

Az oktatásügy akarva-akaratlanul a társadalmi egyenlőtlenségeket erősíti fel. Az iskolarendszer szelektivitása, a tanulók közötti egyenlőtlenségek növekedése, a közoktatás hátránykezelési stratégiáinak kidolgozatlansága és az ebből adódó iskolai lemorzsolódás hozzájárul ahhoz, hogy társadalmunk tovább polarizálódjon, a társadalmi mobilitás lehetősége minimálissá váljon. Ebből adódóan nem mindegy, hogy a nevelési-oktatási intézmények mennyire képesek ellátni a segítő, gyermekvédelmi funkcióit.

Tanulmányunkban egyrészt áttekintjük az oktatási rendszer funkcióit, az iskolai lemorzsolódás hátterében álló tényezőket, másrészt a nevelési-oktatási intézmények gyermekvédelemmel kapcsolatos feladataira, jelenlegi helyzetére fókuszálunk annak a kutatásnak a segítségével, melyet 2012-2013-ban végeztünk. E kutatásunk során arra vállalkoztunk, hogy egyrészt dokumentumelemzés segítségével megvizsgáljuk a gyermekvédelem megjelenését az iskolai pedagógia dokumentumok között, másrészt pedagógus szakvizsgás hallgatók esettanulmányainak elemzése során képet adjunk a pedagógusokat érdeklő és érintő esetekről. Alapvetően dokumentum- és tartalomelemzésen alapuló kutatásunkból csupán néhány főbb elemet, összefüggést emelünk ki.

I. Az oktatási rendszer funkciói

A modern oktatási rendszer kialakulása alapvetően a nemzetállamok kialakulásával hozható kapcsolatba. A 18. századtól kezdve érzékelhető egyre inkább az állam szerepvállalása, és körvonalazódnak a modern oktatási rendszer főbb jellemzői, melyek Halász Gábor szerint az alábbiak (Halász, 2001):

- a népesség egésze belép – azaz megjelenik az általános tankötelezettség
- országos érvénnyel bíró törvényi szabályozás segíti az oktatási rendszer működését
- alapvetően közpénzekből finanszírozzák – a legfőbb iskolafenntartó az állam
- az adott ország politikai hatósága felügyeletet gyakorol.

Az oktatási rendszer a társadalom egyik alrendszerként többféle funkciót lát el, ezek a funkciók szoros kapcsolatban vannak egymással, egyes funkciók felerősödhetnek, míg mások kevésbé hangsúlyosan jelenhetnek meg. Ha végignézzük ezeket, jól láthatóvá válik, hogy mind az általános, preventív, mind pedig a problémamegoldó speciális gyermekvédelemhez kapcsolódnak (Halász, 2001):

Az egyének személyiségének alakítása: az oktatás befolyásolja az adott személy személyiségének fejlődését, ezáltal felértékelődik a nevelőoktatás szerepe, mely azt jelenti, hogy az ismeretek közvetítése által

⁶² A szerző az MTA Bolyai Kutatási Ösztöndíjában részesül.

segítjük a személyiség harmonikus fejlődését, ezáltal is próbálva megvalósítani a preventív gyermekvédelem céljait.

A kultúra újratermelése: talán az egyik legfontosabb, legismertebb funkciója az oktatásnak, melynek során a társadalom által felhalmozott tudást és az ehhez kapcsolódó normákat, értékeket közvetítik. Fontos, hogy itt a többségi társadalom értékrendjét közvetítik, ebből is adódik, hogy a többségtől eltérő társadalmi csoportoknak igen nehéz helyzetük van.

A társadalmi struktúra újratermelése vagy átalakulásának elősegítése: a Bourdieu nevéhez fűződő kulturális tőke áthagyományozásának elve alapján a 20. században egyre határozottabban fogalmazódott meg, hogy az adott társadalmi réteg társadalmi pozícióját továbbörökíti utódaira. Ebben pedig nagy szerepe van az oktatási rendszernek is, mely felerősítheti a családi szocializációs közegből eredő hátrányokat, jó esetben pedig csökkentheti azokat. Mindez nagymértékben attól függ, hogy mennyire szelektív és szegregáló az oktatási rendszerünk.

A gazdaság működésének és növekedésének elősegítése: talán nem is egyértelmű számunkra, hogy az oktatási rendszer milyen pontokon kapcsolódik a gazdasághoz. A gazdasági rendszerünk alapvetően meghatározza az oktatásügy költségvetését, ugyanakkor hazánkban a rendszerváltást követően is megtörtént az oktatásügy szolgáltató jellegének átalakulása. A harmadik kapcsolódási pont pedig a munkaerőpiacra való felkészítés sikeressége. Az oktatásügynek egyik legfőbb feladata a munkapiaci igények kielégítése, az azokra való azonnali reagálás.

A politikai rendszer legitimálása: a politikai szocializáció egyik legfontosabb színtere a nevelési-oktatási intézmény, amelynek alapvető szerepe van egy-egy politikai rendszer legitimizálásában. Tágabb értelemben nemcsak az adott hatalmi rendszer társadalmi elfogadottságának segítése a feladat, hanem az autonóm polgárrá, politikai jogaival élni tudó egyénné nevelése, mely a preventív gyermekvédelem egyik fontos területe.

A társadalmi integráció biztosítása: az oktatás alapvetően közvetíti a társadalom számára elfogadható közös nyelvezetet, viselkedésmintát, értékrendet – ennek elsajátítása az egyén számára alapvetően fontos, hiszen a társadalomba való beilleszkedés feltétele. Jól érzékelhető, hogy napjainkban ez a funkció komolyan sérült, erről tanúskodnak az iskolai lemorzsolódással kapcsolatos adatok.

Különböző közvetlen szolgáltatási funkciók ellátása: ahogy azt már említettük, oktatásügyünk egyfajta szolgáltatássá alakult át. A szolgáltatást igénybe vevők elvárásainak kielégítése az egyik legfontosabb célként fogalmazódik meg, a szolgáltatók oldaláról pedig elindult a verseny a „vevőkért”, a minőségfejlesztés szerepe felértékelődött, ugyanakkor azok, akik nem minősültek „piacképesnek”, lemaradhattak, kirekesztődhetnek a minőségi nevelés-oktatás rendszeréből.

