

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

DOBOKAI RÓBERT LÁSZLÓNÉ SIMON DÓRA

**A GYERMEKVÉDELMI SZAKELLÁTÁSBAN ÉLŐ
ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANULÓK ISKOLAI
ESÉLYEI BÁCS-KISKUN MEGYÉBEN
2014-2018 KÖZÖTT**

DOKTORI (PHD) ÉRTEKEZÉS

TÉMAVEZETŐ:
DR. HABIL. HÍVES-VARGA ARANKA
EGYETEMI DOCENS

PÉCS

2019

Tartalom

I. Bevezetés.....	4
1. Témaválasztás indoklása	4
2. Elő kutatás	6
3. A disszertáció témakörei.....	7
II. Gyermekvédelem	10
1. A hazai gyermekvédelem rövid története napjainkig	10
2. A hatályos gyermekvédelmi rendszer a törvényi alapjai	18
3. Gyermekvédelem a közoktatási, köznevelési törvénykezésben.....	25
4. A gyermekvédelem az iskolában – nemzetközi tendenciák	30
III. Gyermekvédelemben élők problémái	36
1. Szocializáció, szocializációs színterek esélyteremtő képessége.....	36
2. Deprivált társadalmi osztályok jellemző.....	41
3. A szocializációs ártalmak pszichológiai következményei	48
4. Tanulási motiváció, mint az iskolai sikeresség záloga	54
5. Reziliencia és érzelmi intelligencia	60
IV. Esélyteremtés – tanulássegítés	68
1. Az esély, az esélyteremtés kérdésköre.....	68
2. Az iskola esélyt teremtő képessége	72
3. Mi áll a legsikeresebb iskolai rendszerek tanulói teljesítményének hátterében?.....	79
4. A gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók iskolai esélyteremtésének, személyiségfejlesztésének és tanulássegítésének lehetséges megoldásai	83
V. Gyermekvédelem és iskolázottság.....	93
1. Oktatás és a gyermekvédelem – szektorközi együttműködés a gyakorlatban	93
2. Iskolai eredményesség	98
3. A pedagógus esélyteremtő helyzete – újfajta professzió, kompetens pedagógus.....	102
4. Gyermekvédelmi képzés a hazai pedagógusképzés során	109
VI. Empirikus kutatás eredményei	116
1. Bács-Kiskun megye gyermekvédelme napjainkig.....	116
2. A kutatás célja, kérdései, hipotézise, stratégiája, módszerei, eszközei, mintavétele	121
3. Kutatási eredmények	125
VII. Összegzés	193
1. Kutatási eredmények összegzése	193
2. Hipotéziseim vizsgálata	196
3. Reflexió a kutatásom eredményeimre.....	198
VIII. Felhasznált szakirodalom.....	200
IX. Mellékletek	212
Köszönetnyilvánítás.....	263

„Kék, piros, sárga, összekent
képeket láttam álmaimban
és úgy éreztem, ez a rend -
egy szálló porszem el nem hobbant.
Most homályként száll tagjaimban
álmom s a vas világ a rend.
Nappal hold kél bennem s ha kinn van
az éj - egy nap süt idebent.”
József Attila: Eszmélet¹

I. Bevezetés

1. Témaválasztás indoklása

„Szorosan összefügg egy nép reménysége és a nemzedékek közötti harmónia. A gyermekek öröme megdobogtatja a szülők szívét, és megnyitja a jövőt. A gyermekek jelentik a család és a társadalom örömét. ... A gyermek adomány, a gyermek ajándék!”
(Ferenc pápa)²

Egy társadalmat úgy is megítélhetünk, hogy milyen értéket jelent számára a család, a gyermek, valamint milyen támogatási, védelmi rendszert dolgoz ki és alkalmaz. Fontos kérdés ezen belül, hogy miként realizálódik a védelem, az esély a társadalomban, az iskolában?

Disszertációmban ezt a témakört kívánom körbejárni, szem előtt tartva, hogy „A pedagógiai kutatásnak az a célja, hogy új ismeretek feltárásával, pontosabbá tételével, elmélyítésével hozzájáruljon az oktatás-nevelés, a pedagógiai tevékenység eredményességének növeléséhez.” (Falus, 2005:3)

A kutatási probléma kiválasztásakor azonban több dolgot kell figyelembe venni. Elsődleges szempont Falus szerint, hogy a feltételezett válaszok bővítsék a pedagógia elméleti ismeretanyagát. (Falus, 2005) Mindezek alapján jelöltem ki vizsgálódásom területét, a gyermekvédelem és iskolázottság összefüggéseit. A két stratégiai terület – gyermekvédelem és iskola – összekapcsolását az a személyes élethelyzet is magyarázza,

¹ <http://mek.oszk.hu/11800/11864/html/1934.html>

² Ferenc pápa katekézise családoknak. Magyar Katolikus Családegyesület. <https://katsal.hu/s-ferenc-papa-szereti-a-csaladokat/126-a-gyermek-ajandek-a-csalad-a-tarsadalom-szamara>

hogy gyakorló pedagógus és működő nevelőszülő vagyok, így számtalan, szubjektívnek nevezhető élménnyel rendelkezem. A területek összekapcsolása objektíven is indokolható, erre tudományos vizsgálatok is rámutattak már. Látható azonban az is, hogy a – gyermekvédelem és iskolázottság metszéspontjában elhelyezkedő – témában kevés a feltárt, feldolgozott kutatási terület. Az elmúlt évtized vizsgálatai rámutattak arra, hogy a gyermekvédelem alatt álló tanulók iskolai eredményessége kívánni valót hagy maga után, továbbá hogy az oktatási és a szociális szektor sem működik hatékonyan együtt. (Varga, 2012a) Mindezek különösen indokoltá teszik olyan tudományos vizsgálatok megvalósítását, melyek tovább bővítik, mélyítik a gyermekvédelem és az iskola bonyolult összefüggésrendszerével kapcsolatos ismereteket.

Falus második pontként említi a kutatási probléma kiválasztása kapcsán, hogy eredményének legyen gyakorlati haszna. (Falus, 2005) Úgy vélem, mind az iskolában, mind a gyermekotthonban, nevelő családban folyó munka hatékonyságát növelhetik azok a kutatási eredmények, melyek a két terület egymásra hatását tárják fel. Kutatásom az általános iskolás, gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulókat célozta egy konkrét – Bács-Kiskun - megyében. Úgy gondolom, az általános iskola fontos tényező, hiszen a közoktatásnak e szintje erősen meghatározza a továbbtanulási esélyeket, és a hosszú távon való boldogulást is.

Ugyanakkor vizsgálom azokat a problémákat is, amelyekkel a pedagógus kollégák küzdenek a választott megyében a gyermekvédelemben élő tanulókkal folytatott pedagógiai munka során. A problémák összegyűjtése, rendszerezése után a megoldások felkutatását is célul tűztem ki.

Hangsúlyosnak ítéli meg Falus, hogy a kutatás végzése újabbakhoz vezessen, valamint időszerű legyen az adott téma. (Falus, 2005) Bács-Kiskun megye vonatkozó adatainak feldolgozása után következhetnek újabb megyék, régiók, amelyekben még nem végeztek ilyen jellegű gyermekvédelmi kutatást. Ugyanakkor felvetődtek olyan kérdések, adódtak olyan eredmények, melyek továbbgondolásra adnak okot. Időszerűnek tartom a témát, mivel a védelem alatt álló gyermekek iskolázottságának javítása nem tűr halasztást.

Kutatásom etikai kérdéseket is felvetett. A gyermekvédelemben élő tanulók sajátos társadalmi, iskolai helyzete, szocializációja, pszichikai állapota miatt különösen fontos, hogy a kutatás során biztonságuk, jogaik ne csorbuljanak, valamint a gyermekek kockázatait, hátrányait a minimálisra csökkentsem. Tájékoztattam az értük felelőséget

vállaló felnőtteket a kutatás céljairól, eljárásairól, kockázatairól. Őszinte kapcsolatot alakítottam ki a nevelőszülőkkel, a gyermekvédelmi szektor dolgozóival. Természetesen a megyei vezetéstől beleegyező nyilatkozatot is kaptam a kutatás végzéséhez. (2. sz. melléklet)

2.Elő kutatás

Disszertációm szélesebb körben megvalósított vizsgálatát megelőzte egy mikro kutatás, melyet hasonló, de szűkebb területen belül végeztem, négy település általános iskolájában.

Az általam áttekintett szakirodalom és mikro kutatásom kapcsolódási pontjai megmutatták, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban részesülő tanulók szociokulturális jellemzői a pedagógiai munka során nehézségeket generálnak. A kutatásom alapján írt tanulmányom a gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók iskolai esélyeivel foglalkozik. Az alábbiakban röviden ismertetett eredmények kijelölték, pontosították a disszertációban bemutatott vizsgálatom fókuszait.

A mikro kutatásom kérdőíves adatfelvételének eredménye a pedagógusok részéről alátámasztotta azt, hogy a kollégák – főleg magatartásbeli, tanulási motivációs, értékorientációs – problémákkal küzdenek a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulókkal folytatott nevelő-oktató munka során, valamint nem alkalmaznak korszerű pedagógiai eszközöket, módszereket, nem vesznek részt célirányos továbbképzéseken, nem olvasnak szakirodalmat a tanuló esélyek növeléséhez. A megkérdezett tanárok, tanítók döntő többsége (91 %) nem folytatott a pedagógusképzés alatt célirányos tanulmányokat, és nem is kapnak szakmai segítséget munkájuk folyamán, pedig igényelnék azt. A megkérdezettek több mint 80 %-a továbbképzésen sem vett részt e témában, viszont szükségét érzi. Az egész tantestületre kiterjedő továbbképzéseket sürgeti az a tény is, a megkérdezettek 41 %-a szegregált oktatásra ítélné e tanulókat.

Az iskolai teljesítmény javítását – ezáltal az esélyteremtést – a legtöbben felzárkóztató és tehetséggondozó foglalkozásokkal, befogadó szemlélettel, a tanulók alapos ismeretével segítik, valamint az együttműködés fokozásával. Ugyanakkor e kérdés tekintetében is megerősítést kaptam, hogy nagy szükség lenne az egész tantestületre kiterjedő érzékenyítő továbbképzésekre, a befogadó bánásmód, az új tanítási módszerek, a legújabb szakirodalom és a szakszerű konfliktuskezelési technikák megismerése céljából. Fontos megállapítás, hogy a tanárok, tanítók rendszeresen

tartanak kapcsolatot külső partnerekkel, folyamatos tájékoztatást kapnak, illetve kérnek egymástól. A kérdőív utolsó pontjában megadott válaszok azonban rávilágítottak olyan tényekre is, melyek szerint nem mindegyik kapcsolat megfelelő minőségű, nem tudtak partnerként együttműködni a nevelőszülővel.

Megvizsgáltam a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók létszámadatait az összlétszámhoz viszonyítottan, és láthatóvá vált, hogy az egyes iskolákban magasabb százalékos arányt mutatnak. Különösen ezeken a helyeken emelték ki a pedagógusok, hogy a gyermekvédelemben élő tanulók oktatása-nevelése során problémák merülnek fel. A létszámadatok, valamint a „minden gyermek egyformán fontos” pedagógiai elv alapján indokolt, hogy minden olyan lehetőséget felkutassunk, megragadjunk, amely iskolai esélyteremtésük, valamint iskolai eredményességük javítását szolgálja. A mikrokutatás egyúttal meggyőzött arról is, hogy szélesebb körben, mélyebben is célszerű elvégezni e témában a kutatást.

Ezért célul tűztem ki hogy, Bács-Kiskun megyében megvizsgáljam a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulókkal folytatott általános iskolai oktató-nevelő tevékenységet végző pedagógusok iskolai nehézségeit, konkrét problémáit. Fontosnak ítéltem meg, hogy összegyűjtssem azokat a szerteágazó lehetőségeket, amelyek sikeresebb iskolai előmenetelhez juttatják e tanulókat. Kutatási tevékenységemmel szeretnék hozzájárulni a nevelés-oktatás eredményesebbé tételéhez – különös tekintettel a gyermekvédelemben felnövő tanulókra.

3. A disszertáció témakörei

Mivel a gyermekvédelem dolgozatom meghatározó és központi területe, ezért az ezzel kapcsolatos fogalmak pontos meghatározása nélkülözhetetlen számomra. A gyermekvédelem rövid történetét is bemutatom disszertációmban, kiemelten a magyar vonatkozásokra. A történetiség után a hazai gyakorlat, a gyermekvédelmi ellátórendszer struktúrája kerül feldolgozásra.

Külön megvizsgáltam Bács-Kiskun megye gyermekvédelmi gyakorlatát is, mivel kutatásom e megyére irányult, és vizsgálatok szerint az egyes megyék rendszere, működése némiképp eltérő. (Híves-Varga, 2013) Vizsgáltam a gyermekek elhelyezési formáit is, mivel a gyermekvédelmi szakellátás alatt állók élhetnek gyermekotthonban

és nevelőszülőknél is, és ez kihat élethelyzetükre. Adatokat gyűjtöttem arról, hogy hány gyermekotthon található e megyében, milyen körülmények között élnek az ott lakók.

A gyermekvédelemben élő tanulók nagy részének státusza a vérszerinti családban hátrányos helyzetű volt, nagy többségük gyakran kerül konfliktusba, társadalmi szocializációjuk általában nem megfelelő mértékű és minőségű. Ezért a szocializációs színterekkel is foglalkoztam, hiszen ez az, ami elsősorban meghatározza az iskolához, a tanuláshoz, a munkához való hozzáállást, valamint a társadalmi mobilitást. A deprivált társadalmi osztály szocializációs ártalmainak pszichológiai következményeibe is betekintettem. Napjaink új kutatási területe a reziliencia és az érzelmi intelligencia, így disszertációmban ezzel is foglalkoztam.

A negyedik fejezet az esély és az esélyteremtés kérdéskörével foglalkozik, illetve az iskola, a professzionális pedagógus esélyteremtő képességét vizsgálja mélyebben. Azt kutattam, hogy mi áll a legsikeresebb iskolai rendszerek teljesítményének hátterében, és ezekből melyek lehetnek a gyermekvédelmi gondoskodás alá vont tanulók iskolai esélyteremtésének, tanulássegítésének lehetséges megoldásai. Ezekre a kérdésekre is kerestem a választ, mivel e tanulók tanulássegítése központi kérdése disszertációmnak. A szakirodalmi feltárás utolsó fejezetében kitértem a gyermekvédelmi és az oktatási szektor kapcsolatára, mivel a szoros szektorközi együttműködés a mindennapokban szintén a siker egyik kulcsa lehet.

