatás a közoktatási intézményben biztosított, preventív jellegű segítő tevékenység, amely az iskoláskorú gyerekek és fiatalok képességeinek, lehetőségeinek leoptimalisabb kibontakozását támogatja szociális kapcsolataik, társadalmi integrációjuk javításával” (Bányai, 2000; 3.).

A problémák orvoslására alternatívát jelentett a pedagógusok gyermekvédelmi felelősként való alkalmazása, de már magasabb óraszámokban mint, ahogyan az korábban történt. Illetve, arra is volt példa, hogy a gyermekvédelmi felelős munkakört egy „külsős”, a Pedagógiai Szolgáltató Kabinet egy munkatársa látta el az intézményben (Máté, 2015).

A magyarországi iskolai szociális munkában a kétezres évek elejére három fő irányzatot különíthetünk el. A „belső”, hagyományos” modellt, a „külsős” vagy más néven Ferencvárosi modellt és a Pécsi modellt. Míg a „belső” modellnél a szociális

szakember az oktatási intézmény alkalmazásában áll, addig a külső modellben a család- és gyermekjóléti központhoz tartozik a segítő. Függetlenebb a működés a Pécsi modell esetében, ugyanis itt a közoktatási intézménytől és a gyermekjóléti szolgáltatóktól is független egyházi, civil szervezetek, önkormányzati társulások vagy közalapítványok lehetnek a munkáltató szerepében. A hagyományos és a Pécsi modellnél egy szociális munkás egy oktatási intézményben van jelen, itt tölti munkaidejének legnagyobb részét. A Ferencvárosi modellnél viszont egy szakemberhez 4-5 intézmény is tartozhat, ezért jóval kevesebb időt tud egy-egy intézményben eltölteni, így jóval kevesebb lehetősége van a pedagógusokkal és a gyermekekkel tartani a kapcsolatot. A Ferencvárosi és a Pécsi modellben is biztosított a szociális munkások számára az esetszembeszélő csoportokon, szupervíziókon vagy szakmai konzultációkon való részvétel, ami a hagyományos modellnél hiányként tapasztalható (Máté, 2018; Gergál és Máté, 2018)

A 2018/2019-es oktatási-nevelési év nagyváltozásokat hozott a szociális munka és a nevelési-oktatási intézmények kapcsolatában, ugyanis kötelező módon minden köznevelési intézménybe került egy szociális szakember, akit a család- és gyermekjóléti központok alkalmaztak.

A járási Család- és Gyermekjóléti Központok a meglévő speciális szolgáltatásaikon túl biztosítani kötelesek a feladatellátást, amelynek célja, hogy elősegítse a gyermek családban történő nevelését, veszélyeztetettség megelőzését és megszüntetését. Mindezek megvalósítása érdekében egyéni, csoportos és közösségi tevékenységeket biztosít (Rákó, 2016).

A szakember a végzett tevékenysége során szorosan együttműködik a gyermekekkel/ fiatalokkal, családjukkal és az intézményben dolgozókkal, egyéb szakemberekkel. Ezért mondhatjuk, hogy a segítő

elsődleges célcsoportja a gyerekek/tanulók, szülők, pedagógusok és a nevelési-oktatási intézmény közössége, a tevékenysége elsősorban rájuk irányulhat. A szociális szakembernek a tevékenysége előtt látnia kell, hogy az adott helyzetet milyen egyéni, családi, társas vagy ezeknél tágabb környezeti folyamatok idézik elő (Bertók és mtsai, 2019).

A szociális segítő tevékenység központi bevezetése egy csaknem húszéves előkészítő munka eredménye. A szociális szférában dolgozó szakemberek által már az évezred elején készültek szakmai ajánlások az iskolai szociális munka központi bevezetésével kapcsolatban, amely az évek során folyamatosan formálódott, amit a 2010-es évek közepén országos szinten is jól látható eredmények követtek. Azáltal, hogy a szociális szolgáltatás óvodákban is kötelező feladatellátássá vált, új fogalmat alkotva óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységként hivatkozhatunk rá.

Iskolai szociális segítő tevékenység a hazai szakirodalmak tükrében – vizsgálat

A kutatásunk során az iskolai szociális segítő tevékenység működésének tapasztalataira kerestük a választ, melyet három kiválasztott szempont alapján elemeztünk. Ezek a következők: szociális segítő fogadtatása az oktatási intézményekben, a szakember iskolákban eltöltött óráinak száma és a szakmai együttműködések kialakítás, az interprofesszionális együttműködések jellemzői.