A társadalmi változások elősegítése vagy fékezése: már érintettük a köznevelés társadalmi struktúrára gyakorolt hatását, azt, hogy mekkora lehetőség van a társadalmi mobilitásra. Az, hogy mennyi esélyem van magasabb társadalmi státusba kerülni, nagymértékben függ az iskolai végzettségemtől.

Örömszerző funkció: kissé bizarrnak tűnhet ez a funkció, de kevésbé, ha abból indulunk ki, hogy az iskola szó eredeti jelentése játékos tevékenység, szórakozás. Alapvetően elvárás, hogy a tanulást értéknek tartó, az élethosszig tartó tanulásra képes és arra motivált fiatalok jöjjenek ki az oktatási rendszerből. Ha ez a funkció nem működik, nagyobb az esély az iskolai lemorzsolódásra.

Az, hogy egy állam oktatásügye mennyire tölti be a funkciókat, több tényezőtől függ. Egyrészt attól, hogy az adott oktatáspolitikai képes-e döntési folyamatokra ható pozíciókat betölteni, másrészt pedig a mindenkor gazdasági helyzettől.

II. Iskola- és hátránykezelés⁶³

Az iskolai diszfunkciók közül a hátrányos helyzet, az esélyegyenlőtlenségek kezelésének képtelensége. Az 1990-es évektől kezdődően iskolaszociológiai kutatások sora (lásd például Forray R. Katalin és Hegedűs T. András, Liskó Ilona, Babusik Ferenc kutatásait) mutatott rá arra, hogy a társadalom hátrányos helyzetű családjaiban a gyermekeire jellemző az iskolai kudarc, lemorzsolódás, amely a további leszakadás esélyét is magában hordozza.

Az iskolai pályafutás alakulásában a családi szocializáció alapvetően fontos hatást gyakorol, hiszen a családi nevelés alakítja ki az iskolai tanulással szembeni elvárásokat, a gyerek a szülő visszajelzései alapján fogja értékesnek, a jövőjét megalapozó tevékenységnek vagy pedig felesleges időtöltésnek tartani a tanulást (Hegedűs – Podráczky, 2013). Igen fontos kérdés, vajon a gyermek mennyire tudja a nevelés-oktatási intézmény értékrendszerét összeegyeztetni a családjában tapasztalt normarendszerrel. Minél nagyobb a szakadék, annál inkább valószínűbb, hogy nem, vagy nehezen tud beilleszkedni az intézmény világába. Ez pedig szegregálódáshoz, az iskolával szembeni negatív attitűd kialakulásához vezethet, mely erősíti a kudarcorientáltságot, az iskolakerülés esélyét. Mind a hazai, mind pedig a nemzetközi szakirodalom alapján elmondható, hogy a korai iskolaelhagyók iskolai előmenetelét a „kudarcra orientáltság” jellemzi: gyakori az osztályismétlés, a tanulási részképesség-zavar, melyet nagyon gyakran nem ismernek fel. Gyakran találkozunk azzal, hogy amikor gyermekvédelmi szakellátásba kerülnek a gyermekek, akkor derül ki, hogy valamilyen részképesség-zavarral (diszlexia, diszkalkulia stb.), sajátos nevelési igénnyel rendelkeznek, melyet gyakran a nevelési-oktatási intézmények inkább magatartási problémaként minősítettek.

Jellemző, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszú családból származó gyermekek esetében az iskolaválasztás korlátozott, rendszerint – gyakran spontán – szegregált iskolában folytatják tanulmányaikat (Fejes, 2006). A szegregált iskolák gyakran nem tudják ellátni szociális funkcióikat,

⁶³A fejezet a Hegedűs Judit – Fekete Márta: Korai iskolaelhagyás és a kriminalitás kapcsolata, kezelésének lehetőségei című tanulmány alapján készült. A tanulmány a TEMPUS Közalapítvány szervezésében a QALL- Végzettséget mindenkinek! című projekt keretén belül készült

egyfajta szlömösödés figyelhető meg, az oktatás sikertelenségének okai felerősödnek, így például a nyelvi hátrányok, a pedagógiai gyakorlat sikertelensége, a tanulással kapcsolatos motivátlanság, a hátrányos megkülönböztetés. Az iskola és a szülő kapcsolata egyre feszültebb, kevésbé jellemző az együttműködés közöttük. Gyakran megfigyelhető, hogy a tanulási motiváció hiánya összefonódik a magatartási problémákkal, amely tovább erősíti az iskola és a család közötti konfliktusokat.

Az oktatásügy akarva-akaratlanul a társadalmi egyenlőtlenségeket erősíti fel (Fazekas – Köllő– Varga, 2008). Az iskolarendszer szelektivitása, a tanulók közötti egyenlőtlenségek növekedése, a közoktatás hátránykezelési stratégiáinak kidolgozatlansága és ebből adódó iskolai lemorzsolódás hozzájárulhat a kriminalizálódáshoz.

Az alábbi tényezők nagyban valószínűsítik a kudarcorientált iskolai életutat és ennek következményeként a lemorzsolódást (Mihály, 2009):

A korábbi iskolaévek történései, azaz:

- a tanuló húsz vagy ennél több alkalommal igazolatlanul hiányzott az iskolából az előző tanév során;
- korábban legalább egy alkalommal osztályt kellett ismételnie;
- fegyelmi problémái voltak;
- gyakran változtatott iskolát.

Személyiségi és lélektani tényezők:

- alacsony önbizalom;
- alacsony önkontroll;
- ADHD-szindróma⁶⁴ és tanulási nehézségek;
- az érzelmi működés problémái, például depresszió;
- korai szexuális érdeklődés és tevékenység;
- különféle abúzusok.

A családi háttérben meglévő, esetleg kobéziós problémák:

- egyszülős család;
- túlzott szülői engedékenység;
- nem megfelelő szülő–gyermek kapcsolat;
- a szülők segélyezettek;
- a szülőknek nincs munkájuk;

⁶⁴Attention deficit hyperactivitydisorder , magyarul: Figyelemhiányos Hiperaktivitás Zavar

- otthon nem az adott állam nyelvén (azaznem a többségi nyelven) beszélnek;
- már korábban is volt a családban olyan, aki kimaradt az iskolából;
- a szülők maguk sem iskolázottak.