Dokumentumelemzéssel áttekintettem a hazai tanítóképző főiskolák és tanárképző intézmények tantervét, s a bennük szereplő gyermekvédelmi kurzusok után kutattam, melyek megalapozhatják a pedagógusok hozzáállását, szakértelmét e tanulókhoz. A megfelelő szakmai tudás, a pozitív attitűd ugyanis elengedhetetlen feltétele a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók iskolai sikerességnek.

Dolgozatom empirikus részében röviden bemutattam a Bács-Kiskun megyében jelenleg gyermekvédelmi tevékenységet folytató Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató közel húsz éves történetét, nevelőszülői hálózatát, gyermekotthonait, vezetési struktúráját.

Részletesen kitérek a kutatási kérdéseimre, melyek a pedagógusok problémáira, szakmai felkészültségére, kapcsolataira, stratégiájára, módszereire, jó gyakorlataira koncentrálnak. Kérdéseim érintik a gyermekvédelmi szakemberek véleményét is az együttműködésre, iskolával kapcsolatos nehézségekre, valamint az elégedettségre vonatkozóan. Célként tűztem ki, hogy Bács-Kiskun megyében a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók és pedagógusok iskolai problémáit feltérképezem,

megtaláljam és összegyűjtsem azokat a lehetőségeket, amelyek sikeresebb iskolai előmenetelhez juttatják e tanulókat.

A kutatás részletes céljainak, kérdéseinek, hipotéziseinek, stratégiájának kifejtése is ebben a részben található. Itt mutatom be továbbá a vizsgálat módszereit, eszközeit, mintavételi eljárását. A kutatás eredményeinek bemutatása is ezen fejezet része.

A záró fejezetben került sor az eredmények összegzésére, a hipotézisek vizsgálatára, esetleges elvetésére, igazolására. A következtetéseket, valamint a lehetséges megoldási javaslatokat is ebben a fejezetben fogalmaztam meg. Ezt követően a mellékletek, valamint a szakirodalmi jegyzék zárja disszertációm.

A kutatási tevékenységgel, az adatok feltárásával, elemzésével, valamint a jelenlegi adatok pontosabbá tételével szeretnék hozzájárulni a gyermekvédelemben élő tanulók nevelésének, oktatásának eredményességéhez.

II. Gyermekvédelem

A gyermek- és ifjúságvédelem törvényi alapokon működő, szervezett struktúrájú, szerteágazó kapcsolati hálóval rendelkező ágazattá nőtte ki magát, melynek elsődleges szempontja és célja, hogy minden gyermek és ifjú gyermekhez, illetve emberhez méltó életkörülmények között éljen.

A XXI. századi állapotig azonban igen hosszú út vezetett. Ebben a fejezetben bemutatom a hazai gyermekvédelem történeti fejlődését, törvényi hátterét, a rendszer struktúráját, az intézményes oktatás törvénykezésével való kapcsolatát. Végül az iskolai gyakorlatban jól működő nemzetközi gyermekvédelmi példák után kutatok. Mivel disszertációm a gyermekvédelmi szakellátásba került általános iskolai tanulók iskolai problémáit vizsgálja, fontosnak tartom, hogy maga a gyermekvédelmi rendszer is fókuszba kerüljön.

1. A hazai gyermekvédelem rövid története napjainkig

Az utódok védelmének fejlődése szinte egyidős az emberiséggel. A Homo sapiens – értelmes ember – előtti őseink viselkedésmintáit a természet körülményei, illetve napi rítusai szabályozták. Az idősebbek átadták tapasztalataikat, ismereteiket utódaiknak, s ez szoros köteléket alakított ki. A párkapcsolaton alapuló csoport 6-10 főből állhatott – két szülő és gyermekek –, s ez már a családi formáció elődjének tekinthető. Több család élt együtt, ezek 20-30 fős nagycsaládot alkottak. A törzs vagy horda pedig több nagycsaládra épült 200-500 fővel, és ekkora már kialakultak különböző együttélési szabályok, erkölcsi normák, szerepek, szerepfeladatok. (Veczkó, 2000)

Az ókorban a gyenge, nyomorék, árva gyermekek sorsa halál vagy rabszolgaság volt. Spártában törvény rendelte el az életképtelennek tartott gyermek Taügetosz sziklára helyezését, ahol kegyetlen halál várt az áldozatokra. Athénban humánusabb módszert használtak a „nem kívánt gyermek”-től való szabadulásra, Héraklész templomába vitték, majd onnan rendszerint magához vette valaki, bár később rabszolgának szánták őket. Az ókori Rómában is kitették a gyenge vagy sokadik újszülöttet, illetve gyakrabban a leányokat. Izlandon, valamint a skandinávok és normannok akár meg is ölték őket. Csak két nép ismeretes, ahol törvénnyel védték a gyermeket, Thébaiban és a germánoknál, bár a fogyatékosokat a germánok is megölhették. (Veczkó, 2000) Veczkó

történeti szakaszolásának első korszakában az ókori társadalmak tehát kétféle szemlélettel viseltettek a nem kívánatos gyermekekkel szemben: egyrészt elfogadott volt e gyermekek megölése, másrészt a befogadás, a segítségnyújtás, sőt a törvényes védelem is megjelent. A fogyatékosokat azonban nem védték.

A kereszténység megjelenése és elterjedése – mint második történeti szakasz – kedvezően hatott a „gyermekvédelem” kialakulására. Tiltották, súlyos bűnnek minősítették a gyermek elpusztítását. Az egyház feladatának tekintette a jótékonyági – karitás – tevékenységet, fokozottan támogatta a szegényeket és árvákat. A templomban hagyott gyermek jövőjéről is gondoskodtak, igyekeztek „pótszülőket” találni. A katolikus egyház 336-ban az arles-i zsinati határozatban tiltotta a gyermekkitevést. Az első lelenházat 785-ben Datheus érsek alapította Milánóban. A kereszténység tehát megtette az első jelentős lépést a gyermekvédelem irányába. (Veczkó, 2000) Az ókor végén, középkor kezdetén már elkezdődött a gyermekvédelem „intézményes kereteinek” szervezése, valamint megjelenik a mai nevelőszülő és a gyermekotthon elődje.

Magyarországon hivatalosan először István király törvénykönyvének XXVI. §-a foglalkozik árvák és özvegyek védelmével. E törvény kimondja, „Azt akarjuk, hogy az özvegyek és árvák is részesüljenek a mi törvényeinkből, olyan értelemben, hogy ha valamelyik özvegyasszony fiaival és leányaival marad hátra, s megígéri, hogy ellátja ezeket, és velük marad életfogytáig, annak legyen a mi engedelmünkben hatalma arra, hogy ezt tehesse, és azt senki se kényszerítse újabb házasságra. Ha pedig megmásítva ígérését, ismét férjhez akar menni, és árváit elhagyni, az árvák vagyonából egyáltalán semmit se követeljen magának, hanem csakis az őt megillető ruhákat.” (Bartoniek, 1935:53 hiv. Veczkó, 1990:36-37) Az árván maradt gyermekek sorsáról rokonnak, faluközösségnek kellett gondoskodni. A kereszténység megerősödése hazánkban is meghozta a karitás gyakorlatán működő gyermekvédelmet. Az állam ugyan ebben nem vesz részt, viszont a püspök feladatául tűzi ki azt. Az első magyar „gyermekvédelmet szervező” személy Gellért püspök volt, aki az országot járva kutatott elhagyott gyermekek után, majd otthon rendezett be nekik. Később a Szent Özsébről elnevezett pálos rend – az 1250 körül alapított egyetlen magyar rend – gondoskodott az elhagyott árvák ellátásáról. A reneszánsz korban még több árvaházat hoztak létre kolostorokhoz köthetően, bár elsősorban a közösségi társadalomtól elzárni kívánták e gyermekeket. Csak a középkor vége, az újkor eleje – a XV-XVI. század, Veczkó történeti korszakolásának harmadik szakaszában – hozta el az a felfogást, hogy ezen árvákat nem

elzárni, hanem beilleszteni kell a társadalomba, mégpedig oktatás és nevelés során. Ez az eszme azonban még csak világosodott, nem volt kidolgozott gyakorlata. A felvilágosodás képviselői közül Rousseau és Pestalozzi hitt különösen a nevelés erejében, a gyermek rossz magatartásának okát a környezeti ártalmakban keresték. Napvilágra kerül lassan az az elgondolás is, hogy az elhagyott és szegény gyermekek sorsáért az államnak is felelősséget kell vállalnia. István királytól kezdve tehát európai módon oldotta meg hazánk e feladatát, bár ez a XVIII. századig érdemben nem sokat változott. (Veczkó, 2000) Nagyon fontos, hogy megjelenik az a gondolat, mely szerint a gyermekeket oktatni, nevelni kell, nem csak élettani szükségleteikről gondoskodni. Erre az időszakra tehető a nemzetállamok intézményesített oktatási törekvései is.

Az 1867-es kiegyezés hozta polgárosodás eredményeként fókuszba került a gyermekvédelem „modernizálása” is, hiszen a fejlett nyugathoz képest 100 év lemaradás terhelte hazánkat e területen. A történelmi korszakolás negyedik szakaszában az 1901-es törvény alkotói a szociálpolitika fontosságát hangsúlyozták, valamint egy olcsó, eredményes, magyar és családi jellegű rendszerben gondolkodtak. E törvény létrejöttét a kiegyezést követően több törvény is megelőzte, mintegy segítve megszületését. Preferálták a védelem kiterjesztését az egész népre, minden gyermekre, de kiépülése után azonnal jelentkezett a differenciálás igénye. A speciális – testi és szellemi fogyatékosok számára létrehozott – intézményhálózat kiépítése azonban akadályokba ütközött. Ugyanakkor az 1901-es Széll Kálmán-féle – 1901. évi 8. tc. – gyermekvédelmi törvény utáni időszakban sikerült az erkölcsi védelem alapjait megteremteni, és a szakemberek a javító intézetek helyett már nevelő intézetekben gondolkodtak. Előtérbe került az erkölcsi nevelés, a jellemképzés, a szakmai képzés, az akarat fejlesztése és a testi nevelés. Cél a jó hazafi, az erkölcsös, vallásos dolgozó nevelése, aki minden körülmények között megállja a helyét. Növekedett az oktatás jelentősége, és 1912-től e feladatot a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium vette át. A tervezett munkálatok végrehajtását azonban akadályozta a világháborús időszak, a kötelező takarékoság, a hadikészülődés, mely a támogatók körét is szűkítette. (Gergely, 1997)

A vesztes háború, a trianoni tragédia óriási veszteséget eredményezett a gyermekvédelem számára is. Az intézmények több mint 50 százaléka elveszett, tömegek éltek szociális nyomorban, és igen magas volt a hadiárvaák száma is. E nyomor óvodák, napközik létrehozását sürgette, melyben nagy szerepe volt a nemzetközi segélyszervezeteknek és a hazai egyesületeknek is. A speciális intézmények felállítása

még mindig nem teljesült. A gyámhatósági-árvaszéki rendszer is megújításra várt. E lehangoló helyzetben jelentős kezdeményezés az Országos Közegészségügyi Intézet amerikai segítséggel való létrehozása, mely igen kedvezően hatott a gyermekvédelemre. Fellendült a nyaraltatás, táboroztatás, természetjárás. Az intézményi hálózat azonban alig bővült, szétagolt volt a vezetés, megerősítésre várt a család mint intézmény, és újabb válság közeledett, ezúttal gazdasági jelentőségű. A második világháború a hazai gyermekvédelemnek nagy károkat okozott, ugyanakkor tevékenységére fokozott mértékben volt szükség. (Gergely, 1997)

A háború után az újjáépítés reménye töltötte el az ország lakosságát, s a gyermekvédelem pártpolitikai kérdéssé vált. A háború következményeként az elhagyottnak minősített gyermekek száma ugrásszerűen megnőtt, így a differenciálás a speciális igények mentén ismét nem kerülhetett célpontba. Fő cél a fiatalok munkába helyezése volt, bár a formálódó többpárti rendszerben a szervezetek, politikai pártok egymás ellenében tevékenykedtek. A győztes proletárdiktatúra a gyermekvédelemről úgy vélekedett, hogy az új, szocialista társadalomban önmaguktól megoldódnak a szociális és gyermekvédelmi gondok. Felszámolták a felhasznált nyugati tudományos eredményeket, s mindenben a szovjet mintára támaszkodtak. A nevelőszülői hálózat felszámolását, az ideológiai fejlesztést szolgáló intézményi elhelyezést – például államosított kastélyokban – erőltetett módon oldották meg. Hiányoztak az országos adatok, és a takarékoság ellenére is elzárkóztak az olcsó és ésszerű megoldásoktól. Hiábavalónak minősültek az erőfeszítések – örökbefogadások vonzóbbá tétele, gyermekintézmények számának növelése –, mivel nem hoztak jelentős eredményeket a gyermekvédelemben. A régi erők már nem tudtak segíteni, az újak még nem voltak rá készen, az egyházak segítségét pedig az állam nem vette igénybe. 1953 végén megválaszolatlan kérdésként lebegett, hogy képes-e a rendszer minőségi változásra. (Gergely, 1997)

Az ötvenes évek természeti csapásai – árvíz, földrengés – megnövelte az elhelyezési adatokat. A speciális elhelyezésre továbbra sem találtak áttörő megoldást, az anyagi ráfordítást az eredmények nem igazolták. Az erkölcsi nevelés hiánya, a fiatalok tömeges züllése indokolta az ötvenes évek közepén megalakuló helyi operatív bizottságok felállítását, melyek fő célja a megelőzés volt. 1957-ben nyitotta meg kapuit a fóti gyermekváros, s ekkor a hatalom a nevelés fontosságát és a gyermekvédelem koncepciózus átalakítását szorgalmazta. (Gergely, 1997)

A következő 20 éves terv komoly változásokat ígért a gyermekvédelem területén, bár az erős politikai nyomás nem kedvezett a szakmai színvonal emelésének. A gyermekvédelmi szakmai munka erősítését megkövetelte az is, hogy nyilvánvalóvá vált, nem az osztályidegen fiatalok alkotják a bűnelkövetők számának jelentős hányadát, hanem a munkás-paraszt réteg fiataljai. Az intézmények száma kevés, gyógypedagógiai intézmények nincsenek. A javítónevelés gyökeres átalakítására volt szükség. (Gergely, 1997)

Az 1970-es években a tömegjellegű gyermekotthonok megkívánták a családi otthonná való átalakulást, és újra kellett építeni a nevelőszülői hálózatot is. A szakértők is egyet értenek abban, hogy a személyes kapcsolaton alapuló, biztonságos kötődést és védelmet nyújtó, pozitív pszichés klímájú, kis létszámú családi minta kölcsönös összhangban fejleszti a legjobban a gyermeket, illetve a fiatalt. A nyolcvanas évektől egyre jobban terjedt az a felfogás, hogy a gyermekvédelmi intézményeket is kiscsaládos, lakóházas csoporttá kell alakítani, és újra szervezik a nevelőszülői hálózatot is. A kilencvenes években a rendszerváltás hozta elszegényedés, a családokat is érintő devianciák számának növekedése ismét nagy feladat elé állította a gyermekvédelmet. (Veczkó, 2000)