Tanulmányunk célja, hogy az iskolai szociális segítő tevékenység bevezetésének korai stádiumát vizsgáljuk, ezért hat, olyan magyar nyelvű empirikus kutatáson alapuló dokumentumot vizsgáltunk, amelynek az adatfelvételi időszaka a 2018-as kötelező bevezetés utáni három évet foglalja magába (1.táblázat).

1. táblázat. a beválogatott tanulmányok

Szerző	Év	Tanulmány címe	Megjelentetési adatok	DOI
Bozó-Kutyifa Eszter	2020	„Vendég a háznál” – Az óvodai és iskolai szociális segítő szerepe és dilemmái	<i>Szociálpedagógia</i> , 8 (16). 83-97.	
Csók Cintia	2020	Az értékteremtő gyermeknevelést segítő szakemberek	<i>Kapocs</i> , 18 (2), 115-130.	
Homoki Andrea	2018	Az iskolai szociális munkában rejlő lehetőségek a gyermekvédelmi szükségletorientáció alapelveinek figyelembevételével	<i>Párbeszéd</i> , 5 (3). online	10.29376/parbeszed/2018/3/4
Kalocsai Adrienn, Pátkainé Szmulai Rita, Tisztl Henrik	2020	Az óvodai és iskolai szociális munka bevezetésének tapasztalatai szolgáltatásvezető, szakmai koordinátor és a szolgáltatást gyakorló szociális munkás összességében	<i>Párbeszéd</i> , 7 (2).online	10.29376/parbeszed.2020.7/2/6
Roth Gyuláné	2019	Az óvodai-iskolai szociális segítő tevékenység bevezetése a Soproni járás köznevelési intézményeiben	<i>Képzés és Gyakorlat</i> , 17(3-4), 241-248.	10.17165/TP.2019.3-4.21
Szecsó János	2022	Iskolai szociális munka Magyarországon és Nagy Britanniában	<i>Különleges Bánásmód</i> , 8. (2). 57-71.	10.18458/KB.2022.2.57

Eredmények bemutatása

A szociális segítő új intézményben való hatékony munkavégzésének alapvető feltétele lehet, hogy az ott dolgozó pedagógusokkal, a gyerekekkel, azok szüleivel, továbbá a tanulókat „körülvevő” egyéb szakemberekkel milyen kapcsolatot tud kialakítani, ez mennyi időt vesz igénybe és mely hatások segítik meggyorsítani ezen folyamatokat. Jelentősége lehet, hogy milyen sűrűn látogatja az oktatási intézményt a szociális segítő, hány órát tud „terepen” tölteni a szolgáltatás biztosítására, illetve az interprofesszionális együttműködések minősége a szociális munkában szintén kardinális kérdésként jelenhetnek meg (Szecsó, 2022).

A szociális segítő fogadtatása és beilleszkedése

Kalocsai, Pátkai, Tisztl (2020) a székesfehérvári járásban 2017-től működő iskolai szociális segítő

tevékenység tapasztalatairól számolnak be. A tanulmányt a gyakorlatból az elméletre reflektáló visszacsatolásnak szánták, mellyel hozzá kívántak járulni az „elmélet” és a „gyakorlat” komplex működéséhez. Az oktatási intézmény részéről sokáig megfigyelhető volt, hogy az intézmény pedagógusai vagy akár az intézmény vezetője sem tudták milyen feladatokat bízhatnak a szakemberre, milyen problémákkal fordulhatnak hozzá, melyek a kompetencia határai, annak ellenére, hogy szolgáltatás bevezetését megelőzően történt tájékoztatás mindezekről. A hiányos tájékozottságot nem az intézmények dolgozóinak hiányosságaként konstatálták a szerzők, hanem a tájékoztatás és a további munkamenedzsment megerősítésére inspirálta őket.