Iskolai rizikófaktorkok:

- nem megfelelő fegyelmezési gyakorlat;
- túlterhelt tanszemélyzet, negatív iskolai klíma;
- a tanulók tanulási sajátosságait figyelembe nem vevő módszerek alkalmazása;
- „passzív” oktatás;
- nem megfelelően kialakított curriculum, alacsony elvárások;
- félelem az iskolai agresszió különféle megnyilvánulási formái miatt.

Joggal merül fel a kérdés: mit lehet tenni? Milyen válaszai vannak az iskolarendszerünknek e problémák kezelésére? A sok-sok megújulást szorgalmazó törekvés közül érdemes kiemelni a második esély iskoláinak megjelenését, amelyek azt tűzték ki célul, hogy megpróbálják elősegíteni a szociálisan hátrányos és veszélyeztetett helyzetben élő csoportok integrációját, illetve reintegrációját. Zömében a többségi oktatásból kiszoruló, újbóli iskolakezdőkre fókuszálnak, új utakat mutatva számukra. Ilyen iskolák például a Belvárosi Tanoda, Zöldkakas Líceum, a Burattino Iskola, a Dobbantó Program. Ugyanakkor nem szabad elfeledkezni arról sem, hogy az alternatív iskolákon túl a hagyományos, többségi iskoláknak is meg kell küzdeniük a hátrányos és veszélyeztetett helyzetű gyermekek nevelésével, óvásával.

Az iskolai gyermekvédelem a dokumentumok alapján

A nevelési-oktatási intézményekben zajló gyermek- és ifjúságvédelmi munka alapjait a 20/2012. EMMI rendelet, illetve a köznevelési törvény határozza meg (Földes, 2001; Veressné, 2003; Varga, 2012) Sajnálatos módon e jogi dokumentumok csak minimálisan érintik a gyermekvédelmet, szinte említésképpen jelenik meg az iskolai gyermekvédelem, a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős státusza. Holott a gyermekvédelem szükségessége a nevelési-oktatási intézményekben megkérdőjelezhetetlen, hiszen a társadalomban történt változások a családra és a nevelési-oktatási intézményekre is közvetlen hatást gyakorolnak: a pedagógusok egyre növekvő számban találkoznak olyan diákokkal, akik családjá komoly krízisekkel küzd, növekszik az érzelmileg elhanyagolt gyerekek száma. Az életviteli és kapcsolati nehézségek, valamint a szabadidő konstruktív eltöltésének hiánya a deviancia irányába terelheti a

fiatalokat. Mindezek alapján egyre erősödő elvárásként fogalmazódik meg, hogy a nevelő-oktató pedagógusok képesek legyenek az életvezetési és családi problémákkal küszködő gyerekek és fiatalok gondjainak, nehézségeinek felismerésére, megértésére, a tanulók támogató fejlesztésére, valamint preventív programok szervezésére. Ehhez alapvetően fontos a gyermekvédelem témájában jogilag, szociológiailag, pedagógiailag, pszichológiailag képzett pedagógusok jelenléte az iskolákban. Ezt az elvárást nem igazán támogatja a pedagógusképzés, hiszen a képzési követelményekben csupán választható tartalomként jelennek meg az általános pedagógusképzés törzsanyagában, holott akár az általános, akár a speciális gyermekvédelmi feladatokat nézzük, akár osztályfőnökként is szembesülhet ezekkel. Ha össze akarjuk foglalni a nevelési-oktatási intézmények gyermekvédelmi feladatait, akkor két nagy csoportot kell megállapítanunk: a mindenkire kiterjedő általános gyermekvédelmi feladatokat, illetve a célcsoportra (elsősorban a hátrányos és veszélyeztetett gyerekekre) irányuló feladatokat. Ezek pedig a következők (Hegedűs, 2011):

1. táblázat: Az iskolai gyermekvédelmi munkával összefüggő feladatok

<i>Általános – mindenkire kiterjedő</i>	<i>Speciális – célcsoportra irányuló</i>
Tankötelezettség biztosítása	Feltárás (hátrányos és veszélyeztetett helyzetű és sajátos nevelési igényű gyerekek)
Egészségnevelés	Családlátogatás (problémafeltáró jelleggel)
Drogmegelőzés	Foglalkozások (felzárkóztatás, fejlesztések)
Bűnmegelőzés	Közvetítő tevékenység: pedagógiai szakszolgálati ellátás igénybevétele
Szabadidős programok szervezése	Gyermekjóléti szolgáltatás igénybevétele
Hátrányos helyzetű és veszélyeztetett gyermekek szűrése	Gyermekvédelmi szakellátás igénybevétele
Információs szolgáltatás	

Az iskolai gyermekvédelem működésének alapvető feltétele a gyermekvédelmi munka kereteinek, eljárásainak szabályozása. Ezen a területen még gyermekcipőben járunk. Egy korábban végzett kutatásunkban 120 általános és középiskola gyermekvédelmi munkáját (mivel elemzésünk szempontjából nem releváns, hogy melyik mely típusú intézmény, így most nem teszünk különbséget ezek között) vizsgáltuk meg abból a szempontból, hogy miként jelenik meg a gyermekvédelmi munka szabályozása. Ahhoz képest, hogy a pedagógiai programban arra kell törekedni, hogy a helyi, intézményi

sajátosságok helyet kapjanak, a gyermekvédelem területén ezzel az elvárással egyáltalán nem találkozhatunk. 97 esetben a 11/1994. MKM rendelet (mely már hatályát veszítette) vonatkozó paragrafusait másolták be teljes egészében, vagy kivonatolva. 10 esetben egyáltalán nem említették meg a gyermekvédelmi feladatokat, 3 iskolánál talákoztunk csak korrekten, intézményre szabottan kidolgozott gyermekvédelmi stratégiával. Ezek a rémisztő adatok teljesen ellentmondanak annak a szakmai elvárásnak, amely az intézményre szabottságot hangsúlyozza.