1986-ban nyitotta meg kapuit az első SOS gyermekfalu Battonyán. Ezt követte a kecskeméti 1990-ben, majd a kőszegi 1993-ban. Az SOS gyermekfalu igénye 1949-ben Ausztriában merült fel, mivel a világháború után gyermekek, fiatalok tömege szorult védelemre. Néhány év alatt az eszme világhódító útjára indult, s Hermann Gmeiner Alapítvány ma már 85 országban tart fenn gyermekfalvakat. Fő követelmény a családhoz hasonló nevelési környezet, melyet négy pedagógiai alapelv biztosít: az SOS anya – gyermek után vágyódó egyedülálló anya –, a testvériség elve – a vérszerinti testvéreket egy házban kell nevelni –, a ház elve – védelmező burokok szerepét tölti be az otthon tereinek megfelelően –, valamint a falu elve, melynek értelmében 14-20 család alkot egy falut. A falu nyitott, nem tarthat fenn saját iskolát és templomot a sikeres tágabb közösségi beilleszkedés érdekében. (Veressné, 2006)

1989. november 20-án New Yorkban kihirdették „A gyermekek jogairól szóló egyezmény”-t, mely a gyermekek alkotmányos jogait, a jogok érvényesülésének garanciáit célozta. Hazánk – egy évvel később – 1990. november 6-án ratifikálta a New York-i egyezményt, s ezzel megindult az új intézményhálózat létrehozása, az állami ellátórendszer átalakítása és a szakemberképzés is. Állami szerepvállalással jöttek létre ifjúsággal foglalkozó szervezetek, mint az Ifjúsági Kabinet, az Ifjúsági Koordinációs

Titkárság, a Nemzeti Gyermek- és Ifjúsági Alapítvány, az Országgyűlés Gyermek- és Ifjúsági Képviselőcsoportja, a Gyermeki Jogok Magyar Nemzeti Bizottsága. Megkezdődött a Fóton a gyermekváros lakásotthonnak megfelelő átszervezése. (Varga, 2012a)

Az Országgyűlés két új törvényt is alkotott e területen, az 1993. évi III. törvényt a Szociális igazgatásról és szociális ellátásról a jövő nemzedékre való tekintettel, majd az 1993. évi LXXIX. törvényt, mely a közoktatást célozta. Ez kimondta, hogy az oktatási intézmény ellátja a korai tanulási, beilleszkedési zavarok korrekcióját, a hátrányos helyzetűek felzárkóztatását és a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatokat, valamint igyekszik felderíteni a tanulók fejlődését veszélyeztető okokat.

1997. novemberében hatályba lépett az új, 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, mely nemzetközi gyakorlatra és törvénykezésre, illetve elismert hazai szakemberek kutató munkájára épült. Megkezdődött tehát a gyermekvédelem átalakítása, mely jelentős mértékben hozott új szemléletet. (Szöllősi, 1993. hiv. Varga, 2012a) Ennek szellemében a gyermek- és ifjúságvédelem a 0-18 éves korosztályra terjed ki, ahol a gyermek nem tárgya, hanem alanya a gyermekvédelemnek. Érvényesíteni kell azt az elvet, amely szerint az állam és képviselői csak akkor avatkozhatnak be a család életébe, ha a gyermek testi-erkölcsi fejlődését veszélyeztetettnek látják. Érvényesíteni kell a gyermeki jogokat! (Makai, 2000) A törvény értelmében mindig elsődleges szempont a gyermek azon joga és érdeke, mely szerint fő cél a családban történő nevelkedés. Ennek megfelelően szükség van a család többirányú támogatására, az egyénre szabott és szükségletekhez igazodó ellátásra, valamint egy egységes nyilvántartó rendszerre. (Czirják, 2008)

A gyermekvédelmi feladatok ellátását az államon kívül segíti az önkormányzat, és segítheti egyházi, karitatív, nonprofit, valamint civil szervezet is. (Makai, 2000) Erre az időszakra tehető számos alulról szerveződő civil szervezet megalakulása is, melyek a gyermekvédelemben kívántak tevékenykedni, s közülük nem egy nemzetközi hálózat tagjaként működik. Közös céljuk, hogy a gyermekintézményekben élő vagy onnan kikerülő fiatalok hasznos tagjává váljanak a társadalomnak. Ilyen működő civil szervezet a FICE – Nevelő Otthonok Nemzetközi Szövetsége – Magyarországi Egyesülete, az SOS Gyermekfalu Magyarországi Egyesülete, a budapesti Család Gyermek Ifjúsági Egyesület, a szegedi Ágota Alapítvány, a kaposvári LOSZE – Lakásotthonok Országos Szakmai Egyesülete –, a székesfehérvári Lurkó Gyermekvédelmi Egyesület, a Vigyázó Kéz Gyermekvédelmi Egyesület, a Bástya

Egyesület, a nyílt örökbefogadással foglalkozó Ágacska Alapítvány és a tanodai programmal dolgozó Faág Baráti Kör Egyesület. Ez utóbbi értéke, hogy alapítói és működtetői gyermekvédelemben élő vagy onnan kikerült fiatalok, illetve felnőttek. (Varga, 2006b)

Szöllősi felteszi a kérdést, hogy az 1997-es szabályozás milyen szerepet tölt be. Egyszerű törvény vagy inkább teljes reform? A szerző arra a megállapításra jut, hogy a törvény tartalmi elemei önmagukban is egy átfogó reform részei. Ezen elemek tartalmazzák az alapvető gyermeki jogok szabályozását és védelmét, a prioritások meghatározását, a gyermekvédelmi rendszer átalakítását, az intézkedések újraszabályozását, a gyermekvédelemben érintett szervezetek együttműködési minőségét, a feladatellátás és irányítás szabályozását, valamint a gyermekvédelmi és gyámügyi igazgatás törvényi szabályozását. (Szöllősi, 2017)

A Gulyásné-Tóth szerzőpáros tanulmányában rávilágít arra a tényre, hogy a jelenleg hatályos gyermekvédelmi törvény az elmúlt húsz év alatt milyen fő változásokon ment keresztül. Minőségi változás, javulás állt be a pénzbeli, természetbeni ellátások és a hozzájuk kapcsolódó minősítések területén, a védelemben vételi eljárás működésében, a gyermekvédelmi szakellátás szerkezetében, formájában és fenntartásában, a szükséglet szerinti ellátásban, a gyermekotthoni ellátás minőségében, valamint a fiatal felnőttek gyermekvédelmi szakellátásában. (Gulyásné-Tóth, 2017)

Gál az 1997-es törvény, valamint az elmúlt húsz év legfontosabb eredményének a jogszabályi háttér alakulását, a szakmafejlesztést, valamint az intézményrendszer változásait tekinti. Húsz év távlatából megállapítja, bár a gyermekpolitikában paradigmaváltás következett be, a törvényt generáló reformgondolatok mára idealisztikussá váltak. Egyre több a települési, etnika, kulturális, szociális hátrány adta társadalmi probléma, melyekre egyelőre nincs hatékony megoldás. A különböző területek – egészségügy, család, foglalkoztatás, kisebbség, oktatás – kormányzati politikái fejlődtek, e fejlődés mégsem adódik össze pozitív eredményként. (Gál, 2017)

Rácz tanulmányában összegyűjti, hogy a kormányzati politikák mindenkor feladata és felelőssége a gyermekvédelmi rendszer működtetése, mely jelenti a jogszabályi keretek garantálását, a zavartalan finanszírozást, a szakmai felügyeletet, ellenőrzést, valamint a szakemberek tehermentesítését és a szakmai megújulás lehetőségét. Fontos és követendő példának tartja Rácz azt a tényt, hogy a nemzetközi gyermekvédelemben nagy hangsúlyt kap az ellátó rendszer hatásainak, átláthatóságának, a feladattervek végrehajtásának vizsgálata. Fókuszot kap a jó és rossz döntések értékelése, a

visszacsatolás. A gyermekvédelmi ellátásokkal kapcsolatban olyan fogalmak jelentek meg, mint a szervezés, tervezés, kiszámíthatóság, hatékonyság, hatásosság, teljesítmény, eredményesség, költséghatékonyság. Magyarországon is hasonló fókuszok mentén kívánják fejleszteni a rendszert. (Rácz, 2016a)

Gál azonban arra is felhívja a figyelmet, hogy a törvény 2016-os változásai eszkörendszer hiányában nem tudják kezelni a családok komplex problémahalmazát. (Gál, 2017) Földessy véleménye ezt annyiban támasztja alá, hogy bár pozitív a szakpolitikai törekvés és jogalkotói szándék, de nincsenek meg azok a források és feltételek, melyek ezeket realizálnák. Ugyanakkor Földessy szerint ma még nem szabad mérleget vonni az eredmények terén. (Földessy, 2017)

Disszertációm szempontjából fontos jogszabályi változás, hogy 2017. januárjától a gyermekvédelmi szakellátottak esetében elsősorban a nevelőszülői elhelyezést kell preferálni. Így egyre több pedagógus találkozik oktató-nevelő munkája során a tanulókkal. Rácz tanulmányában azonban megemlíti, hogy a szakemberek szerint a nevelőszülői ellátás és az intézményes ellátás működési sajátosság és hatékonyság vizsgálat során sem állítható szembe. Hibás elgondolásnak vélik a túlzott dominanciát mindkét családot helyettesítő ellátás esetében, hiszen ezek egymást kiegészítő ellátási formák. Mindkettőnek megvannak a maga előnyei és hátrányai, gyermek- és esetfüggőnek tartják a megfelelő elhelyezési forma kiválasztását. (Rácz, 2016b)

A jelenleg hatályos gyermekvédelmi törvény megalkotása új paradigmák mentén valósult meg. Rendkívül összehangolt politikai törekvés és szakmai munka eredménye. A törvény az elmúlt húsz évben fő fókuszát megtartotta, és a mindennapi gyakorlatnak megfelelő átalakuláson, minőségi javuláson megy keresztül. A feldolgozott szakirodalmak azonban azt is megállapítják, hogy még mindig vannak hibák, hiányoznak források, eszközök, hatékony megoldások, összehangolt cselekvések, valamint a szakmai biztonság sem garantált. Gál gondolatai alátámasztják azokat a megelőző vizsgálati eredményeket (Varga 2009, Varga 2012a, Varga 2012b), valamint az előkutatásomban megállapított tény, hogy az oktatás és a gyermekvédelmi szektor kapcsolatának hatékonyságával probléma van. Ez kutatásom egyik fókusza.

Láthattuk, hogy az intézményes gyermekvédelem kialakulása és megfelelő működtetése, működése hosszú folyamat eredménye. Az évezredek során átalakult a gyermeki érték, a gyermekkel való bánásmód, a világ gyermekképe. Megkerülhetetlen tény, hogy a családi háttér nélkül maradt kiskorúak, fiatalok ellátása, nevelése, oktatása

rendkívül fontos feladat. Az állam kötelességén túl minden résztvevő, sőt minden ember feladata, hogy olyan körülményt, olyan lehetőséget teremtsen, melyekben a családi háttér nélkül maradt gyerekek és fiatalok is megfelelő módon beilleszkedhessenek a társadalomba, és egészséges, boldog, becsületes életet élhessenek. Megvalósításához széleskörű társadalmi összefogásra és megfelelő törvényi háttérre van szükség, valamint e széleskörű munka új szakmák, új szakemberek megjelenését követelte.

A továbbiakban a fenti folyamat végeredményét, a jelenleg hatályos gyermekvédelmi törvényt vizsgálom.

2. A hatályos gyermekvédelmi rendszer a törvényi alapjai

A jelenleg hatályos gyermekvédelmi törvény – és ezen belül a gyermekvédelmi rendszer – disszertációmban történő áttekintése azért fontos, hogy ismertessem, a gyermekvédelmi gondoskodásba, majd szakellátásba vett tanulók milyen feltételek mentén kerültek a rendszerbe, és miféle törvény által garantált lehetőségeik, jogaik vannak.

A gyermeknek alapvető joga egészséges fejlődést biztosító családi környezetben felnőni és ehhez segítséget, illetve szükség esetén különleges ellátást kapni. A családjától elszakítani csak a törvényben előírtaknak megfelelően lehet, ugyanakkor a kapcsolattartást biztosítani kell, továbbá joga van a szabad véleménynyilvánításhoz, vallásszabadsághoz, megfelelő oktatáshoz-neveléshez, egészségügyi ellátáshoz, tájékoztatáshoz. (1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról) A gyermekvédelmi törvény hat részből, ezen belül huszonhárom fejezetből és számos alfejezetből áll, melyekről további ismertetést a *Melléletekben (1. sz. melléklet)* helyeztem el.

A gyermekvédelem Veczkó megfogalmazásában „A társadalom azon jogi, igazgatási, szociális, nevelési tevékenysége, amelyet a hátrányos és veszélyeztetett gyermekek megóvásáért végez, hogy érett felnőtt személyiségekké váljanak.” (Veczkó, 2000:49) Részletesebb törvényi kitekintést disszertációmban csak az alapvető jogok és kötelességek, a gyermekek védelmének rendszere, a gyermekjóléti alapellátások, a gyermekvédelmi szakellátások témakörben teszek, mivel ezek azok a részek, melyek konkrétan a gyermekekre vonatkoznak, és befolyásolják iskolai előmenetelüket is, amely vizsgálatom tárgya.