Homoki (2018) kutatásában a szolgáltatásról szóló hiteles információk célcsoporthoz való gondos eljuttatása mellett már egy másik fontos tényezőre is rávilágít. A kvalitatív módszerrel, mélyinterjúk során folytatott vizsgálata során az iskolai szociális segítés

eredményességét a segítő szemszögéből térképezte fel, többek között olyan kérdésekre keresve a választ, mint a szociális segítő beágyazódása a helyi közösségbe. A kutatásában az információ hiánya vagy nem megfelelőse mellett rávilágít arra, hogy jelentősen könnyebb az intézményben és a településen a segítő elfogadása, ha helyi lakos vagy korábban már ismerhették a közösség tagjai.

Boros (2020) szerint nagy hangsúly van az első találkozáson, amikor a szociális segítő először találkozik az intézmény dolgozóival. Itt tudja tisztázni a kompetencia határait és a státuszához kapcsolódó sztereotípiákat. A tanulmány szerint a munkakör átnevezésével, a segítő szó beépítésével nem könnyítették meg a döntéshozók a szakemberek elfogadását, ugyanis a köznevelésben a segítő kifejezés a nevelő- és oktatómunkát közvetlenül támogató alkalmazottakra használják. Tehát a szerző szerint sokakban él az a téves kép, hogy az iskolai szociális segítő nem rendelkezik felsőfokú végzettséggel. Ez érthető módon negatív hatással lehet a szakember kompetenciáinak, iskolai relevanciájának megítélésében. Azonban ismert, hogy az óvodai és iskolai szociális munkát szabályozó rendeletben a munkakör betöltéséhez követelmény a felsőfokú végzettség.

Ezt támasztja alá Kuttyifa (2020) nem reprezentatív kutatása, amiben kérdőíves módszerrel vizsgálta az iskolában dolgozó szociális segítőket működését. A megkérdezettek 98%-a egyetemen vagy főiskolán fejezte be a tanulmányait, többségük valamilyen szociális területen szerzett végzettséget.

Az iskolai szociális segítőket beilleszkedését több tényező befolyásolja, így az iskolai szereplői közül a pedagógusok reakciói, a segítővel kialakított kapcsolat minőségét a pedagógusok is alakítják. A segítő beilleszkedése kétoldalú folyamat eredménye. Csók (2020) kutatásában vizsgálta az iskolai szociális munkások beilleszkedését az oktatási intézményekbe, azon belül a pedagógusok segítőkhöz való viszonyát kvalitatív és kvantitatív módszerekkel. Hozzáállás tekintetében négy csoportot különít el

egymástól. Kooperatív- befogadóknak hívja azon pedagógusokat, akik együttműködnek a szakemberrel, kikérik a segítségét, bevonják az iskola életébe. Intoleráns-idealisták szintén nyitottak a segítő felé, de olyan feladatok elvégzését is elvárják tőle, ami túlmutat a kompetencia határain, illetve azonnal várják a megoldást, a probléma orvoslását. Az individuális cselekvők, akik egyedül, mindenféle külső segítség nélkül, saját maguk kívánják kezelni a felmerülő problémahelyzeteket. Távolágtartó-szkeptikusok azok, akik nem látják, nem érzékelik a szociális szakember szükségességét, az általa biztosított tevékenység fontosságát az intézményben.

A tanulmányok egy részében megjelenik, hogy az iskolai szociális munkás egyik fő értéke a személyisége. Fontos szerepet játszik a segítő intézményi integrációjában a nyitottsága, társas készségei, kitartása, kreativitása (Kalocsai és mtsai, 2020; Homoki, 2018; Kuttyifa, 2020; Szecskó, 2022) Ezen kutatások megerősítik Budai és Puli megállapításait, miszerint „a szociális munkás személyisége rendkívül erőteljesen meghatározza a szolgáltatást igénybe vevők és a szociális (és más) szakemberek kapcsolatát és együttműködését.” (Budai és Puli, 2015:37.). Az stabil és eredményes munkavégzés feltétele, hogy a szolgáltatásban résztvevők között bizalmon alapuló kapcsolat alakuljon ki.

Korábban már kiemeltük, hogy az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységben a szolgáltatás célcsoportja nem csak a gyermek vagy a pedagógus, hanem a gyermek családja, a szülők is. Csók (2020) tanulmánya rávilágít arra, hogy a bizalmi kapcsolat kialakítása sokszor komplikáltabb a családokkal, mint a nevelőtestülettel. A hivatalos szakmai útmutató szerint a szülőket leginkább személyesen (szülői értekezleten, fogadóórán), ismertető anyagok készítésével (szórólapok, plakátok) vagy online formában (honlapon, közösségi oldalakon) tudják tájékoztatni működésükről, az igénybe vehető szolgáltatásokról.