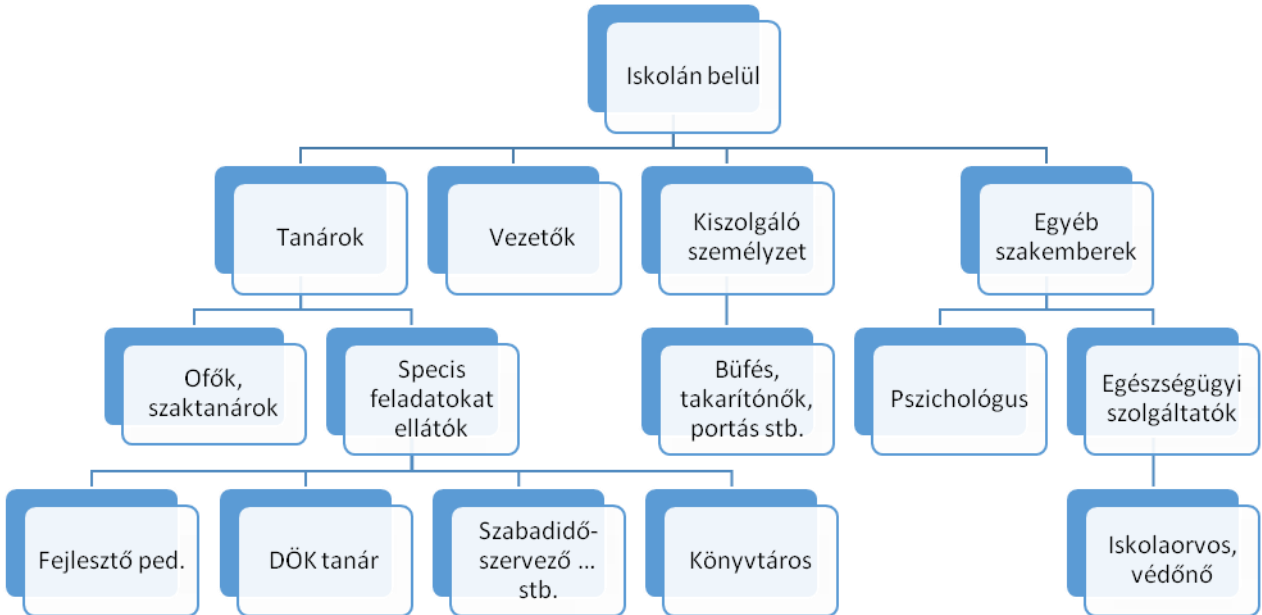
Ahhoz, hogy valóban az intézményre szabott legyen a pedagógiai program gyermekvédelemmel foglalkozó része, szükséges egy részletes helyzetelemzést készíteni, mely a következő pontokat tartalmazza (Hegedűs, 2011):

- az intézmény környezete, az intézmény működési területének társadalmi helyzete
- az intézménybe járó diákok és családjaik szocioökonómiai státusza,
- az adott intézmény infrastrukturális háttere, kiemelve a humán erőforrást.

E helyzetfeltárást követően lehetséges a feladatok meghatározása, mi az, melyet az irányító jogi dokumentumok figyelembevételével az adott intézmény a helyzetelemzésre reagálva kitűzhet maga elé. A feladatok megfogalmazásánál alapvetően abból kell kiindulni, hogy megvalósítható célokat határozzanak meg, melyhez érdemes hozzárendelni a személyi infrastruktúrát is. A pedagógiai program elsősorban a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok megvalósításának stratégiáját, kereteit és alapelveit adja meg, a részletes tervezést érdemesebb az adott intézmény külön gyermek- és ifjúságvédelmi programjában leírni. Igen ritka (vizsgálatunkban 3 intézménynél láttuk), hogy egy nevelési-oktatási intézmény saját kidolgozott gyermek- és ifjúságvédelmi programmal rendelkezzen, holott e dokumentum igen fontos iránytű lehetne egy-egy intézmény munkájában. Azon túl, hogy a pedagógiai programban is fellelhető helyzetleírást és az abból adódó feladatokat és alapelveket tartalmazza, kitérhet a gyermekvédelem komplex kapcsolatrendszerére, szabályozhatja a partnerek közötti munkamegosztást, kompetenciahatárokat, az egyes feladatokért felelős személyeket, határidőket, esetleg tartalmazhat módszertani javaslatokat az esetmegbeszélésekre, az egyes nehézségek, problémák kezelésére, azaz egyfajta protokollját az iskolai gyermekvédelmi munkának

A vizsgált 120 intézménynél a pedagógiai programok elemzése kedvezőtlen eredményeket hozott, ezzel szemben az intézmény szervezeti és működési szabályzata, amely meghatározza a nevelési-oktatási intézmény szervezeti felépítését, az intézmény működésének belső rendjét, a belső és külső kapcsolatok rendszerét, többször említette a gyermekvédelmi felelős partnerkapcsolatait. Az alábbi ábrákon (Hegedűs, 2011) az iskolán belüli, illetve kívüli kapcsolatrendszer – ez természetesen bővíthető.

1. ábra: Az iskolán belüli partnerek a gyermekvédelmi munka érdekében



2. ábra: Az iskolán kívüli partnerek a gyermekvédelmi munka érdekében



Elemzésünk során láthatóvá vált, hogy a külső kapcsolatrendszert jobban kifejtették, az SZMSZ-ek 83 %-ában felsorolták a gyermekvédelmi jelzőrendszeri tagokat, ugyanakkor a belső kapcsolati hálót nem gondolták át annyira szisztematikusan. A leggyakrabban a családsegítő és gyermekjóléti szolgálatot, valamint a nevelési tanácsadót említették meg, míg érdekes módon a szülők szerepét csak 31 esetben emelték ki. Mindez arra utalhat, hogy a szülőkkel való problémamegoldás a gyermekvédelem területén nem igazán erőteljes igényként jelent meg.

Közvetve a házirend is nagyon sok mindent elárul az adott intézmény gyermekvédelméről, hiszen a házirendnek tartalmaznia kell például (Hegedűs, 2011):

- azt, hogy a jogszabályokban meghatározott tanulói jogokat és kötelezettségeket milyen módon lehet gyakorolni, illetve kell végrehajtani;
- az iskola, kollégium által szervezett, a pedagógiai program végrehajtásához kapcsolódó iskolán, kollégiumon kívüli rendezvényeken tiltott tanulói magatartást;
- azokat a védő, óvó előírásokat, amelyeket a gyermekeknek, tanulóknak az óvodában, iskolában, kollégiumban való tartózkodás során be kell tartaniuk;
- a gyermek, tanuló távolmaradásának, mulasztásának, késésének igazolására vonatkozó rendelkezéseket;
- a szociális ösztöndíj, illetve a szociális támogatás megállapításának és felosztásának elveit, a nem alanyi jogon járó tankönyvtámogatás elvét, az elosztás rendjét;
- a fegyelmező intézkedések formáit és alkalmazásának elveit.