A törvény célja, hogy olyan alapvető szabályokat állapítson meg, melyek segítik a különböző szervezetek – önkormányzatok, gyermekvédelmi feladatokat ellátó természetes és jogi személyek, valamint más szervezetek – munkáját, melynek során ezek segítséget nyújtanak a gyermeki jogok és érdekek érvényesítésében, a szülői kötelességek teljesítésében, a veszélyeztetettség megelőzésében, megszüntetésében, a szülői gondoskodás pótlásában, illetve a rendszerből kikerült fiatalok társadalmi beilleszkedésében. (1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról)

A veszélyeztetettség „Olyan – a gyermek vagy más személy által tanúsított – magatartás, mulasztás vagy körülmény következtében kialakult állapot, amely a gyermek testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését gátolja vagy akadályozza.” (1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról)

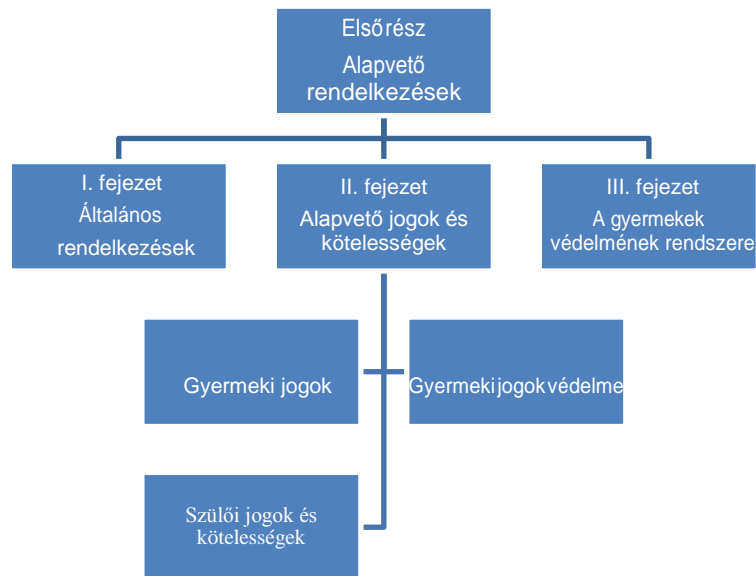
Ennek érdekében a törvény utal az alapvető gyermeki jogokra és azok érvényesítési garanciáira – melyek kizárólagos figyelembe vételével járhatnak csak el a különböző szervezetek –, valamint a gyermekvédelem rendszerét és szabályait.

Alapvető fókusz az is, hogy a gyermek vérszerinti családban történő nevelkedését kell elősegíteni, jogszabályban meghatározott ellátások biztosításával, de ezen ellátások család által történő igénybevétele általában önkéntes, bizonyos esetekben kötelező jellegű. Amennyiben nem lehetséges a vérszerinti családban történő nevelkedés, akkor a családból való kiemelés során a gyermeknek egyéni szükségleteihez igazodó ellátást kell kapnia. (1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról)

A részletesebb törvényi kitekintést a gyermeki jogokra, valamint a gyermeki jogok védelmére vonatkozóan kezdem, mivel ezt kiindulópontnak tekintem a teljesülés vagy nem teljesülés – és ekkor lépéseket kell tenni – tekintetében. A hatályos gyermekvédelmi törvényben e téma az Első rész „Alapvető rendelkezések”-ben, ezen belül a II. fejezetben „Alapvető jogok és kötelességek” alfejezetében a „Gyermeeki jogok”, valamint „Gyermeeki jogok védelme” címen található.³

³ A törvény teljes szerkezeti felépítését lásd az 1. sz. Mellékletben.

I. sz. ábra: „A Gyermeki jogok” és a „Gyermeki jogok védelme” alfejezetek, valamint „A gyermekek védelmének rendszere” fejezet elhelyezkedése az 1997. évi XXXI. törvény struktúrájában⁴(saját készítés)



A törvény első részében az alapvető rendelkezéseket találjuk. Az első három fejezet közül disszertációm szempontjából a II. és a III. fejezet releváns. A táblázatban látható, hogy a II. fejezet tartalmazza az alapvető gyermeki jogokat és azok védelmét. Ezek az oktató-nevelő intézményekben folyó munkára is hatással vannak, és ott is különös tekintettel kell eljárni, hogy e jogok ne csorbuljanak.

A gyermeki jogokra vonatkozóan a törvény 6. §-a kimondja, hogy „A gyermeknek joga van a testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődését, egészséges felnevelkedését és jólétét biztosító saját családi környezetében történő nevelkedéshez”. (1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról) A fentiek ismertetése azért fontos, hogy pontosan körülhatárolható legyen, mely kritériumok nem teljesülése esetén emelik ki a gyerekeket a vérszerinti családból, hiszen disszertációm az állami gondozásba vett általános iskolai tanulóakra fókuszál.

E paragrafusnak megfelelően joga van a gyermeknek ahhoz, hogy ellenkező esetben segítséget kapjon a nevelkedésében. Továbbá hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű mivoltában fokozott segítséget, fogyatékos, illetve tartósan beteg mivoltában különleges ellátást kapjon. A törvény rendelkezik arról, hogy a gyermek védelemben

⁴ Saját készítésű táblázat az 1997. évi XXXI. törvény alapján.

részesüljön az egészségére káros hatások megelőzése, megszüntetése érdekében, tiszteletben tartsák emberi méltóságát, valamint joga van szakemberek segítségét is igénybe venni. Az oktató-nevelő intézmény munkájával e paragrafus betartatásához nagy mértékben hozzájárulhat, hiszen a hátrányos helyzet oldása, a fogyatékos elfogadása, az egészségvédelem, az emberi méltóság az iskolai atmoszféra részét is képezi.

A gyermekvédelmi törvény 7. §-a a szakemberek gondolkodásának paradigmaváltását is bizonyítja, hiszen kimondja, a gyermeket vérszerinti szüleitől csak a gyermek érdekében, a megfelelő módon és esetben lehet elválasztani. Ennek szellemében joga van adott esetben a szülői gondoskodást helyettesítő védelemhez – ahol tiszteletben kell tartani nemzetiségi, etnikai, kulturális, vallási hovatartozását –, illetve a vérszerinti szüleivel való kapcsolattartáshoz. (1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról)

A törvény deklarálja a gyermek szabad véleménynyilvánítási, tájékoztatási jogait, valamint rendelkezik a nemzetiségi, etnikai, vallási hovatartozás figyelembe vételének fontosságáról. A gyermekvédelmi törvény garantálja az oktatáshoz-neveléshez és az érdekérvényesítéshez való jogot. E paragrafusok értelmében joga van a gyermeknek a tehetséggondozó, szabadidős, felzárkóztató programokban való részvételre, a szabad vallásgyakorláshoz, véleménynyilvánításhoz, tájékoztatáshoz, a családba való visszahelyezés elősegítéséhez, kapcsolattartáshoz, illetve annak korlátozásához, utógondozásban való részvételre. A speciális gondoskodás alá vont gyermekek esetében alapvető jog a fokozott védelem, a megfelelő terápia alkalmazása. (1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról)

A fentiek teljesülésében sarkalatos tényező az iskola, hiszen az érzelmi biztonság, a nemzetiségi nevelés, az egyéni szükségletekhez igazodó bánásmód, a felzárkóztató és szabadidős programok, a vallásgyakorlás, a véleménynyilvánítás az oktató-nevelő intézményekben markánsan megjelennek.

Mivel 2017. januárjától a 12 év alatti gyermekeket elsősorban befogadó szülőnél kell elhelyezni – és ettől csak a törvényben megadott esetekben lehet eltérni – ennek megfelelően több általános iskolában nő a halmozottan hátrányos – nevelésbe vett – gyermekek száma. Az is tapasztalható, hogy egyre több pedagógus oktat-nevel állami gondozott tanulókat. A törvény pedig egyértelműen kimondja az e tanulókat ellátó személyek – az oktató-nevelő funkciót is megemlítve – védelmi kötelességét. Így tehát az iskola alapvető kötelessége e jogok tiszteletben tartása és óvása.

A fentiek széleskörű betartása érdekében meg kell szervezni a gyermekjóléti alapellátást és szakellátást, el kell látni a gyermek törvényes képviselőjét, biztosítani kell ügyeinek intézését.

A törvény ismerteti a gyermekvédelmi gyám és a gyermekjogi képviselő feladatait, ezen felül az utóbbi jogait, illetve a hivatalba lépésének kritériumait. Rendelkezik e paragrafus a gyermekjóléti és gyermekvédelmi intézmények feladatairól is. (1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról)

A gyermekvédelmi törvény általam vizsgált következő fókuszja a gyermekek védelmének rendszere, mely az Első rész Alapvető rendelkezésekben, ezen belül a III. fejezetben található. Ezen áttekintés rávilágít majd arra is, hogy kiket is érint a törvény alapján a gyermekvédelmi gondoskodás, hiszen a velük való pedagógia bánásmód, felkészültség kutatásom sarkalatos pontja.

Az 1997. évi XXXI. törvény meghatározza a gyermekvédelem fogalmát: „A gyermekek védelme a gyermek családban történő nevelkedésének elősegítésére, veszélyeztetettségének megelőzésére és megszüntetésére, valamint a szülői vagy más hozzátartozói gondoskodásból kikerülő gyermek helyettesítő védelmének biztosítására irányuló tevékenység”. (1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról)

A törvény a gyermekvédelmi rendszer feladatkörébe sorolja a

- gyermekvédelmi gondoskodás keretébe tartozó hatósági intézkedéseket (védelembé vétel, hátrányos halmozottan hátrányos helyzet, családba fogadás, nevelésbe vétel, megelőző pártfogásba vétel megállapítása, ideiglenes hatályú elhelyezés, nevelési felügyelet, utógondozás/utógondozási ellátás elrendelése),
- pénzügyi és természetbeni ellátásokat (rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény, gyermekétkeztetés, gyermektartásdíj megelőlegezése, otthonteremtési támogatás),
- személyes gondoskodást nyújtó alapellátást (gyermekjóléti szolgáltatás, gyermekek napközbeni ellátása, gyermekek átmeneti gondozása, Biztos Kezdet Gyerekház),
- személyes gondoskodás keretébe tartozó gyermekvédelmi szakellátást (otthont nyújtó ellátás, utógondozói ellátás, területi gyermekvédelmi szakszolgáltatás),
- javítóintézeti ellátást.

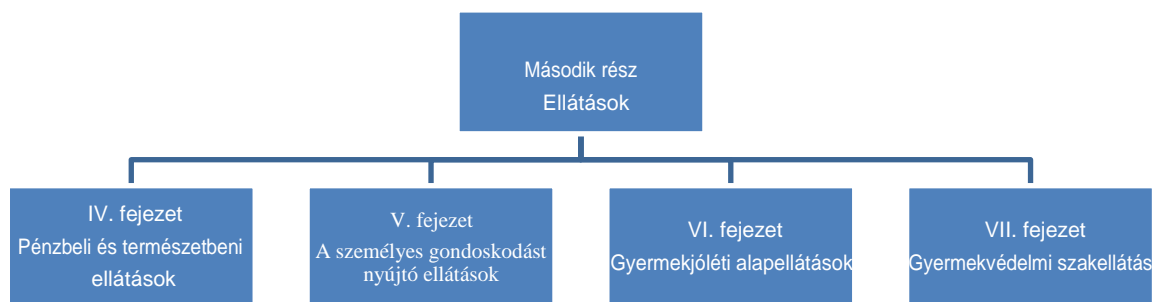
A törvény ezen része foglalkozik a gyermekvédelmi rendszerben foglalkoztatottak személyével, jogállásával, valamint megnevezi a gyermekek védelmét biztosító hatósági

feladat- és hatáskörök gyakorló szerveit. Itt nevesíti a jogszabály a gyermekvédelmi rendszerhez kapcsolódó feladatokat ellátó személyeket és intézményeket, többek között a köznevelési intézményeket is. Disszertációm az iskolák és a gyermekvédelem kapcsolatára fókuszál, ezért is fontos a fenti törvényi passzus megismerése.

A gyermekvédelmi törvény 2016-os módosulása nyomán a hatósági intézkedéseket a járásközpontban foglalkoztatott esetmenedzser látja el a családsegítő kezdeményezésére.

Az általam részletesebben vizsgált következő törvényi rész a gyermekjóléti alapellátások és a gyermekvédelmi szakellátás. Az alábbi törvényi részek áttekintése azért fontos, mert dolgozatom a gyermekvédelmi szakellátásba került általános iskolai tanulóakra fókuszál. Ezek a törvény struktúrájában a Második rész „Ellátások” címszó alatt, a VI. és a VII. fejezetben helyezkedik el.

2. sz. ábra: „A Gyermekjóléti alapellátások” és a „Gyermekvédelmi szakellátás” fejezetek elhelyezkedése az 1997. évi XXXI. törvény struktúrájában⁵(saját készítés)



A gyermekjóléti alapellátás célja, hogy a különböző ellátások segítségével hozzájáruljon a gyermek testi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez, családban történő nevelkedéséhez, a veszélyeztetettség megelőzéséhez és megszüntetéséhez, illetve a családból való kiemelés megelőzéséhez. A törvény célja ezen felül a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet feltárása, a szocializációs hátrányok leküzdése. E feladatok az oktatási-nevelési intézményeket is terhelik, melyekre kutatásom is fókuszál. E törvényi rész szintén igazolja az 1997-es reformgondolatok megvalósítását,

⁵ Saját készítésű táblázat az 1997. évi XXXI. törvény alapján. (Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye, 2015)

hiszen a megelőzés, valamint a vérszerinti család megsegítése prioritást élvez abból a célból, hogy a gyermek elsősorban a saját családjában nevelkedhessen.

A fenti célok teljesüléséhez a gyermekjóléti szolgálat a szociális munka módszereit és eszközeit használja. A gyermekjóléti szolgálat feladata többek között a gyermekjogokról és támogatásokról való tájékoztatás, a családtervezés, a válsághelyzetben lévő várandósok, a gyermek tankötelezettségi teljesítésének megsegítése. Részt vesz szabadidős programok szervezésében, hivatalos ügyek intézésében, a veszélyeztetettséget észlelő jelzőrendszer működtetésében, a családi konfliktusok megoldásában, a pénzügyi támogatások, egészségügyi ellátások igénybevételének megsegítésében. Szervezi szükség szerint a családból való kiemelés, párfogó felügyeletbe vételt. Segíti a családgondozást, az utógondozást, a családba való visszahelyezést, továbbá egyéni gondozási-nevelési terveket, környezettanulmány készít. Az előző gyermekjóléti szolgáltatást 2016. január 1-jétől a Család- és gyermekjóléti szolgálat keretében működtetik. Önálló intézményként a járásszékhelyeken működik a Család- és Gyermekjóléti Központ. A család- és gyermekjóléti szolgálatok az eddigi családsegítés és gyermekjólét integrációjával jöttek létre. A helyi szinten ellátott feladatok valamint a járási központokban történő feladatok ellátása – szociális segítőmunka és hatósági ügyek – következtében az ellátórendszer kétszintű lett. E változás során a központ a szolgálatok felé szakmai támogatást nyújt, valamint speciális szolgáltatásokat (lakótelepi szociális munka, kapcsolattartási ügyelet, kórházi szociális munka, gyermekvédelmi készenléti szolgálat, jogi tájékoztatás, pszichológiai tanácsadás, családkonzultáció) is biztosít. (Kopasz, 1997)

Örvendetes a gyermekvédelmi jelzőrendszer megerősítése a 2016-os változások során. Ez a köznevelési intézmények tekintetében is pozitív, hiszen a gyermekvédelmi felelős pozíció megszűntetése maga után vonta a jelzések elakadását, valamint az iskolában folyó szociális munka is hiányzik. (Kopasz, 1997) Ezek a változtatások is jelzik, hogy az elmúlt húsz évben valóban finomodik, minőségi változásokon megy át a törvény, a szakemberek reagálni próbálnak a gyakorlatnak megfelelően.