Csók a kutatás eredményeként háromféle típusát különbözteti meg a szülők szolgáltatáshoz való

hozzaállásának. Kollaboratív érdeklődőnek nevezi, akik együttműködnek a segítővel, rendszeresen keresik, igénybe veszik a szolgáltatásait. Csodavárók azok, akik szintén bizalommal fordulnak hozzá, de azonnali segítséget várnak tőle. Közömbös-elutasítók azok, akik nem fogadják el az iskolai szociális segítő, nem fordulnak hozzá még probléma esetén sem. A kutatás rávilágít, hogy a szülők részéről érezhető távolságtartásban szerepet játszik, hogy nem ismerik a munkakör tartalmát, a segítő által használt módszereket, kompetenciáikat. Jellemző az is, hogy gyámügyi szakemberként, vagy pszichológusként azonosítják őket és a korábbi negatív tapasztalatok miatt távolságtartóak lesznek (Csók, 2020).

Kalocsai és mtsai. (2020) szerint intézményenként változó, hogy az iskolai szociális munkást mennyi idő alatt fogadják el, kezdenek el bízni benne a pedagógusok, a szülők vagy a gyerekek. Ebben a jól kidolgozott szakmai útmutató sem hozott 100%-os „sikert”, az áttörés minden iskolában különböző időpontban és valamely esemény hatására következett be.

A tanulmányok megállapításai szerint az iskolai szociális segítő oktatási intézményekbe való integrációjában nagy jelentősége van a szakember személyiségének és annak, hogy tényszerű, valós információkat kapjanak a pedagógusok, gyerekek, szülők a segítő feladatairól, kompetenciahatáraitól. Ebben a feladatellátást végző személynek megkerülhetetlen felelőssége és fontos kötelezettségei vannak, amelyeket figyelembe kell venni az együttműködés kezdetén és a teljes működés során.

Az oktatási intézményben töltött órák száma

Az iskolai szociális segítő egy adott oktatási intézményben eltöltött óráinak száma befolyásolhatja az ott nyújtott szolgáltatás minőségét (Máté, 2018). Tanulmányunkban ezért külön elemzési szempontként tekintünk rá és vizsgáljuk meg, hogy a

kutatásokban, hogyan jelenik meg a szociális munkás időbeosztása.

Az óvodai és iskolai szociális segítő teljes munkaidő esetén, heti negyven órában végzi tevékenységét, részben kötött, részben rugalmas időbeosztással. A munkaidőkeret is meghatározott, reggel 7.00 és este 20.00 között. Ez az időkeret alkalmazkodik a köznevelési intézmény működési rendjéhez, a szülők elérhetőségéhez, az utazáshoz és a szervezett közösségi programokhoz. Fontos megemlíteni, hogy a szakember heti egy napját a Család- és Gyermekjóléti Központban tölti, amikor is adminisztrációt végez, esetmegbeszélésen vagy szupervízió vesz részt, így az intézményekbe eltöltött idő, heti négy napra szűkül (Bunyevác és mtsai., 2018).

A tanulmányok mindegyike beszámol az új ellátás létszámi kereteiről, tehát hogy egy segítőhöz, minimum 1000 gyermek tartozhat. Ugyanakkor csak az írások felénél olvashatunk erről úgy, mint probléma, mint hátráltató tényező. Kalocsai és mtsai. (2020) szerint elsősorban fiskális okai lehetnek annak, hogy ezer köznevelési intézménybe járó gyermekre, fiatalra, egy szociális segítő jut. A szerző szerint ez a gyakorlatban nehézségeket teremthet, ugyanis egy városi, nagy létszámmal bíró iskola önmagában kiadja az ezer fő gyermeket, addig egy kistérségeken dolgozó kollégájának 8-10 intézménybe, akár 4-5 településen kell biztosítani az ellátást. Ez hátrányosan érintheti azt a szakembert, akinek több intézménye is van, mind munkaidő felhasználás, mind a végzett munkatevékenység minőségét illetően. Erre a megállapításra jut Boros (2020) aki szintén úgy tekint a létszám meghatározására, mint, ami nagyban nehezíti a szakmai megvalósítást.