A házirendek átvizsgálása során nem tapasztaltunk hiányosságokat, a gyermekek jogainak és kötelességeinek felsorolása megjelent, ugyanakkor érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy jóval több kötelességet, elvárást fogalmaztak meg, mint jogot. A házirendben a megfogalmazásnál erőteljesen érvényesültek a tilos, nem szabad, kerülendő kifejezések, nem a megerősítendő, támogatandó viselkedési formát hangsúlyozták.

A vizsgált intézményeknél megnéztük, hogy rendelkeznek-e gyermekvédelmi munkatervvel. A 120 intézmény közül korrekten kidolgozott munkatervvel 34 intézmény rendelkezett, azok, ahol dolgoztak gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök. A többi intézményben különálló gyermekvédelmi munkaterv nem volt, a gyermekvédelemhez, ezen belül is elsősorban a prevencióhoz kapcsolódó témák az osztályfőnöki munkatervekben voltak tetten érhetőek. Azonban a preventív foglalkozáson túli gyermekvédelmi feladatok tervezése, ütemezése, azokhoz felelős és határidő rendelése elmaradt.

A pedagógiai dokumentumok gyermekvédelmi szempontból történő átgondolása hozzásegíthet ahhoz, hogy az adott intézmény rendszerbe foglalva, tudatosabban végezze gyermekvédelmi tevékenységét, ezért is tartottuk a fent említett kutatásunkban ezen dokumentumok elemzését elvégezni.

Pedagógusok a gyermekvédelemről

Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karon belül folyó pedagógus szakvizsgás képzésen résztvevő pedagógusoknak az volt a feladatuk a Család- és gyermekvédelmi alapismeretek című kurzuson, hogy saját gyakorlatukból írjanak le egy tetszőleges, szerintük gyermekvédelmi esetet. Olyan kérdésekre kerestük a választ, hogy melyek azok a problémák, amelyek leginkább nehézséget okoztak a pedagógusoknak. Hogyan próbálták ezeket kezelni? Milyen személyes érzésekkel szembesültek a probléma kapcsán? A 423 dolgozathoz kiválogattuk azokat, amelyek az általános és középiskolákhoz kapcsolódtak, így összesen 312 dolgozatot elemeztünk, melyből 133 általános iskolához kapcsolódott.

Az esetek gyakran komplex problémakörre utaltak, mégis kísérletet tettünk arra, hogy a Makai Éva által meghatározott kategóriákba besoroljuk az eseteket, akár több kategóriába is. Az első nagy csoportot a környezeti tényezők (214 eset) adták, ezen belül is a családdal és családszerkezettel, a nevelési hiányosságokkal, az erkölcsi fejlődést veszélyeztető környezettel, a lakásviszonyokkal, valamint a családon kívüli negatív hatásokkal kapcsolatos problémákat sorolták fel.

A családdal, családszerkezettel kapcsolatos 89 esetről jól látható volt, hogy nemcsak a szociálisan hátrányos helyzetű családok elakadásait fogalmazták meg, hanem megjelentek például az elfoglalt szülőkkel való kapcsolat hiánya, a gyermekek érzelmi elhanyagolása (34 esetben!). Hasonlóan a mindennapokban a rendezetlen családi jogállás, a változó élettársi viszonyok is nehézséget jelentettek a pedagógusoknak: „Sose mertem megkérdezni, hogy most éppen ki az apuka, mert mindig más és más nevet adott le a gyerek. Szegénynek sose volt ideje érzelmileg kötődni egyik apukához sem, mert szinte havonta változott a személy.”

A nevelési hiányosságok csoportjához 80 alkalommal említették meg a pedagógusok. Ezen belül egyértelműen a szociálisan hátrányos helyzet ismérvei kerültek felsorolásra, így például alacsony iskolázottságú szülő (5 alkalom), a gondozás és testi higiéné hiánya (24 alkalom), illetve kiugró adatot kapott a fizikai agresszió (51 eset): „Húsz éves pályafutásom során az egyik legnehezebb gyermekvédelemhez kapcsolódó esetem egy kisfiú bántalmazása volt. Az apa durván bántalmazta.” Érdekes momentum volt, hogy többen, 6 fő emelte ki a rendszeresség, a napirend hiányát, amely szerintük komoly gyermekvédelmi problémák kialakulásához vezethetnek. A kényeztetés a magasabb társadalmi státuszú szülőkkel kapcsolatban emelték ki: „Nem szabad elfeledkezni arról sem, hogy a „nemcsak” láthatóan hátrányos helyzetű szülők körében is vannak gondok. A gazdag, jólszituált

szülőknél miért nem hisszük el, hogy probléma van? Talán azért nem, mert az előítéleteink működnek, nem feltételezzük, hogy ők is okozhatnak kárt gyermekeikben. Pedig igen. Az esetem is erről szól.”

Az erkölcsi fejlődést veszélyeztető környezetben belül az addikciók, szenvedélybetegségek kiemelt helyre kerültek. A korábban említett 51 fizikai agressziót bemutató esettel kapcsolatban 43 szülőnél emelték ki a szenvedélybeteg szülőt, illetve ezen túl még 102 esetben fogalmazták meg valamely addiktív viselkedési formát. Az alkoholizmus mellett 26 esetben a kábítószer-fogyasztó szülőkről beszéltek, míg 47 esetben a játékszenvedélyt (online játékok, szerencsejátékok) feltételezték a pedagógusok. Szexuális abúzusról 4 fő számolt be: „Nem tudták bizonyítani, de mindenki arról beszélt, hogy itt valami komoly szexuális bántalmazás érte a gyermeket. A rajzai, a viselkedései mind-mind arra utaltak, hogy többet tud a szexualitás világáról, mint társai. Sajnos a rendőröknek nem sikerült kideríteniük semmit sem. Ott maradt a gyermek ugyanabban a környezetben.”