A gyermekjóléti szolgálat mellett az alapellátás keretein belül szükség szerint működtetik még a gyermekek napközbeni ellátását, (mint a bölcsődei ellátást, a családi és házi gyermekfelügyeletet, az alternatív napközbeni gondozást), a gyermekek átmeneti gondozását (befogadó szülők, helyettes szülők, gyermekek átmeneti otthona, családok átmeneti otthona). (1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról)

A gyermekvédelmi szakellátás célja, hogy biztosítsa az ideiglenes hatályú elhelyezést, a nevelésbe vett gyermekek otthont nyújtó ellátását, az utógondozást, az örökbefogadás szervezését és a szakellátást más okból igénybe vevő gyermek ellátását. Otthont nyújtó ellátást és utógondozást a nevelőszülői hálózat nyújt, illetve a gyermekotthonok, utógondozó otthonok. E törvényi rész foglalkozik a nevelőszülői státusszal, a területi gyermekvédelmi szakszolgáltatással, az örökbefogadás előkészítésével, követésével kapcsolatos feladatokkal és a törvényes képviselő feladatok ellátásával. (1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról)

Az 1997. évi XXXI. törvény rövid, inkább fókuszpontokra kiterjedő áttekintését azért tartottam fontosnak, hogy a törvény szempontjából pontosan körülhatárolható legyen azon gyermekek csoportja, akiről a kutatásban szó lesz. Ennek megfelelően a kutatás alanyai a gyermekvédelmi szakellátásba helyezett általános iskolai tanulmányokat folytató tanulók, így ebbe a kategóriába tartoznak az általános iskolában tanuló, halmozottan hátrányos, nevelésbe vett tanulók. E tanulók a törvénykezés adta kereteken belüli helyzetét vizsgálom az alábbiakban történeti síkon.

3. Gyermekvédelem a közoktatási, köznevelési törvénykezésben

Az intézményes gyermekvédelem kialakulásának történetét a szakirodalmi feltárás során már ismertettem. Ebben az alfejezetben törvényi kapcsolódási pontokat keresek a gyermekvédelem és az oktatási szféra között, majd részletesebben foglalkozom a jelenleg hatályos köznevelési törvény gyermekvédelmet célzó részleteivel.

Láttuk, hogy a gyermekek védelme szinte egyidős az emberiséggel. Ugyanígy egyidős az emberiséggel a tanulás, nevelés is. Az értelmes ember – Homo sapiens – előtti őseink viselkedésmintáit a természet körülményei, napi rítusai szabályozták. Az idősebbek átadták tapasztalataikat, ismereteiket utódaiknak, hogy azok e tudás birtokában képesek legyenek önmagukat és családjukat – gyermekeiket – fenntartani, róluk gondoskodni, őket megvédeni. A biztonságot adó édesanyai gondoskodás a gyermekkor első szakaszában nagy jelentőségű, majd később a csoportba bekerülve más szabályokat, mintákat is követniük kellett. Ekkor már nevelési feladatok is léteztek, melyek mind a testet, mind a lelket edzették. Az ókori népek is – kevés kivétellel – a gyengébb, „lemaradó” gyermekeket veszni hagyták. Csak az ókor utolsó évszázadaiban – a

kereszténység elterjedésével – kezdték tiltani a gyermekgyilkosságot, és fokozott odafigyelést tanúsítani „hátrányos helyzetűek” – árvák, fogyatékosok – iránt. Az újkor kezdetén – 1400-1500-as években – azonban meggyökerezett az a felfogás, hogy ezeket a gyermekeket a társadalomba beilleszteni leginkább oktatás, nevelés során lehetne. (Veczkó, 2000)

A továbbiakban ezért az intézményes oktatás törvénykezésének történetét vizsgálom, és a közoktatási, köznevelési jogszabályaiban keresem a gyermekvédelemre utaló csomópontokat, a két szféra kapcsolódási pontjait. Kérdőíves kutatásomnak ez az egyik sarkalatos pontja.

Magyarországon az intézményes oktatás kötelező jelleggel báró Eötvös József kultuszminisztersége idején került bevezetésre. Bár már az előző évtizedekben – sőt évszázadban – is próbálkozott ezzel a monarchia vezetése, az akkor még nem volt hosszú életű. Eötvös gyökeres átalakításokat tűzött ki célul a magyar közoktatás területén, s ezt többlépcsős folyamatban képzelte el, ahol a népoktatás ügye elsődleges. Az első magyar népoktatási törvény – 1868. évi 38. tc. – kiemelkedő jelentőségű, mely pénzbüntetés terhe mellett kötelezte a szülőket gyermekük iskoláztatására legalább 6-12 éves korig. A törvény az ingyenességet nem mondta ki, de az igazoltan szegény szülők gyermekeinek nem kellett tandíjat fizetnie. (Németh-Pukánszky, 1996)

Az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk 51. §- a a népiskolai közoktatás tárgyában V. fejezete A) pontjában – melynek címe Elemi népiskolák – kimondja, hogy „A szegénységöket kimutató gyermekek tandíjat nem fizetnek.”(1868. évi 38. tc.)

Ha ezt a paragrafust a gyermekvédelemre vonatkoztatom, akkor megállapítható, hogy az anyagi javak tekintetében hátrányos helyzetűnek vallott tanulókat méltányosan kezelték, és nem kellett tandíjat fizessenek. Viszont a törvénycikk 3. §. szerint a „Ragályos bajban vagy elmebetegségben szenvedők, avagy taníthatatlan tompa elméjük kizárandók a nyilvános intézetekből.” (1868. évi 38. tc.) Tehát e törvény értelmében még nem gondoskodtak a sajátos nevelési igényű tanulókról, ennek fontosságát a kor még nem ismerte fel.

A hazai oktatásra vonatkozó jelentősebb törvénykezés következő időpontja 1921. Ekkor már létezett az első – Széll Kálmán-féle – gyermekvédelmi törvény. Az 1921. évi XXX. törvény 6. és 7. §-a rendelkezik a testileg vagy szellemileg hátramaradott, elmebeteg vagy tompa elméjű, más gyermekek erkölcsiségét veszélyeztető tanulók nyilvános oktatásból történő felmentéséről vagy kizárásáról. Azonban miniszteri rendelet szabályozza ezen gyermekek oktatását is. (1921. évi XXX. tv.) A továbbiakban a

törvény rendelkezik többek között az iskolába nem járó gyerekek szüleit érintő büntetésekről is. A 13. § szerint a mulasztó tanulók névjegyzékét a „szükséges gyermekvédelmi intézkedések megtétele céljából” a községi előljáróság közli a fiatakorúak bíróságával. (1921. évi XXX. tv.) A gyermekvédelem és a közoktatás törvénykezései tehát már a múlt század elején talált közös érintkezési pontot.

Az 1940. évi XX. törvény hasonlóan rendelkezik a testi vagy szellemi hátránnyal küzdő tanulók oktatásáról, mint az 1921-es, és megemlíti, hogy a mulasztó tanulók szüleitől beszedett bírságot a népiskolába járó szegény gyermekek segélyezésére fordítja. (1940. évi XX. törvény cikk az iskolai kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról)

Az államszocialista korszak „1961. évi III. törvénye az oktatási rendszerről” vizsgálata során nem találtam tényszerű utalást a gyermekvédelem és az oktatás kapcsolatára. A gyermekvédelem történetének tanulmányozása során láthattuk, hogy a szocializmusban úgy vélték, a társadalomban önmaguktól megoldódnak a szociális és gyermekvédelmi gondok. (Gergely, 1997) Ugyanakkor a korszak utolsó évtizedének törvénykezése az oktatásról – 1985. évi I. törvény 9. § – kimondja, hogy az állam a hátrányos helyzetű tanulóknak támogatást nyújt az esélyegyenlőség érvényesülésének elősegítése érdekében. Gondoskodik a testi, érzékszervi, értelmi és beszéd fogyatékosok neveléséről is. Itt találkozunk már a tanulói jogokkal is, többek között a véleménynyilvánítással, választással, tájékoztatással kapcsolatban. A 149. § értelmében a diákokotthonok, kollégiumok nyújtotta lehetőségek – a közlekedési nehézségekkel küzdő tanulókon felül – a szociális hátrányokkal élő tanulók előtt is nyitva álltak. (1985. évi I. tv.)

A 17. § kimondja, hogy „Az óvodák, valamint az alap- és középfokú nevelési-oktatási intézmények munkájuk során ellátják a gyermek- és ifjúságvédelemből rájuk háruló feladatokat; felderítik a gyermekek és tanulók fejlődését veszélyeztető tényezőket és pedagógiai eszközökkel törekednek káros hatásuk megelőzésére, ellensúlyozására. Szükség esetén – a gyermekek és tanulók érdekében – állami szerveknél intézkedést kezdeményeznek.” (1985. évi I. tv.)

A nevelési oktatási intézmények életében a fenti törvénykezés már részletesebben rendelkezett az intézmények gyermekvédelmi feladatairól, valamint más állami szervekkel történő kapcsolatfelvételtől.

Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról szintén tartalmazza a gyermekek jogait, a fogyatékos tanulók speciális nevelési, oktatási elveit, a velük foglalkozó pedagógusok végzettségének kívánalmait. Említi a szakértői bizottságokat, a pedagógiai szakszolgálatokat. A nevelési-oktatási intézmény ellátja a korai tanulási, beilleszkedési

zavarok korrekcióját, a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatását, valamint a gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos feladatokat. A '85-ös törvényhez hasonlóan rendelkezik ezekről a feladatokról – a veszélyeztető okok felderítése, megelőzése, ellensúlyozása –, illetve a pedagógus szükség szerint intézkedést kezdeményez a veszélyeztetett tanulók érdekében. (1993. évi LXXIX. tv.)

A szociális és az oktatási szektor közötti csatornák kiépítése és működtetése Varga (2012a) szerint mégsem teljes értékű. Kutatásaira alapozottan (2006a, 2008, 2009, 2012a,b) állapítja meg, hogy jelentős esélykülönbség fedezhető fel a gyermekvédelmi szakellátásban és a családban felnövő tanulók között. Adatok bizonyították, hogy a gyermekvédelemben élő tanulók – bármely elhelyezési formában – hátrányos helyzetűek iskolai esélyeikben. Ezért lenne szükség az oktató-nevelő intézmények és a szociális szektor közötti információs csatornák nyitottságára, a kapcsolatok kiépítésére, sőt, napi kapcsolatra, együttműködésre, közös szakmai fórumokra, munkacsoportokra. Így hatékonyabb fejlesztést érhetnének el a gyermekvédelmi gondoskodás alá vont tanulók személyiségfejlesztése során. (Varga, 2012a)

A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről már a „A törvény célja és alapelvei” között – 1. §. – a gyermekvédelemmel szoros összefüggésben emel ki megvalósítandó célokat. Ilyen kiemelt cél a társadalmi leszakadás megakadályozása nevelési-oktatási eszközökkel, az egyéni bánásmód megvalósítása. Az értelmező rendelkezés szerint kiemelt figyelmet kell fordítani arra a gyermekekre, akit a gyermekvédelmi törvény alapján hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűnek nyilvánítanak. 2015. január 1-jétől életbe lép a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulói kategória is. (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről)

Az új törvény a nemzeti köznevelésről a gyermeki jogok széles köréről rendelkezik, többek közt a képességfejlesztésről, emberi méltóságról, tanulásról, védelemről, hozzáférésről – iskolai eszközökhöz, kollégiumhoz, térítésmentes ellátáshoz, információhoz, étkeztetéshez, egészségügyi ellátáshoz –, véleménynyilvánításról. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek fejlesztő foglalkozásokon való részvételéről, a sajátos nevelési igényű tanulók megfelelő oktatásáról, neveléséről is rendelkezik a törvény. Kiemelt feladatként kell kezelni a korai fejlesztést, az egyéni képességekhez való igazodást, a speciális igények figyelembe vételét. (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről)

Összefogást, szakmai együttműködést ír elő a törvény a gyermekvédelmi gondoskodásban részesülő tanulók magántanulóvá történő nyilvánítása esetén is. Az

iskola igazgatója csak a gyermekjóléti szolgálat és a gyámhatóság véleményezésével, valamint a gyermekvédelmi gyám beleegyezésével helyezhet magántanulói státuszba gyermekvédelmi gondoskodásban részesített tanulót. Az intézményvezető feladatai közé sorolja a 69. § a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok megszervezését, ellátását, valamint a jelzőrendszer oktatási intézményhez kapcsolódó feladatok koordinálását is. (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről)

Ingyenességet biztosít a törvény a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, a testi, érzékszervi, értelmi fogyatékos és az autista tanulók részére az első alapfokú művészeti oktatásban való részvétel esetén. Kollégiumi ellátásban kell részesíteni azt a tanulót, akinek testi-lelki egészségét veszélyeztető, tanulását akadályozó otthoni körülményei vannak. A gyermekek védelme, fejlesztése érdekében törvényi garancia segíti a pedagógia szakszolgálatok – pszichológus, logopédus, gyógytestnevelő, fejlesztő pedagógus, nevelési tanácsadó, pályaválasztási tanácsadó, tehetséggondozó, konduktív pedagógus – munkáját. Pedagógiai-szakmai szolgáltatások segítik a nevelési-oktatási intézmények, fenntartók, pedagógusok illetve a tanulók érdekvédelmével foglalkozó szakemberek tevékenységének összehangolását, valamint feladataik között szerepel a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók támogatásához szükséges jelző- és támogató rendszer működtetése is. (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről)

A 27. § előírja, hogy a hátrányos helyzetű, a beilleszkedési, tanulási nehézség, magatartási rendellenességgel diagnosztizált, valamint a lassúbb fejlődésű tanulók felzárkóztatását órakeretben biztosítani kell. A pedagógus kötelességei közé sorolja a törvény a hátrányos helyzetű, különleges bánásmódot igénylő, sajátos nevelési igényű tanulók felzárkóztatását, fejlesztését, valamint együttműködési kötelezettséget ír elő a gyermek oktatását, nevelését elősegítő többi szakemberrel. (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről)

Mind a gyermekvédelem, mind az intézményes oktatás az évszázadok során komoly fejlődésen ment keresztül. Ez a fejlődés megteremtette, és törvény alapján garantálja a széleskörű gyermeki jogok érvényesülését, illetve jogsérelem esetén gyermekvédelmi intézkedések tárházát biztosítja.

Az oktatás és a gyermekvédelem kapcsolódási pontjait keresve megállapítottam, hogy a gyermekvédelmi és a közoktatási, köznevelési törvények között szinte kivétel nélkül mindig voltak átfedések, melyek célja a gyermekek mindennemű egészséges fejlődésének biztosítása, a veszélyhelyzetek megelőzése, illetve megszüntetése.