Kutyifa (2020) a szociális segítő nagy dilemma-jaként írja le a munkaidő beosztását az egyes intézmények között. A kvantitatív kutatása eredményeként látható, hogy legtöbbször egy intézményben mindössze 3-4 órát töltenek el hetente, egy olyan válaszadó volt, aki heti negyven órában tartózkodik egy adott oktatási intézményben.

Kutyifa arra a következtetésre jut, hogy a segítők emiatt túlterheltek, idejük jelentős részét utazással töltik, így a valós tevékenységre kevesebb idejük marad, emiatt elaprózódnak a feladatok. Nagyban nehezíti a problémák megoldását és a szakmai hitelességüket is ronthatja, ha csak kevés óraszámot, egy bizonyos napon tudnak eltölteni az intézményben. Ugyanis az ad hoc jelleggel felmerült eseteknél (ami, még nem krízis) nem tudnak azonnali választ adni, beavatkozni a helyzetbe, sokszor egy hét is eltelik, amíg újra eljut az iskolába a segítő, ami csökkenti a hatékonyságot.

Amennyiben, a szociális segítő több időt tölt az intézményben és az ott tartózkodásának ideje rendszerhez köthető, kiszámítható, abban az esetben eredményesebben integrálódhat az oktatási intézmény életébe, mert láthatóbb és elérhetőbbé válik a közösség számára (Westlake és mtsai, 2020). Erre a megállapításra jut Kalocsai és mtsai. (2020) is, miszerint a szociális segítőnek legalább heti fél napban az oktatási intézményben szükséges tartózkodnia, ennél kevesebb időben csak a jelzőrendszer megerősítő funkcióját képes betölteni, de valódi hatékony munkát nem lehet folytatni. Továbbá, ha nem kiszámítható az intézményben tartózkodásának ideje és nem tudják elérni a szakembert a megjelölt időpontban, az bizalomvesztéshez vezet az oktatási intézményben belül.

A fent említett kutatásokhoz hasonlóan a szerző egy korábbi tanulmányában (Szecskó, 2022) szintén kardinális kérdésként utal a szakember oktatási intézményben tartózkodásának óraszámaira. A félig strukturált interjúk során a megkérdezettek válaszaik vegyes képet festenek erről. Volt, aki 10-12 intézményben biztosítja a feladatellátást és csak kéthetente tud kijutni a településre és volt olyan válaszadó, aki heti 16 órát is az iskolában tölt. Vannak olyan esetek, amelyekben a segítőnek prioritást kell felállítania és a munkaidejéből több időt fordít azokra az intézményekre, ahol relatíve több „problémás esetet” szükséges megoldani és várják a segítséget.

Szakmai együttműködések

Az elemzett tanulmányok feldolgozásakor egyértelműen körvonalazódott, hogy az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetésének vizsgálatkor nem hagyható ki a szociális szakember együttműködése más szakemberekkel.

A szociális segítő iskolába való „megérkezésével” fontos szerepet töltenek be a jelzőrendszerben, annak hatékony működtetésében jelentős feladat hárul rájuk. Szoros kapcsolatba kerülhetnek az iskolában dolgozó társszakmák képviselőivel, mint például a gyermekorvossal/iskolaorvossal, védőnővel, iskolapszichológussal, gyógypedagógussal, ifjúsági munkással, mentálhigiénés tanácsadóval, közösségfejlesztővel. Lényeges, hogy velük partneri alapokon működő együttműködést tudjon kialakítani, ahol tiszteletben tartják egymás kompetenciahatárait, támogatják egymást a hatékony munkavégzés érdekében (Galuske, 2019).

Kalocsai és mtsai, (2020) kutatásában megmutatkozott, hogy elvárásként kezelik saját maguk irányába is az iskolai szociális segítő egy interprofesszionális szolgáltatási rendszer kiépítését és bevezetését, amely által a fent említett célokat el lehet érni.

Kutyifához (2018) hasonlóan Homoki (2018) is fontos szerepet tulajdonít az iskolai szociális segítőnek a társszakmákkal történő együttműködés kiépítésénél és az együttműködő rendszer működtetésénél. Ugyanakkor megkülönböztetett feladatot tulajdonít a rendszerelméleti háttérű gyermekvédelmi rezilienciamodell szemléletének, illetve az ökológiai szemléletű modellek, és az ökológiai elméleten alapuló oktatásszociológiai kutatások során kapott eredmények ismertetésében a szakemberek körében, ezáltal egy hatékonyabban működő szakmai csapatot létrehozva.