A gyermek személyiségében mutatkozó okokat 106 esetben említették meg a pedagógusok, ezen okok között megtalálható a gyermek sajátos nevelési igénye, a kommunikáció zavara, valamint hangsúlyosan (86 esetben) számítógép-függőségről beszéltek: „A gyerekek jelentős része otthon ül a gép előtt. Teljes mértékben elmagányosodnak, nincsenek társkapcsolataik, nem tudnak kommunikálni. Nekem ez a legnagyobb problémám abban a gyakorlóiskolában, ahol dolgozom.” Több kolléga (32 fő) jelezte, hogy nem tud mit kezdeni a beilleszkedési, magatartászavarral küszködő gyermekekkel, inkább bosszantó, szemtelen gyermekként tekintettek rájuk: „Sokáig idegesített M. Azt gondoltam, hogy azért viselkedik úgy, ahogy, mert engem akar bosszantani, felidegesíteni. Ez mondjuk remekül sikerült neki. Beszólogatott nekem, nem figyelt arra, amit mondtam. Nemcsak velem viselkedett így, hanem mindegyik tanárral. Ez megnyugtatót abban, hogy lehet, nem velem van baj, hanem a gyerekkel. És igazam lett.”

Szinte mindegyik esettanulmányban érintették a kollégák az adott családok anyagi háttérét. Az alacsony jövedelem mellett a túlzott jövedelem személyiségtorzító hatásait is megfogalmazták néhány esetben (21). E kategórián belül a legnagyobb problémának a mélyszegénységet, az éhezést és a munkanélküliséget említették meg, illetve a gazdasági válságra és a devizahitelekre is utaltak több alkalommal.

A fentiekből látható, hogy az iskolában „remekül” letükröződnek a társadalmi problémák, melyek kezelésére a pedagógusok kevésbé érzik magukat felkészültnek – ahogy arra Makai Éva is utalt korábbi kutatásaiban (Makai, 2000). Az eseteket készítő pedagógusok is kiemelték elbizonytalanodásaikat, felkészületlenségüket a gyermekvédelem területén: „Engem nem készítettek fel ezekre a feladatokra. Zsigerből segítettem a gyerekeknek, ha utánajártam, akkor esetleg jobb lett a gyerekeknek. Talán azért sem tudunk jól segíteni, mert nem érezzük ezt feltétlenül a mi feladatunknak.”

Az iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi felelős

Komoly nehézségekkel küzd jelenleg az iskolai gyermekvédelem, hiszen a jogi szabályozás hiánya mellett a mai napig is kérdésként merül fel, hogy ki legyen az iskolai gyermekvédelmi felelős: pedagógus, vagy szociális végzettséggel rendelkezzen? A közoktatási törvény 1996. évi LXII. számú módosításának 1. számú melléklete előírta az iskolákban a félállású gyermekvédelmi felelős alkalmazását. Azonban nem történt meg a gyermekvédelmi felelős végzettségének pontos meghatározása, emiatt nagyon gyakran e feladatok ellátására kevésbé felkészült pedagógusokat jelöltek ki. A 2006. évi LXXI. tv. kivette a kötelezően foglalkoztatott közalkalmazotti körből a gyermekvédelmi felelős státuszt. Ezáltal az intézmény vagy fenntartója csak saját forrásból finanszírozhatja, mivel semmilyen állami normatívát nem kap. Tehát jelenleg hazánkban nem kötelező státuszban alkalmazni gyermek- és ifjúságvédelmi felelőst, de a feladatait el kell látnia az intézményeknek. Ez komoly ellentmondás, hiszen ha valaki korrekten végzi munkáját, akkor nem csak „pár órást” munkát jelent.

Jelenlegi legerjedtebb gyakorlat, hogy órakedvezményrel bíznak meg valakit ezen feladatok ellátásával. Komoly dilemmaként jelenik meg a szakmában, hogy szociális vagy pedagógus végzettséggel rendelkezzen a gyermekvédelmi felelős: természetesen az lenne az ideális, ha mindkét területen képzett lenne, bár erre igen ritkán van lehetőség. Véleményünk szerint az iskola világában célszerűbb olyan felkészült pedagógusokat alkalmazni gyermekvédőként, akik képesek a szociális szférával való együttműködésre. Alapvetően pedagógiai folyamatként értelmezzük az iskolai gyermekvédelmi munkát, a szociális segítség pedig alapvetően a gyermekjóléti szolgálatok körébe tartozik. Erre a speciális feladatra kétféle képzés készít fel: egyrészt a szociális munkásoknak van egy iskolai szociális munkára felkészítő szakirányú továbbképzése, másrészt speciális tanári modulként mesterképzésen belül elindult a család- és gyermekvédő tanári képzés, amely azonban az osztatlan tanárképzés bevezetésével meg fog szűnni. A pedagógus továbbképzések területén is megjelennek gyermekvédelmi ismeretekre felkészítő tanfolyamok, azonban az a tapasztalat, hogy az iskolák kevésbé támogatják ezeket, hiszen, ha nincs státuszban ilyen kolléga, akkor felmerülhet a kérdés, miért pont ide küldjék.

A gyermek- és ifjúságvédelmi felelősöknek igen komplex a feladatköre, hiszen számos feladatot el kell látniuk. Bár sajnálatos módon nincs szakmai protokoll a feladatok ellátására, de a már hatályát veszített 11/1994. MKM rendelet jól összefoglalta a gyermekvédelmi felelős legfőbb feladatait, melyek a következők (Varga, 2012; Hegedűs, 2011):

Problémafeltárás, segítség:

A veszélyeztetett tanulónál – a veszélyeztető okok feltárása érdekében – családlátogatáson, segítő beszélgetések útján megismeri a tanulót és a családi környezetét.

Feltárja az indokolatlan iskolai hiányzások okait, szükség esetén ezt jelzi a szülőnek, a gyermekjóléti szolgálatnak, illetve a jegyzőnek.

Az osztályban tanító pedagógusok jelzése alapján – a segítőszolgálatok címével – segít azoknak a családoknak, ahol anyagi okok vagy veszekedések miatt diszharmonikussá vált életvitelük.

Rendszeres óralátogatásokkal nyomon követi a hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi előmenetelét, a tanórán kívüli viselkedését.

A tanuló anyagi veszélyeztetettsége esetén kezdeményezi, hogy az iskola igazgatója indítson eljárást a tanuló lakó-, illetve ennek hiányában tartózkodási helye szerint illetékes települési önkormányzat polgármesteri hivatalánál rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény vagy rendkívüli gyermekvédelmi támogatás megállapítására, szükség esetén a támogatás természetbeni ellátás formájában történő nyújtása érdekében.