Természetesen az átfedések mennyisége és minősége az évszázadok alatt változott, alkalmazkodva az egyes korok kihívásaihoz, valamint a törvénykezés fejlődéséhez. Kérdés azonban, hogy mennyire képes a két rendszer – gyermekvédelem és oktatás – kihasználni a törvénykezés adta lehetőségeket, kapcsolódási pontokat a mindennapi gyakorlat során. Mennyire hangsúlyos feladat az iskolában a gyermekvédelem? Kutatásom többek között erre is fókuszál. Ennek érdekében olyan nemzetközi példákat vizsgállok az alábbiakban, melyek az iskola és gyermekvédelem kapcsolatának hatékonyságát mutatják be.

4. A gyermekvédelem az iskolában – nemzetközi tendenciák

Disszertációmban a gyermekvédelem és az oktatás kapcsolatát is vizsgálom, így fontosnak tartom, hogy ebben a témában nemzetközi jó példák után is kutassak, esetleg átfedéseket találjak a hazai gyakorlattal. Varga szerint hazánkban nincs rendszerszerű együttműködés a szociális és az oktatási szektorok között, és az oktatási szféra nem kapcsolódik be oly mértékben a gyermekekkel kapcsolatos iskolai problémák megoldásába, hogy az eredményesebb legyen. (Varga, 2012a) Tehát a törvényi háttér adott, és mégsem valósul meg sikeres együttműködés a mindennapi gyakorlat során, pedig az elmélet gyakorlatban történő realizálása hozhat csak pozitív eredményt.

Ugyanakkor nem megkerülhető más szektorok részvétele sem ebben a széleskörű munkában. Az egészségügyi szakemberek is jelen vannak abban a tevékenységben, amelyet a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók esélyeinek növelése érdekében végzünk. Tehát igen hangsúlyos a különböző szektorok – oktatás, egészségügy, gyermekvédelem – szakmai munkájának összehangolása. A szektorok közötti munka összehangolása mellett az egyes alrendszerek munkájának összefogása is fontos.

A hazai gyermekvédelemért a családok megsegítésében helyi szinten az iskola, a nevelési tanácsadó, az orvos és védőnő, valamint a családsegítő központ dolgozik. A helyi, megyei önkormányzatok, a gyámhatóság, valamint a gyermekvédelmi intézmények – nevelőintézetek, gyermekotthonok, nevelőszülői hálózat, örökbefogadás – is e munkafolyamat részesei. (Csókay és mts, 1994)

Fontos a folyamatos, rendszeres kapcsolattartás, tapasztalatcsere az oktatásban tevékenykedő többi segítő szakemberrel – pszichiáterrel, pszichológussal, fejlesztő pedagógussal, kollégákkal, osztályfőnökkel –, külső partnerekkel, mint az otthont

nyújtó ellátást biztosítókkal, gyermekvédelmi szakdolgozókkal, esetleg egészségügyi szakemberekkel. Megkerülhetetlen az egyes szektorok jó kapcsolata a családdal, nevelőcsaláddal, hiszen ez a bizalmi kapcsolat a fejlesztő tevékenység alapja.

A gyermekvédelmi szakellátásban élők iskolai sikeressége fontos társadalmi feladat, mely igényli a különböző szakpolitikák – szociálpolitika, oktatáspolitiká, egészségügy – összehangolását, szektorközi együttműködését.

A fenti gondolatmenetet szűkítem a gyermekvédelem és oktatás kapcsolatára, és követendő gyakorlat után kutatok nemzetközi szakirodalomban. A teljes áttekintés nem cél, csupán jelzés értékű, hogy létezik és működik összehangolt, jól bevált gyakorlat a szektorközi együttműködésre.

A szektorok közötti összefogás jeles példáját szemlélteti az angol Debbie Sanders és Karen Rowley szerzőpáros, akik az angol gyermekvédelmi rendszert vizsgálták. Az angol kormány politikája a felelősségvállalást hangsúlyozza. Az állam igen fontos feladatnak tekinti a gyermekvédelmet, hiszen leszögezi, hogy a jövő záloga, kulcsa a fiatal nemzedék. Jelentős probléma azonban, hogy az állami gondozottak iskolai előmenetele akadályozott. A tanulmány szerint az iskolai akadályozottságnak és alulteljesítésnek több oka van. Többek között a gyermekek iskolához való negatív hozzáállása, a gondozás és az iskolai folytonosság hiánya, a tanárokkal és a gondozókkal való pozitív kapcsolat hiánya, az alacsony önbecsülés, a felnőttek bizalmatlansága, egyes gyermekek zaklatása, faji bántalmazása, információhiány, az etnikai kisebbség nem megfelelő oktatási intézményben történő elhelyezése. (Sanders – Rowley, 2000)

Igen hatékony stratégiát dolgoztak ki erre a problémára az angolok, nagy összefogást szorgalmaznak a család, a „kirendelt” szülők, a gondozók, az iskola, a pedagógus, az egészségügy és a különböző szervezetek között, akik az állami gondozott gyermekek jogaival, előrehaladásával foglalkoznak. Ez a nagyfokú odafigyelés akár a fiatalok 24 éves koráig is eltarthat, egyéni gondozási terv keretében. Külön választják a kisebb gyermekekkel való hatékony együttműködés, és külön a 16 év feletti korosztály sikeres előrehaladásának feltételeit. Foglalkoznak a sajátos nevelési igényű tanulókkal is. (Sanders – Rowley, 2000)

A közös munka minden szintet átszö, így közös a finanszírozás, közösen küldenek jelentést az oktatási és szociális szolgálatoknak, közös irányítócsoporthoz hoznak létre, közösek az oktatási, szociális szolgáltatások, önkéntes szektorok. Annak érdekében, hogy az adatokhoz minden fontos résztvevő hozzáférjen, közös adatbázist is

működtetnek. Ezeket az adatokat felhasználják a trendek feltérképezésére, jövőbeli tervekhez, az eredmények nyomon követéséhez. A hatékony eljárási trendeket gyakorlat követi, mint az átfogó iránymutatás készítése, a különböző felelősök meghatározása dokumentumokban, támogatási források kigyűjtése, fejlesztési csoportok létrehozása, problémás eljárások – közlekedés, utazás – megoldása. (Sanders – Rowley, 2000)

A szerzőpáros fontosnak és bevált gyakorlatnak tartja a széleskörű összefogást, az egyéneknek nyújtott komoly és hatékony segítséget, mely által esélyt kapnak a gyermekek a jobb iskolai előmenetelre, a sikeres társadalmi beilleszkedésre. (Sanders – Rowley, 2000)

A rendszer kritikussai ugyanakkor megemlítik, hogy túlzottan szabályozott az angol rendszer, túl bürokratikus és formalizált. Nagy hibának tartják, hogy a vérszerinti család támogatása és a gyermek családból való kiemelésének határa bizonytalan, a döntés nem eléggé előkészített. A gyermekvédelmi dolgozók adminisztratív feladatai elvonják az idő jelentős részét a szakmai munkától. A vérszerinti családok bizalmatlanok, nem működnek együtt, mert személyes kommunikáció hiányában nincsenek elegendő információ birtokában. (Harris, 2011. hiv. Szombathelyi, 2016)

Mégis úgy vélem, az angol gyermekvédelem iskolai előmenetelről való gondolkodása, gondoskodása példaértékű, egyes elemei esetleg átemelhetők a mindennapi hazai gyakorlatba is. A széleskörű összefogást, a közös irányító és fejlesztési csoportok munkáját, a közös adatbázis létrehozását mindenképpen hasznosnak és hatékonyak tartom, mivel a gyermekvédelem több oldalról támogatott tevékenység, eredményre csak a szektorok szakembereinek koordinált tevékenysége után számíthatunk. Kérdőívem e kérdéskörre is összpontosít.

Írországban is jelentős gyermekvédelmi munka folyik az általános iskolákban. Nagy felelősséget tulajdonítanak a pedagógusoknak is, hiszen a gyermekek védelme és jóléte mindenki felelőssége. Kiterjedt konzultációt követően dolgoztak ki olyan iskolai gyermekvédelmi eljárásokat, melyek egyértelmű iránymutatást tartalmaznak az iskola vezetése és nevelői felé. Nagyobb koncentrációt és következetes végrehajtást szorgalmaznak iskolai szinten. Az oktató-nevelő intézmény kötelessége, hogy a gyermekeket a lehető legmagasabb szinten ellássák, támogassák, és védjék a fejlődésüket veszélyeztető körülményektől. Ha az iskola gyanítja, hogy a gyermeket elhanyagolják, vagy bántalmazzák, azonnal jelentenie kell. Ennek érdekében az iskolavezetés kijelöl egy főállású munkatársat, egy kijelölt kapcsolattartó személyt és annak helyettesét, akik ezután megfelelő képzést is kapnak. Azonban minden iskolai

személy megismerkedik azokkal a tünetekkel, amelyek árulkodnak a gyermek elhanyagolásáról, bántalmazásáról. A veszélyeztetett gyermekekről dokumentációt kell vezetni. Minden iskolában van olyan pedagógus, akiben az adott gyermek megbízik, annak kell a gyermekkel megértetnie, hogy a problémát jelezni kell az iskolai kapcsolattartó személynek. Erről megfelelő írásos feljegyzéseket kell készíteni, majd személyesen, telefonon, vagy írásban jelenteni kell a szociális munkásnak. Innentől már a gyermekvédelmi szervek foglalkoznak az ügygel.⁶

Az ír példával ellentétben a hazai köznevelési törvény ugyan előírja a gyermekvédelmi feladatok ellátásának kötelezettségét – melyért az iskolavezetés a felelős –, de nem teszi kötelezővé a munkakör betöltését. Így nem biztos, hogy van kijelölt gyermekvédelmi felelős – hacsak nem az iskolavezető –, illetve az sem biztos, hogy van olyan kolléga, aki koordinálja ezt a tevékenységet. Az iskolák esetleg többféleképpen oldhatják meg a feladatkör megoldását. Végezheti e tevékenységet az intézményvezető, megbízhat egy pedagógust a kötelező órák megtartásán felül órakedvezmény nélkül, valamint végezheti egy kolléga teljes vagy részmunka időben. (Petróczi, 2012) Vizsgálatom a különböző oktatás-nevelési intézmények megoldási módjaira is keresi a választ.

Az ír mintából kiemelném az egyértelmű iránymutatást, a koncentrációt és a következetes végrehajtást, mint a problémamegoldás fontos elemeit. Pozitívumnak tartom a feladatra történő olyan pedagógus kolléga kijelölését, akiben az adott gyermek megbízik. Szintén fontos elem, hogy minden kolléga megismerkedik azokkal a tünetekkel, amelyek jelzés értékűek a védelembe vétel aspektusából.

Németországban is az iskolai élet szerves része, és igen fontos tevékenységgé nyilvánított feladat tanulók védelme. Az iskolát központi szocializációs színtérnek tartják, melynek kötelessége együttműködni a gyermek és ifjúsági szolgálatokkal. Különösen akkor jut ez főszerephez, ha a gyermek vagy fiatal jóléte van veszélyben. A bajor oktatási és nevelési törvény például kimondja, hogy az iskolának be kell vonnia a gyámügyi hivatalt és egyéb szerveket, ha a gyermek jólétét veszélyeztető tüneteket észlel. A kötelezettségvállalás mellett együttműködés jellemzi a tanárok, nevelőtestület és a gyámügyi hivatal képviselőit. (Steinkirchner és mts, 2013)

A pedagógusok ismerik a veszélyjelző indikátorokat, a dokumentációs feladatokat, illetve a további teendőket. Iskolai keretek között felismerhető veszélyjelző mutatók között tartják számon többek között a gyakori „állítólagos” balesetet, az erős alul- vagy

⁶ Internetes forrás, szerző nem adható meg.

túlevést, az orvosi indoklás nélküli retardált szellemi vagy fizikai fejlődést, a személyi higiénia hiányát, az agresszív magatartást, a kábítószer, alkohol használatát, ismétlődő ijedt viselkedést, a depressziót, önpusztító magatartást, érzelmi instabilitást, romló tanulmányi eredményt. A kollégákkal történő tapasztalatcsere után a pedagógus dokumentációt készít, értékeli és értelmezi a helyzetet. A szülők számára gyakran szégyenérzettel jár, ha kiderül, gyermek fokozott gyermekvédelmi gondoskodásra szorul, ezért fontos, hogy az iskola és a szülő között bizalmi viszony álljon fenn. Lényeges a pedagógus problémamegoldó megközelítése, az empatikus beszélgetési mód, a szakértelem. A szülő részéről szükséges a probléma elfogadása és a szükséges lépések támogatása. A központi kérdés tehát az építő jellegű beszélgetés. A jó tanár-szülő kapcsolat lehetőséget ad arra, hogy a korai szakaszban történjen beavatkozás, mivel a szülő nagyobb bizalommal lehet a pedagógus irányába, mint a gyermekvédelmi szakember iránt. (Steinkirchner és mts, 2013)

A német példán keresztül láthattuk, hogy a pedagógusok tevékeny részesei a gyermekvédelemnek. Nem csupán a jelzőrendszer tagjai, hanem előzetes ismeretek birtokában és a kollégákkal történt esetmegbeszélés után elemző, értékelő dokumentációs tevékenységre kerül sor. Azért tartom ezt követendő példának, mert a dokumentáció, a dokumentálás megkövetel egyfajta fókuszot, melynek során a problémamegoldás könnyebben és gyorsabban megindulhat.

Németországban létezik a „Dr.-Elisabeth-Bamberger-Schule” hálózat, mely példaértékű, beépíthető, jól hasznosítható gyakorlat a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók oktatása, nevelése során is. A több városban megalapított gyógypedagógiai magániskola-hálózat alapítója a névadója volt, akit német közgazdászként a szociális munka úttörőjének tekintenek, és aki a XX. században tevékenykedett. Az országban elismert intézmény érzelmi és szociális fejlődésben lemaradt, 3-9. évfolyamon tanuló gyermekek fejlesztésére vállalkozik. Szaktanárok, gyógypedagógusok, szociális munkások, pszichológusok dolgoznak azzal a céllal, hogy ezen gyermekek és fiatalok helyes szociális és tanulási viselkedését megszilárdítsák. Figyelmet fordítanak a tehetséggondozásra, és a tanulók hagyományos iskolai életbe való beillesztésére. Célzottan támogatják a személyiségfejlesztést, bizalomépítést, konfliktuskezelést, pozitív társas kapcsolatok, helyes napirend kialakítását. Nagy koncentrációt kap az együttműködés a családdal, a gyermekvédelmi kollégákkal is. (Kinderschutz München)⁷

⁷ Internetes honlap, szerző, oldalszám nem adható meg.