Hasonló megállapításra jutott Roth (2019) a kutatásában, kiegészítve azzal, hogy javasolt a szakemberek bevonásával gyermekvédelmi team-ek létrehozása, mert a feladatok szinergiájának megteremtésével a különböző szakmák szabályainak

tiszteletben tartása mellett nagyobb esély teremthető a pozitív változások elérésére. Ennek a csapatnak a feladataként látja egy saját szakmai kommunikációs rendszer kialakítását, kompetencia tisztázását, közös célok, feladatok megjelölése, felelősök meghatározása és a tapasztalatok közös értékelése mellett. Egy ilyen csoport koordinálására az iskolai szociális segítőt látja legalkalmasabbnak, mert kompetens a szociális szakterületek képviselőjére, hatáskörének gyakorlására.

Ezt a vélekedést erősíti korábbi kutatásunk konklúziója, ahol Nagy-Britannia és Magyarország iskolai szociális munkájának jellemzőit vizsgáltuk félig strukturált interjúk készítésével az szociális segítők körében. A kutatásból kirajzolódott, hogy a mentálhigiénés- team alakítása és működtetése, illetve a szociális szakember elfogadása között feltételezhető valamiféle kapcsolat. Hazánkban az iskolai szociális segítők a segítők rendszeresen tartanak kapcsolatot más szakemberekkel, de szabályozott, stratégia mentén felépülő és konkrét célokkal rendelkező szakmai csapatról nem beszélhetünk. A tanulmány arra a következtetésre jut, hogy a mentálhigiénés- team szervezésére nagy szükség lehet az iskolákban, amely a gyermekek védelme mellett, egy szakmai csapat létrehozása és működésének koordinálása az iskolai szociális munkás elfogadottságát és hatékonyságát is növelheti az intézményben. Szecsó (2022) és Kutyifa (2018) hasonló megállapításokra jut, de fordított irányból közelíti meg a kérdést. Ő, a hatékony szakmaközi együttműködés zálogának és megalapozójának a szociális szakma presztízsének növelését és a szakmai identitás megerősítését látja. Továbbá, fontosnak tartja a kompetenciahatáraink megfelelő és kellően érthető kommunikációját más szakemberek irányába, ugyanis mindannyiunk érdeke, hogy hamar elfogadják az intézménybe érkező segítőt. Mindezek hiányában ellenszenv is kialakulhat a szolgáltatás irányába, ami csak a „vendég szerepet” erősíti.

Mindezeket alátámasztja Budai (2019) egy helyzetértékelő elemzésében, ahol az interprofesszionális

együttműködés előnyeit hangsúlyozza a szociális segítség területén. A tudatosan, szabályok mentén felépített együttműködés elősegíti az egyes szakmák közötti bizalom és elfogadás kiépülését, egymás kompetenciahatárainak pontosabb megismerését és annak tiszteltetését, egymás szakmai elismerését. Ő is arra a következtetésre jut, hogy az iskolai szociális munkásnak képesnek kell lennie csapatmunkát kialakítani és ezt az együttműködést koordinálni a szakemberek között. Azt egyelőre nem látja eldöntöttnek, hogy képes lesz-e ez a munkakör egy koordináló, menedzselő feladatot ellátni a jövőben a hatékony együttműködés keretében.

Konklúzió

Vizsgálatunkban célul tűztük ki, hogy rátekintsünk az óvodai és iskolai szociális segítők tevékenység működésének legkorábbi tapasztalataira, a szolgáltatás kötelező bevezetésének első három évéből. Olyan tanulmányokat vizsgáltunk, amelyek a feladatellátás kötelező bevezetése után születtek. A tanulmányokat három elemzési szempont mentén választottuk ki és dolgoztuk fel.

Az első szempont a szociális segítők fogadtatása, beilleszkedésének körülményei voltak az oktatási intézménybe, amelyről bővebb leírást hat vizsgált tanulmány között négy esetben találtunk. A legtöbb tanulmányban a segítők szakember beilleszkedésének fő letéteményeseként a személyiségét említették ki, amely fontos szerepet játszik az integrációjukban. A szociális segítők viselkedése, kommunikációja, nagy hatással van a bizalmi légkör megteremtésében. Hatból öt írásban lényeges szempontként jelenik meg, hogy milyen információkat tud átadni magáról és a szolgáltatásról a szakember.