Felméri a veszélyeztetett és hátrányos helyzetű gyermekek arányát az osztályfőnökök közreműködésével

Együtműködés:

Gyermekbántalmazás véelme vagy egyéb pedagógiai eszközökkel meg nem szüntethető veszélyeztető tényező megléte esetén értesíti a Gyermekjóléti Szolgálatot.

A Gyermekjóléti Szolgálat felkérésére részt vesz az esetmegbeszéléseken, megkeresésre az osztályfőnökökkel együtt pedagógiai véleményt készít.

Kapcsolatot tart a gyermekvédelmi jelzőrendszer tagjaival, a kapcsolódó civil szervezetekkel.

Tájékoztatás:

Segíti az iskola pedagógusainak gyermek- és ifjúságvédelmi munkáját, tájékoztatja őket a gyermekvédelmi munkáról, arról, hogy miben tud segítséget nyújtani számukra.

Az osztályokat felkeresve tájékoztatja a tanulókat arról, hogy milyen problémával, hol és milyen időpontban fordulhatnak hozzá, az iskolán kívüli gyermekvédelmi feladatokat ellátó intézményeket is bemutatja. Az alsósok esetében érdemes rajzzal „elmagyarázni”, hogy kihez fordulhatnak, ha valamilyen problémájuk van.

Az iskolában a tanulók és a szülők által jól látható helyen közzéteszi a gyermekvédelmi feladatot ellátó fontosabb intézmények (pl. Gyermekjóléti Szolgálat, Nevelési Tanácsadó, drogambulancia, ifjúsági lelkisegélyszolgálat, gyermekek átmeneti otthona, stb.) címét és telefonszámát. Érdemes mindezeket az intézmény honlapján is megtenni.

Gyermekvédelmi tanácsadást, tájékoztatást végez a tanulók, a szülők részére.

Tájékoztatást nyújt a tanulók részére szervezett szabadidős programokról intézményen belül, illetve kívül (elsősorban a családsegítő és gyermekjóléti szolgálatokra gondolunk).

Szervezés:

Biztosítania kell a hátrányos helyzetben lévő tanuló felzárkóztatását, ha szükséges, korrepetálásokat szerveznie.

Az iskola nevelési programja, gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos feladatai keretében egészségnevelési, ennek részeként kábítószerellenesprogram, valamint bűnmegelőzési program kidolgozását segíti, szervezi, végrehajtását figyelemmel kíséri.

Adminisztráció:

Statisztikai adatok összegyűjtése (hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, étkeztetési ellátásra szoruló gyermekek stb.)

Gyermekvédelmi munkaterv készítése minden tanév elején.

A gyermekvédelmi esetekkel kapcsolatos iratanyagok kezelése (jegyzőkönyvek, esetenapló/esetmappa).

Jelzési űrlapok készítése, küldése az illetékes szervezeteknek.

Érdemes áttekinteni, hogy e fenti feladatokból mit sikerült megvalósítaniuk a vizsgált 120 intézménynek. Egyértelműen látható, hogy az adminisztráció területén a statisztikai adatok összegyűjtése rendszerint rendben volt (89 intézmény esetében), ugyanakkor számos űrlappal, adatlappal találkoztunk. Ezek zöme helyi kidolgozású volt, nem minden esetben jelentek meg a pontos szakkifejezések. Mindebből arra is következtethetünk, hogy komoly szaknyelvi elbizonytalanodás jelenik meg az iskolai gyermekvédelmen belül. A gyermekvédelmi felelősök munkájának dokumentálása igen esetleges, az adatvédelmi szempontokat bár próbálják figyelembe venni, ugyanakkor az ezt segítő tárgyi feltételek rendszerint hiányoznak.

Az iskolán belüli kommunikáció fontosságát nem lehet elégszer hangsúlyozni. A gyermekvédelmi felelős segítő partnere a pedagógusnak: felvilágosítja a pedagógusokat, elsősorban az osztályfőnököket a hátrányos helyzet, a veszélyeztettség tüneteiről, illetve ezek észlelése esetén a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős felé való jelzés lehetőségéről. Ha ez a kapcsolat nincs meg, az a gyermek jelzéseinek figyelmen kívül hagyásához vezethet. Nem biztos, hogy a gyermekvédelmi felelős minden gyermeket teljes mértékben meg tud ismerni, az osztályban tanító pedagógusokban tudatosítani kell, hogy ők azok, akik leginkább felismerhetik a gyermek problémáit, kezelésükben pedig segítséget kaphatnak a gyermekvédelmi felelőstől. *A gyermekvédelmi feladatok felismerésében és pedagógiai eszközökkel történő kezelésében részt kell vennie mindegyik pedagógusnak!*

A segítő pedagógus⁶⁵

A tanár–diák kapcsolat jellege, milyensége az egyéni bánásmód legmeghatározóbb eleme. A segítő pedagógus elnevezéssel azt a gondolati és egyben tevékenységbeli váltást szeretnénk jelezni, amikor a tanár nem „csak” tanít, hanem pedagógusként figyelve diákjaira, az ő egyediségük, szükségleteik, igényeik szerint és alapján segíti, támogatja, tervezi és követi egyéni haladásukat minden értelemben. Teszi ezt olyan partneri kapcsolatban, melyben a diák ismerete, a bizalom és a szeretet e támogató, fejlesztő kapcsolat alapja. Erről a kapcsolatról a korábban idézett esettanulmányok is beszámolnak. Nagyon jól érzékeltetik a kollégák, hogy miként változik a hátrányos és veszélyeztetett helyzetű

⁶⁵ Az alábbi fejezet Bartha Évával közösen készített a Segítő pedagógus kézirat alapján készült.

gyermekkel kapcsolatos negatív képük, hogyan kezdik a korábban rossznak mondott gyermeket segítségre szoruló egyénként értelmezni. A diákokról alkotott véleményük változásával párhuzamosan jól érzékelhető volt saját pedagógus szerepük újraértelmezése: a diákközpontú pedagógusból személyközpontú tanácsadó, facilitátor kezd válni, akit alapvetően az jellemez, hogy képes – elsősorban indirekten – megteremteni a fejlődés lehetőségét, ugyanakkor pozitív attitűddel és bizalommal fordul a diákok (és kollégák) felé annak érdekében, hogy partneri viszonyt tudjon fenntartani munkájában. A segítő tevékenysége a tanórai tevékenységükre is hatást gyakorolt. Egyik kolléganő határozottan megfogalmazta esettanulmányában, hogy „ahogy megismertem a gyermek helyzetét, úgy vált egyre differenciáltabbá értékelésem és kezdtem el alkalmazni a fejlesztő értékelést. Most már nem az volt a célom, hogy ismeretek közvetítsek neki, hanem inkább egy bizalomteli, nyugodt légkört akartam Zs-nek megteremteni, ahol feszültségmentesen, gyermekként él, működik és dolgozik”.