Láthatjuk, hogy az együttműködés – akár szektorközi, akár szektoron belüli – a mindennapok során azt is jelenti, hogy az egyes területek dolgozói – pedagógusok, pszichológusok, fejlesztő pedagógusok, nevelőszülők, nevelőtanárok, gyámok, nevelőszülői tanácsadók – között folyamatos és naprakész legyen az információcsere, a kapcsolattartás, a tapasztalatok átadása, a segítségnyújtás, az együttműködés. Az egyes szakterületek dolgozói által feltárt problémák közös fórumokon, egyeztetéseken, történő felvázolása szektorközi továbbképzések témája lehetne.

Az együttműködés fokozásának fontossága vitathatatlan, a partnerek felelőssége, hogy ebben milyen eredményeket érnek el.

Ebben a fejezetben a gyermekvédelem rövid történetét, a mai magyar intézményes rendszer kialakulását, struktúráját, jelenleg hatályos törvényi háttérét tekintetem át. Az oktatási és a gyermekvédelmi szféra kapcsolódási pontjait kerestem a jelentősebb köznevelési, közoktatási törvények gyermekvédelemre vonatkozó részeiben. Ezek után néhány követendő nemzetközi példák után kutattam, melyek bizonyították, hogy milyen fontos a szektorközi és az egyes szektorokon belüli együttműködés, valamint rávilágítottak az iskolák szerepére a veszélyeztetettség diagnosztizálásában, a korai beavatkozásban.

III. Gyermekvédelemben élők problémái

A továbbiakban azokra a tényezőkre igyekszem rávilágítani, melyek hatással vannak, illetve befolyásolják a gyermekvédelmi szakellátásban részesülő tanulók iskolai esélyeit, motivációit. A szocializációs színterek hatására, valamint e hatások eredményeképpen létrejött pszichológiai jellemzőkre szintén kitérek, mivel azokból eredeztethető az esetleges deviáns magatartás, a nem megfelelő tanulmányi motiváció és az alacsony szintű iskolai teljesítmény. Mivel a gyermekvédelmi gondoskodás alá vont tanulók döntő többségének vérszerinti családja a társadalom alsó rétegét szélesítik (Varga, 2012a), így röviden vizsgálom a társadalmi rétegződést, valamint a vérszerinti családok társadalmi jellemzőit is. Napjaink újdonsága a reziliencia és az érzelmi intelligencia kutatása, melyekről szintén szó lesz e fejezetben, mint potenciális iskolai teljesítményt befolyásoló tényezőkről. Ezen fókuszok – iskolai esélyek növelése, magatartási probléma, tanulási motiváció, reziliens magatartás – kutatásom kérdőívében is szerepelnek.

1. Szocializáció, szocializációs színterek esélyteremtő képessége

„A szocializáció a társadalomba való beilleszkedés folyamata, amelynek során az egyén megtanulja megismerni önmagát és környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésmódokat.” (Bagdy, 1977:11) Bagdy Emőke által közel negyven éve megfogalmazott definíció napjainkban is élő, gyakran hivatkozott megfogalmazás. Egy másik megfogalmazás szerint „Születésünktől kezdve aktív lények vagyunk, a csecsemő fejlődése során egy tanulási folyamaton keresztül érett személyiséggé válik, aki képes lesz a beleszületett társadalom elvárásainak megfelelni. Ezt az egész életünkön át tartó folyamatot szocializációnak nevezzük.” (Bányász, 2008:3)

Andorka meghatározásában „Családnak nevezzük a szociológiában az olyan együtt élő kiscsoportot, amelynek tagjait vagy házassági kapcsolat, vagy leszármazás, más szóval vérségi (kivételes esetben örökbefogadási) kapcsolat köti össze.” (Andorka, 2006:274) A megfogalmazások szerint a születéstől a halálunkig tartó folyamat révén beilleszkedünk a társadalomba, illetve társadalmi lényvé válunk. E folyamat színterei, meghatározó szereppel bírnak az egyéni beilleszkedés eredményességére. A látott,

megtapasztalt szülői minták, az átélt élmények, tapasztalatok, a tudatos nevelés útján beépült hatások, a környezetben élők viselkedése mind módosítja a szocializációs folyamatot. Ez a mikromilió elsősorban a család, később az iskola, a munkahely, a baráti közösségek, melyek elsődleges hatással vannak az egyénre, ennek megfelelően alakulnak viselkedési normái, életvezetési szokásai. (Bagdy, 1977)

A gyermekkori szocializáció fő tényezője a család. A társas hatások fő közvetítője az anya, majd a családi kapcsolatok differenciálódása során megjelenik az apa, valamint a többi családtag. A szocializációs tér bővülése során a gyermek találkozik a különböző közösségekkel is, mint az óvoda, iskola. A cselekvőképesség fejlődésében az intellektuális képességek kibontakoztatásának egyik meghatározó állomása a munka, mely biztosíthatja az egyén számára a megélt tevékenység sikerét, valamint a társadalmi elismerést. (Bagdy, 1977)

Boreczky definíciója szerint a család – mint elsődleges szocializációs színtér – „olyan társadalmi intézmény, amely a generációk közti folytonosság megteremtésével számos, a társadalom működéséhez és az egyén boldogulásához elengedhetetlen tudást, tapasztalatot, mintát, érték- és szerepkészletet stb. közvetít és hagyományoz.” (Boreczky, 2015:104) A család funkciói – mint például a gondozás, reprodukció, érzelmi, gazdasági, irányító funkció – szorosan összefüggnek az egyén szocializációs folyamatával. (Boreczky, 2015)

A családi rendszer jól, illetve hibásan is funkcionálhat. A hibás működés a gyermek fejlődésében diszharmóniát okozhat, esetleg krízishelyzetet idézhet elő. Ilyenkor lényeges szempont, hogy a család hogyan kezeli, oldja meg a problémákat, hiszen a családi légkör zavarai indíthatják útjára a hibás személyiségfejlődést. Ezen problémák már a gyermekkorban manifesztálódnak lelki zavarokban, illetve a későbbi szocializáció folyamán is nehézséget okoznak. Tehát a család a felnövő gyermek testi-lelki egészségében döntően fontos tényező, s mivel e családtag személyisége a legkialakulatlanabb, így ő a család leginkább veszélyeztetett tagja. (Bagdy, 1977)

A kutatások szerint valódi jelentősége van az anya-gyermek kapcsolatnak. A csecsemő alapvető szüksége, hogy anyját minden körülmények között jelenlétnek higgye, elérje. A harmonikus anya-gyermek kapcsolat meghatározza későbbi társas és párkapcsolatainkat, bizalmi viszonyainkat. A gyermek fejlődése során az anya elérhetetlensége, szeretethiánya minden kínérzés mintájává, alapjává válik, mely később eltérő fokú személyiség- és viselkedészavarok okozója lehet. (Bagdy, 1977)

Veczkó szerint is a szeretetkötődési igény a gyermek legalapvetőbb szocializációs feltétele, legfőbb személyiségfejlesztő forrása. A felek között folyamatos jelzésváltásra, információáramlásra van szükség, mely a törődést feltételezi. A kötődésbeli hiányosságok elsődleges megnyilvánulása a szorongás, az idegentől való félelem. A kötődés egyik érzelmi jellemzője a bizalom. Bizalom hatására a személy belső funkciói – érzékelés, észlelés, emlékezet, gondolkodás, figyelem, érzelem, akarat – genetikai adottságaihoz mérten jól működnek, fejlődnek, s ennek megfelelően a lelki tulajdonságok, a társadalmi szabályok megtanulása iránti affinitása is. (Veczkó, 2000)

A család fontos funkciója az óvó, védő funkció, mely megóvjaa a gyermeket a természet és a környezet értékromboló hatásaitól, illetve biztosítja számára az élethez szükséges feltételeket, mint az anyagi, kulturális, tárgyi feltételeket. Mindezek együttese elősegíti a későbbi helyes döntések kialakítását. (Veczkó, 2000) A családi otthon legfőbb jellemzői a biztonság, a nyugalom, a védettség, az elfogadás, a meghittség, az állandó gondolatcsere, a kultúra értékeinek átélése, a lelki szenvedés megoldásának elősegítése, az értő figyelem, valamint a családi emlékek, hagyományok ápolása. (Veczkó, 2000)

Az ezredfordulót megelőző évtizedek modernizációs folyamatai a családok szerkezetére, szervezetére is hatással voltak. E téren is megindultak a pluralizálódási folyamatok, az együttélés számos formája alakult ki. Megnőtt a válások, az újrarázasodások, házasság nélküli együttélések, örökbe fogadások száma. (Somlai, 1997. hiv. Szabó, 2001) Átalakult a családok szerkezete is, több egyszülős modell fedezhető fel, valamint a szerepek is összezavarodtak. Ezért a gyermekek nem tudják kialakítani szerepeiket, mivel a gondolkodási, érzelmi és viselkedési alapot nyújtó modelljeik – a szülők – nem nyújtanak pozitív mintát. (Szabó, 2001) A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók esetében ez fokozottan igaz. Egy 2007-es mérés szerint az OECD országokban az utódok egyharmada született házasságon kívül, mert esetükben népszerűbb az együttélés. A gyermekek 15 %-a elvált szülők gyermeke, valamint az újrarázasodás 10 %-ukat érintette. Megjelenik a közös gyermekfelügyeletnek az a formája, ahol heti váltásban gondoskodik az apa és az anya a közös gyermekről. (Szombathelyi, 2014)

Azok a gyermekek, akiknek nem adatott meg a család, illetve a vérszerinti családjuk a támogatások ellenére sem tud jó színvonalú testi-lelki-erkölcsi fejlődést biztosítani, otthont nyújtó ellátás keretében nőnek fel. Ebben az esetben ezek az intézmények családi szocializációs funkciókat vállalnak át, melyet az intézmények a legfontosabb feladatnak tekintenek. (Szabó, 2001)

Az elsődleges szocializációs szintér fontosságát Veczkó gondolatai foglalják össze, mely szerint a „kiegyensúlyozott családi kiscsoport sikerességének alappillére az apa (férfi) és az anya (nő) testi-lelki-szociális kötődésének összhangja, ami összefüggésben van szerelmi életükkel, egymás iránt érzett szeretetükkel, tiszteletükkel, gondoskodásuk kölcsönösségével, értékrendbeli és magatartásbeli hasonlóságukkal. (...) A családban átélt élmények kihatnak a gyermekek családon kívüli kortársi, iskolai és egyéb, makrovilágbeli kapcsolataira, és befolyásolják azt.”(Veczkó, 2000:78-79)

A családszociológia újabb kutatásaira világít rá Boreczky, mely kutatások más területeket – mint a globalizáció, lokalitás, identitás, modernizáció, tradíció – is bekapcsolnak. Ezek alapján a család funkcióját Boreczky négy szinten értelmezi. Első a fontos személyekkel való azonosulás szintje, majd következik a családi együttléték szintje, ahol az összetartozás érzése erősödik. Harmadik szintként értelmezi az emlékezést, mint a többgenerációs történetek megőrzését, átadását családi hősökről, feketebárányokról, helytállásról, sikertörténetekről, kudarcélményekről. Negyedik szint a tágabb rokonság által működtetett családi rendszer, mely választásra, követésre alkalmas mintákat tartalmaz – mint például párválasztás, karrier –, növeli az egységet, valamint nagyobb flexibilitással is rendelkezik, mint a szűk család. (Boreczky, 2015) Láthatóan a családnak esélyteremtő képessége, jövőt befolyásoló ereje van. E szocializációs szintér alapvetően befolyásolhatja, meghatározhatja többek között az iskolai előmenetelt, a személyes kapcsolatokat, az életminőséget. Olyan közösség, mely jelentős mértékben gyakorol hatást az egyénre, s e hatások talán átírhatók, de soha nem érvényteleníthetőek. (Boreczky, 2015) A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók esetében ezt sem a nevelőcsaládnak, gyermekotthonnak, sem az iskolának nem lehet figyelmen kívül hagynia. A fejlesztés során ebből indulunk ki, erre építünk, ezt alakítjuk, esetleg ezt kell kitörölni.

Másodlagos szocializációs szintér az intézményes oktatás egységei, mint az óvoda és az iskola, majd később a munkahely színtere, valamint ezek közösségei. Az óvoda és az iskola feladata, hogy a társadalom megbízásából járuljon hozzá a gyermek személyiségének fejlődéséhez, az egyetemes és a nemzeti műveltség átszarmaztatásához, illetve a szocializációs feltételek megteremtéséhez. Ehhez az intézményeknek megfelelő személyi, anyagi, tárgyi és higiénés feltételekkel kell rendelkezniük. A személyi feltételek között kiemelkedő jelentőségű a pedagógus, aki módszertani kultúrájával, valamint a pszichés sajátosságok figyelembevételével az

ismeretszerzést befogadhatóvá, a tanulást élményszerűvé teszi. A jó iskola személyiségelvű, kiindulópontja a kölcsönös tisztelet és szeretet. (Veczkó, 1990)

Szabó Ákosné szerint „A társadalmi integráció „esélypiacán” úgy boldogulunk, ahogyan szociális tanulásunk az iskolai pedagógiának és a közoktatásnak, az iskolán kívüli szocializációnak és a rejtett tanterv keretében folyó szociális tanulásnak eredőjeként velünk és bennünk megtörtént” (Szabó, 2001:316)

Ezen belül a tanulás iskolai modellje az egyes képességterületeket fejleszti, és a kulturális átörökítés folyamán a motoros, kognitív és instrumentális tanulás, valamint a normakövetés, esztétikai, erkölcsi érzékenység, empátia, kommunikatív képesség elsajátítása is megtörténik. (Somlai, 1997. hiv. Szabó, 2001)

Hintz szerint az iskola a társadalom egyik intézménye, mely speciálisan közvetíti a társadalom érdekeit, elvárásait. Alapvetően három – képesítő, kiválasztó és integrációs – funkcióval rendelkezik. A képesítő, minősítő funkció azt jelenti, hogy itt fejlesztik a tanulók készségeit, ismereteit, képességeit, amelyeket később, a munka világában fognak hasznosítani. Ugyanakkor a helyes viselkedési diszpozíciók – például a tanulás, együttműködés, döntéshozás terén – is elvárásként jelennek meg az iskola felé. Az iskola kiválasztó funkciója azt jelenti, hogy kialakítja a diákok „társadalmi rangsorát”, életesélyeit. Felügyeli a hozzáférést az egyes szakmai pozíciókhoz, anyagi sikerhez, társadalmi presztízshoz. Természetesen ebben az iskola nem az egyetlen tényező, mert a regionális, társadalmi származás, a képesség, a nem, a kapcsolatok, valamint a véletlen és a szerencse is szerepet játszik. (Hintz és mtsai, 1993) Meleg Csilla is említi az iskola kiválasztó – mint egyenlő esélyeket hirdető, de az egyenlőtlenséget megváltoztatni képtelen – funkcióját. Szerinte a jövő pedagógusainak törekedni kell a kapcsolatok kialakítása, fenntartása, a problémakezelés, a kapcsolati hálókból történő eligazodás és a rugalmasság tanítására. (Meleg, 2015)

Gazsó is rámutat arra a tényre, hogy családok társadalmi helyzetéből adódó sajátosságai erősen megmutatkoznak az oktatásban is. Az oktatás e különbségeket konzerválja, és ez különösen az alsóbb társadalmi osztály gyermekeinek az iskolai esélyeit érinti hátrányosan. A kedvező pozíciót az anyagi és kulturális erőforrások megléte biztosítaná, melyekkel e réteg nem rendelkezik. Így a tudásszerző versenyben eszköztelennek bizonyulnak. Sőt, kiemeli, hogy az általános iskola nem képes a többiekénél lassabban fejlődő tanulók felzárkóztatására. (Gazsó, 2006) Tehát Gazsó is megerősíti az iskola kiválasztó funkciójának jelenlétét. Ugyanakkor Huszár mégis elvárásként fogalmazza meg az iskolával szemben a családok kulturális különbségeinek kiegyenlítését –

tanulmányában különösen a nyelvi hátrányok meglétére hívja fel a figyelmet –, hiszen az iskola lehetőséget tud biztosítani a társadalmi mobilitásra. (Huszár, 2015)

Hintz tanulmányában a harmadik – iskolának tulajdonított – funkció az integrációs rendeltetés. Elvárásként jelenik meg, hogy a diákok minél zökkenőmentesebben tudjanak beilleszkedni a társadalomba. Így itt kell tanítani, gyakorolni a társadalmilag kívánatos viselkedési attitűdöket, meggyőződéseket. Ilyen többek között a pontosság, szorgalom, gondosság, együttműködés, megbízhatóság, alkalmazkodás, hűség. (Hintz és mtsai, 1993)

Az intézményes nevelés – mint másodlagos szocializációs színtér – fontosságáról dolgozatomban még részletesebben lesz szó.