A szakirodalom rávilágít, hogy az információhiánynak vagy a nem megfelelő, téves információknak komoly jelentősége van a segítőről alkotott kép kialakításakor. Több kutatás is kiemelte, hogy hiába a pedagógusok, szülők előzetes tájékoztatása a

feladatköréről, ez nem elégséges mindig a zökkenőmentes beilleszkedéshez.

Csók (2020) tanulmányában már csoportosítja a szülőket és a pedagógusokat a szolgáltatásra nyújtott visszajelzéseik, együttműködési szándékuk alapján. Ez egy előre mutató rendszerezése a szolgáltatásra nyújtott válaszreakcióknak, amelyeket alaposan megvizsgálva és megfelelő stratégiát kidolgozva fel lehet készíteni a szakembereket a hatékony „megküzdés” érdekében.

Külön elemzési szempontként került vizsgálatra egy befolyásoló tényező, amely nagy hatással van a szociális segítő munkát végzők oktatási intézménybe való beilleszkedésére, ami az iskolában eltöltött órák száma. A hat tanulmány mindegyike beszámol az új ellátás létszámi kereteiről, tehát egy segítőhöz, minimum hány gyermek tartozhat, ugyanakkor csak az írások felénél olvashatunk erről úgy, mint probléma, mint hátráltató tényező. Az empirikus kutatások rávilágítanak arra, hogy a szolgáltatás elfogadottsága, szakmai hatékonysága és a kitűzött célok megvalósítása függ a segítő személyes jelenlétének gyakoriságától. Ez a megállapítás gyakran az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység, mint kötelező feladatellátás kritikájaként jelenik meg.

A szakirodalomban elfogadott tézis az „egy iskola - egy szociális munkás” alapelve (Máté, 2009). A gyakorlatban viszont, ahogy a kutatások is rávilágítottak egy segítőhöz több intézmény, akár 7-8 is tartozhat, amely négy napra lebontva (egy kötelező adminisztrációs nap), olykor csak néhány órát „engedélyez” egy-egy intézményben. A magas, akár 1500-2000 fős gyermeklétszám és a kevés óraszám az iskolákban kevésbé támogatja a hatékony munkavégzést és a zökkenőmentes beilleszkedést.

Harmadik elemzési szempontunk az iskolai szociális segítő, iskolában vagy iskolán kívül a célcsoporttal foglalkozó szakemberekkel való együttműködése volt.

A tanulmányok kétharmadában megjelenik az interprofesszionális együttműködések fontossága. A kutatók többsége úgy véli, hogy egy mentálhigiénés-

team megalapításával és működtetésével nem csak az iskolában működő szakemberek munkáját lehetne hatékonyabbá tenni, hanem egy nagyon komoly lehetőség lenne arra, hogy a szociális segítőknél menedzseri, szervezői feladatokat lássanak el. Ezáltal javíthatnak megítélésükön, erősíthetik státuszukat, megmutathatják kompetenciáikat és megkerülhetnek szereplővé válnának az oktatási intézményben.

Az elemzésünkben több szakirodalom összevetésével kaphattunk pontosabb képet az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység kötelező bevezetése utáni tapasztalatokról bizonyos szempontok mentén. Fontos ugyanakkor elmondani, hogy a téma mélyebb megismerésére elengedhetetlen bővíteni a vizsgált szakirodalomi listát és további elméleti és empirikus kutatásokat elemezni.

Irodalom

- Allen-Meares, P., Washington, R., Welsh, B. (1996). *Social work services in schools*. Boston, Allyn & Bacon.
- Bányai, E. (2000): Az iskolai szociális munka és lehetőségei az ezredfordulón Magyarországon. *Háló*, 8. 3–5.
- Boros, J., (2020). Lehetőségek vagy kötelezettségek? A köznevelési intézményekben dolgozó szociális munkások továbbképzése. *Szociálpedagógia*, 16. kötet, Iskolai szociális munka – óvodai, iskolai, szociális segítés, tematikus szám. 62-82.
- 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)
- Budai, I. és Puli, E. (2015). Együttműködés a szociális szolgáltatásokban. *Esély*, 26(1), 32-64.
- Bunyevác, A., Busi, Z., Fodor, J. Á., Főgel, O., Gaálné Várhalmi, K., Gergál, T., Jankó, J., Kaszáné Tóth, K., Kárpátiné Baunok, R., Landgraf, B., Nagy, I., Pataki, É., Peczkáné Hegedős, M., Sikóné Bartos, E., Szabó, A., Szabóné Bánfalvi, K., Szabóné Szalay, Cs., Tolácziné Varga, Zs., Zanáné Haleczky, K., és Zámbo, J. (2018).