A segítő tanár esetében a diák megkapja a lehetőséget, támogatást, hogy életének aktív irányítója legyen. Azaz, a segítő tanár az „empowerment” filozófia aktív közvetítője. Ez esetben olyan megközelítésről van szó, ahol a tanár hozzásegíti a fiatalot ahhoz, hogy életének aktív irányítója legyen. Hogyan teszi ezt? Hozzásegíti a diákot saját erősségének felfedeztetéséhez. Majd ahhoz, hogy megtanulja felfedezett erőforrásait használni. Mindezek eredményeként nehézségei és akadályai ellenére is tud majd bízni saját képességeiben. A segítő tanár a diákkal való kapcsolatra, a kapcsolat minőségére, a diák személyiségére, érzéseire fókuszál. Abban különbözik a hagyományos pedagógiai megközelítéstől, hogy nem a hiányos képességekre, az elvégzendő feladatokra, a folyamatos korrekcióra koncentrálnak, hanem a diák meglévő tudásából, képességeiből segíti „újraépíteni” magát (Bartha – Győrik – Hegedűs – Kádár – Tóth, 2009). Azt, hogy mindezt miként tudja megvalósítani egy pedagógus, segítséget nyújthat az önismeret, a segítség szemléletmódjának előtérbe helyezése az ismeretközvetítéssel szemben, a segítség módszereiben való jártasság, a team szakmai és emberi támogatása, de leginkább annak tudata és felelőssége, hogy ezeknek a gyerekeknek, fiataloknak utolsó mentsvárat is jelenthetünk. Ez a felelősség nem kicsi, éppen ezért a segítő tanárnak önmagával is foglalkoznia szükséges – ezt segítheti a reflektív gondolkodás elsajátítása, a szupervíziós lehetőségek kihasználása és a kollégákkal, diákokkal való játszmányos, nyílt kommunikáció.

Befejezés

Mára már elfogadott, hogy a problémák megelőzésére, kezelésére elengedhetetlen az együttműködés. Hazánkban 1997 óta, a gyermekvédelmi törvény megjelenésével kimondták a jelzőrendszeri tagok együttműködésének kötelezettségét. A jelzőrendszeri tagok között az oktatási-nevelési intézmény kiemelt szerepet kapott, hiszen a problémák megelőzésére, felismerésére jóval több lehetősége van, mint bármely más gyermekvédelmi szervezetnek. Ebből adódóan is nagyon fontos feladat lenne

egyrészt erősíteni a pedagógusképzésben a gyermekvédelmi ismeretek oktatását, másrészt pedig az iskolán belül biztosítani a zavartalan gyermekvédelmi munka feltételeit. Nem szabad elfeledkezni arról sem, hogy a gyermekvédelem más szakmák révén is bekerülhet az iskolai életbe: a védőnők, az iskolaorvosok, a nevelési tanácsadóknak dolgozó kollégák mellett megjelentek a rendőrség oldaláról az iskolai bűnmegelőzési tanácsadók, akik fogadtatása nem volt felhőtlen. Erőteljes kritikaként fogalmazódott meg, hogy az iskolán belüli problémák megoldása nem rendészeti feladat, a rendőr nem veheti át a pedagógusok fegyelmező funkcióját. Nem is ez a cél, csupán az iskola világától talán kissé távoleső szakma kapott több lehetőséget az iskolai gyermekvédelem területén. Nekünk, pedagógusoknak pedig el kell fogadnunk, hogy a mi kooperációra való törekvésünk mintaként szolgál mind a diákjaink, mind pedig szüleik számára. Ha mi nem vagyunk képesek együttműködni a gyermekvédelmi jelzőrendszeri tagokkal, hiú ábránd elvárni ezt a szülőktől...

Felhasznált irodalom

Bartha Éva – Győrik Edit – Hegedűs Judit – Kádár Erika – Tóth Ibolya (2009): Elrugaszkodás. A személyközpontú diáktámogatás működtetésének keretei, elemei és rendszere. Dobbantó Program, FSZK, Budapest.

Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk. 2008): Zöld könyv a magyar oktatás megújításáért. ECOSTAT, Budapest.

Fejes József Balázs (2006): Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? Új Pedagógiai Szemle, 7-8. sz. 17-26. o.

Földes Petra (2001): Gyermekvédelem az iskolában. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): Nevelési kézikönyv nemcsak osztályfőnököknek. OKI Kiadó, Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 362-378.

Halász Gábor (2001): Az oktatási rendszer. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Hegedűs Judit (2011): Dióhéjban a gyermek- és ifjúságvédelemről. In: M. Nádasi Mária (szerk.): A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése III. kötet. ELTE PPK, Budapest, 185-239. o.

Hegedűs Judit – Fekete Márta (2014): Korai iskolaelhagyás és a kriminalitáskapcsolata, kezelésének lehetőségei. TEMPUS, Budapest

Hegedűs Judit – Podráczky Judit (2013): A család-iskola kapcsolat optimalizálásának esélyei. In: Bábosik István (szerk.): Az iskola optimalizálásának lehetőségei. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 29-44.

MihályIldikó (2009): „A csendes járvány. Új Pedagógiai Szemle, 4. sz. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/mihaly-ildiko-csendes> Letöltésidője: 2014. 01. 20.

Makai Éva (2000): Szétszakadt és meg nem font hálók. Iskolai gyermekvédelem a '90-es években. OKKER, Budapest.

Veressné Gönczi Ibolya (2003): A gyermekvédelem pedagógiája. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Varga Aranka (2012): Gyermekvédelem és iskola. Virágmandula Kft., 2012