- Szakmai ajánlás az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez. EMMI, Budapest.
- Constable, R.T., Massat, C.R., McDonald, S. & Flynn, J. P. (1999): *School Social Work: Practice, Policy, and Research*. Chichago, Lyceum Books.
- Czirják Attila (2008). A gyermekvédelem története Az 1997. évi gyermekvédelmi törvény megszületéséhez vezető út. Web: rubeus.hu/wp-content/uploads/2013/09/22987_czirjakattila_gyvtortenete_ujabb.pdf
- Csillag M. és Palotás Z. (szerk.) (2019). Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlatához az iskolában. Budapest. Oktatási Hivatal
- Csók, C. (2020). Az értékteremtő gyermeknevelést segítő szakemberek. *Kapocs*, 18(2), 115–130.
- Galuske, M. (2019). *A szociális munka módszerei*. L'Harmattan, Budapest.
- Gayer Gyné (1991). A zöldkereszt a „Produktív” szociálpolitikai koncepció része [p. 11-38.] In Török Tné (szerk). *Család és alkohol*. Országos Alkohológiai Intézet. Rákos Mezeje Szolg. Print Kft, Budapest.
- Gergál, T., Máté, Z. (2018). A Pécsi modellre visszapillantva 2018-ban. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, 5(3). online
- Germain, Carel B. (1991): Ökológiai szemlélet az iskolai szociális munkában. In Budai István (szerk.): *Szociális munka az iskolában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 26-36.
- Homoki, A. (2018). Az iskolai szociális munkában rejlő lehetőségek a gyermekvédelmi szükségletorientáció alapvének figyelembevételével. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, 5(3). online DOI: [10.29376/parbeszed/2018/3/4](https://doi.org/10.29376/parbeszed/2018/3/4)
- Kalocsai, A., Pátkainé Szmulai, R. és Tiszt, H. (2020). Az óvodai és iskolai szociális munka bevezetésének tapasztalatai szolgáltatásvezető, szakmai koordinátor és a szolgáltatást gyakorló szociális munkás összességében. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, 7(2). online. DOI: [10.29376/parbeszed.2020.7/2/6](https://doi.org/10.29376/parbeszed.2020.7/2/6)
- Busi Z. (szerk.)(2022). *Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység módszertani útmutatója*. Slachta Margit Nemzeti Szociálpolitikai Intézet, Bp.
- Kutyifa, E. (2020). „Vendég a háznál” – Az óvodai és iskolai szociális segítő szerepe és dilemmái. *Szociálpedagógia*, 16. tematikus szám, 83-97.
- Máté, Z. (2015): Iskolai szociális munka. *Esély*, 4. 77-95.
- Máté, Z. (2018). Iskolai szociális munka. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, 5(3). online
- Pik K. (2001). *A szociális munka története Magyarországon (1817-1990)* Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.
- Rákó E. (2011). *A gyermekvédelmi szakellátás helyzete*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Rákó, E. (2016). Változó családsegítés: gyermekjóléti szolgáltatások a család és gyermekjóléti szolgálaton át a család és gyermekjóléti központig. *Szociálpedagógia*. 3(3-4), 5-12.
- Roth, Gy., (2019). Az óvodai-iskolai szociális segítő tevékenység bevezetése a Soproni járás köznevelési intézményeiben. *Képzés és Gyakorlat* 17.(3-4), 241–248
- Soliman, H. (2017). School Social Workers' Perception of School Climate: An Ecological System Perspective. *International Journal of School Social Work*, 2(1). 1-26. DOI: [10.4148/2161-4148.1017](https://doi.org/10.4148/2161-4148.1017)
- Somogyi, I. (2012). Az iskolai szociális munka rendszerintegrációs kérdései. *Metszetek*, 1(2-3), 108-114.
- Szecsó J. (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)
- 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