A gyermek sikeres szocializációs folyamatában alapvető szerepet játszik a család, az iskola és a többi szocializációs – munkahely, baráti közösségek – színtér is. Igen fontos e színterek léte és kapcsolata, hiszen a gyermek számára a hétköznapi élet közegeit, valamint életük meghatározó szereplőit jelentik. Ha szocializációról beszélünk, akkor figyelembe kell venni a tömegkommunikációs hatásokat is.

A feldolgozott szakirodalmak szerint tehát a család és az iskola hatása jelentős mértékben befolyásolja a gyermek szocializációs folyamatát, és életminőségét. Ha ezt a gyermekvédelmi szakellátásban részesülő tanulókra vonatkoztatjuk – ahol esetleg nem megfelelő családi mintával találkozhatnak –, akkor érthetővé válik e tanulók nem megfelelő minta- és szabálykövetése, iskolai esélyegyenlőtlensége, illetve ennek megfelelően iskolai motivációja, teljesítménye is. Ezért van szükség a családi háttér „kezelésére” is, valamint professzionális segítségnyújtásra mind a gyermekvédelmi, mind az oktatási szektor részéről. Ehhez azonban szükséges a gyermekvédelmi szakellátásba került tanulók vérszerinti családjának ismerete, legalább a szakirodalom által feltárt általános jellemzők vonatkozásában.

2. Deprivált társadalmi osztályjellemző

A Magyar Értelmező Kéziszótár szerint a társadalom „Az emberi együttélés viszonyainak a termelési viszonyokból meghatározott összessége.” Magyar Értelmező Kéziszótár (1985:1340)

Az Idegen Szavak Gyűjteménye a társadalmat az „embereknek a termelőtevékenység folyamatában, történelmileg kialakult tartós közössége”-ként definiálja. (Idegen Szavak Gyűjteménye)⁸ Mindkét kifejezés az emberi közösséget hangsúlyozza bizonyos helyzetben, mint az adott történelmi kor és az adott termelőeszközökhöz való viszony vonatkozásában.

A társadalom osztályokra tagozódik, az osztályok pedig rétegekre. (Magyar Értelmező Kéziszótár, 1985)

„Társadalmi osztálynak nevezzük a termelőeszközökhöz való viszony alapján definiált társadalmi kategóriákat. (Andorka, 2006:157)

„Osztálytársadalomban az embereknek foglalkozásukat, anyagi helyzetüket és gondolkodásukat tekintve nagyjából egyöntetű – az osztálynál kisebb – csoportja” a társadalmi réteg. (Magyar Értelmező Kéziszótár, 1985:1166) Andorka meghatározása alapján társadalmi rétegnek nevezzük „a foglalkozás, iskolai végzettség, lakóhely, a jövedelem nagysága (...) alapján definiált társadalmi kategóriákat.” (Andorka, 2006:157)

Egy társadalmi osztályokat vizsgáló nemzetközi kutatás hatására készült Kolosi és Pósch magyar kutatók tanulmánya, melyben a magyar társadalmi osztályokat vizsgálták. A szerzők pontos képet festenek arról a társadalmi rétegről is, melybe az általuk vizsgált tanulók vérszerinti családja nagy valószínűséggel tartozik.

Az általuk hivatkozott angol osztálykutatás során a kutatók a bourdieu-i hagyományokra támaszkodva három osztályképző erőt azonosítottak, a gazdasági, a társadalmi és a kulturális tőkét. A magyar kutatás – Osztálylétszám 2014 – eredményeképpen a széles alsó rétegtől a vékony felső rétegegig nyolc társadalmi osztályt különítettek el. Az osztályokat a foglalkozási megoszlás alapján képezték, mivel a kutatók szerint ezek alkalmasak leginkább egy személy társadalomban elfoglalt helyét, esélyeit meghatározni. Természetesen bevonták az iskolázottsági adatokat, valamint a gazdasági típusú változókat is, hogy az egyének státuszát is meghatározhassák. Tehát a magyar kutatók osztályba sorolása és Bourdieu tőkeelmélete között átfedéseket figyelhetünk meg. (Kolosi-Pósch, 2014)

A magyarországi kutatócsoport három területre fókuszált, a foglalkozási osztályok összetételének változása 2002 és 2012 között, majd a társadalom szerkezetének feltárására került sor, végül arra a kérdésre keresték a választ, hogy a magyarországi

⁸ Internetes forrás, évszám, oldalszám nem adható meg.

szubjektív társadalomkép milyen változásokat mutat 1999 és 2009 között. (Kolosi-Pósch, 2014)

A foglalkozási osztályok kutatása segíti a társadalmi rétegződés feltárását, valamint az egyének attitűdjével, viselkedésével, kultúrafogyasztásával kapcsolatos kérdésekre is választ ad. A kutatók öt foglalkozási osztályt neveznek meg, felosztásuk során megkülönböztetik az elit, az értelmiségi, a szellemi, a szakmunkás és a szakképzetlen osztályokat. (Kolosi-Pósch, 2014)

Nemzetközi viszonylatban Magyarország már 2002-ben magas arányokat mutatott a szakképzetlen munkások arányában, majd 2012-re ez az adat csak magasabb. Gazdaságunk válságjelenségének egyik fajsúlyos oka a szakképzetlen, lecsúszó réteg nagy és egyre növekvő aránya. Nemzetközi adatokat tekintve nincs lényeges különbség a magyar és az európai országok átlaga között a középosztály tekintetében. Középosztályba kerülnek a rendező elv szerint a szakmunkások, a rutin szellemi munkát végző és az alkalmazott nélküli vállalkozó egyének. Különbség mutatkozik viszont a felső középosztály adatai esetében. Felső középosztály alatt értjük az elitet, az értelmiségieket, az alkalmazottakat foglalkoztató vállalkozókat és a nem rutin szellemi munkát végző egyéneket. A magyar adatok szerint a társadalom 32, 2 %-a tartozik a felső középosztályba, míg az európai országok esetében az átlag 47, 2 %. (Kolosi-Pósch, 2014)

A kutatás második fókuszja az osztálystruktúra változása hazánkban 2001 és 2012 között a TÁRKI Háztartás Monitor adatai alapján. Négy változó – foglalkozási osztályok, egyéni jövedelem, iskolázottság, háztartási felszereltség – alapján alakították ki az osztályokat. E vizsgálatok szerint öt társadalmi osztályba tagozódnak a magyar társadalom tagjai, megkülönböztetik a felső középosztályt, a középosztályt, a leszakadók, a munkásosztály és a depriváltak osztályát. Ezen osztályok tagjai hasonló jellemzőket mutatnak. (Kolosi-Pósch, 2014)

A depriváltak a társadalmi átlagkereseténél jóval alacsonyabb jövedelemmel rendelkeznek, iskolázatlanok, és foglalkozási osztályuk is alacsony. A munkásosztály jellemzője a szakmunkás végzettség, ezáltal jobb a helyzetük a szegényekénél. 2001-ben a középosztály és a leszakadók közötti fő különbség, hogy a leszakadókat valamivel jobb jövedelmi helyzet jellemzi, viszont iskolázottságuk és foglalkozási osztályuk tekintetében elmaradnak a középosztálytól. 2012-ben viszont a középosztály tagjai magasabb jövedelemmel rendelkeznek, mint a leszakadók, de iskolázatlanabbak és alacsonyabb a foglalkozási osztályuk is. A felső középosztály mind a négy vizsgált

változó tekintetében – foglalkozási osztályok, egyéni jövedelem, iskolázottság, háztartási felszereltség – magasabb értékeket mutatnak. A kutatás adatai alapján a tanulmány megállapítja, hogy az osztályszerkezetben az utóbbi évtized nem produkált nagy változást. Ami azonban problémát jelent, hogy az újratermelt társadalmi hátrány, a leszakadó, szakképzetlen, deprivált, szegény osztály arányán nem sikerült csökkenteni, sőt, az még tovább növekedett. (Kolosi-Pósch, 2014)

A vizsgálat harmadik szakasza a magyar emberek társadalomképére fókuszált. A kutatás megállapította, hogy a társadalomkép alig korrelál a megkérdezettek objektív osztályhelyzetével. Inkább az ország gazdasági helyzetével, fejlettségével, felzárkózásával függ össze. Így hazánkban a rendszerváltást követően egy konfliktusos, antagonisztikus társadalomkép dominál, mely az utóbbi évtizedben csökkenő tendenciát mutat. (Kolosi-Pósch, 2014)

Minden társadalomban, kultúrkörben, népcsoporton, társadalmi osztályon belül léteznek olyan rétegek, amelyekre jellemző, hogy a családban felnövekvő gyermekek testi-lelki fejlődéséhez nem biztosítottak az anyagi, tárgyi, szellemi, szociális feltételek valamelyike, illetve összessége. Ilyen esetben hátrányos helyzetről beszélünk, hiszen az adott társadalomban meghatározott életminőségi szint alatt élnek. Ha e hatások a gyermek életét, testi-lelki fejlődését rombolják, károsítják, akkor veszélyeztetettségről is beszélhetünk. Ennek legszélsőségesebb formája a válsághelyzet vagy krízishelyzet, mely testi-lelki megrendülést okozhat a gyermek életében. Az átélt pszichés trauma – lelki jelenség, jelenségsorozat, melyet a biopszichikus rendszer a veszély hatására átél – a gyermek személyiségfejlődése során komoly problémákat idéz elő. (Veczkó, 2000)

A hatályos törvény szerint hátrányos helyzetű a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorú gyermek, akinél az alábbi három körülmény közül legalább egy fennáll: szülő vagy családba fogadó alacsony iskolai végzettsége, alacsony foglalkoztatottsága, elégtelen lakókörnyezet, lakókörülmény. Halmozottan hátrányos helyzetű pedig az a gyermek, illetve nagykorú gyermek, aki esetében a hátrányos helyzetnél megfogalmazott körülmények közül legalább kettő fennáll, valamint a nevelésbe vett gyermek és az utógondozói ellátásban részesülő tanuló vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal. (1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról)

A törvény tehát kiemeli a szülők alacsony iskolázottságát, foglalkoztatottságát és a szerény anyagi lehetőségeket. Kolosi-Pósch a deprivált társadalmi osztály meghatározásakor ugyanezen jellemzőket tartja sarkalatos pontnak, mely alapján a

társadalom alsó osztályába sorolja e jegyek viselőit. Ők a szegények, a depriváltak. Andorka szerint a depriváció „valamitől való megfosztottságot” jelent. Nemcsak a szegénység megjelölésére, hanem például a gyermekeknek a „szülői szeretettől való megfosztottságára” is használjuk. Amikor a szegénység megjelölésére használjuk, akkor többnyire azt értjük alatta, hogy a deprivált személy vagy család nélkülöz valamit, ami az adott társadalomban a nagy többségnek rendelkezésére áll, vagy amit az adott társadalomban mindenki számára kívánatos, elérendő minimumnak tartunk. Ezért inkább relatív, mint abszolút hátrányt jelent, és sokszor lényegesen tágabb körű hátrányokra vonatkoztatjuk, mint amilyeneket a hagyományos szegénységfogalomba beleértünk, ahol a hátrányok egyszerűen csak alacsony jövedelmet és ebből adódó hátrányokat jelentenek. (Andorka, 2006:60)

Koós Bálint tanulmányában – A szegénység és depriváció a magyar településállományban az ezredfordulót követően – avagy kísérlet a települési deprivációs index létrehozására – is rámutat arra a tényre, hogy a depriváció „több dimenzióban értelmezett hátrányt” (Koós, 2015:55) jelent, míg a hagyományos értelemben vett szegénység egyetlen dimenziója a jövedelmi szint. A szegénységi megközelítések inkább csak egyéni vagy háztartási szinten értelmezhetőek, míg a depriváció egy többdimenziós szegénység, figyelembe veszi a jövedelmi, lakhatási, munkaerő-piaci, oktatási fókuszokat is. Mivel a deprivált osztály tagjai nem képesek a társadalmi normáknak megfelelő életmódot folytatni, így kirekesztődnek olyan alrendszerből is, mint az oktatás vagy a munka világa. (Koós, 2015)

Mihály Emőke „A deprivált népesség. Szociológiai felmérés egy kolozsvári szegényegyedben” 2006-ban publikált kutatása arra fókuszált, hogy a deprivált helyzetű háztartások kiadási struktúrája, jövedelmi helyzete, háztartásfőjének jellemzői – mint az iskolázottság, életkor, gazdasági aktivitás – milyen pénzzel kapcsolatos attitűdöket eredményez, s ezen attitűdök mennyiben térnek el a többségi társadalom háztartásainak mintáitól. A kutatás megállapította, hogy a deprivált társadalmi osztály jellemzője az alacsony iskolázottság, a szakképzettség hiánya, a tartós munkanélküliség, mely tényezők növelik a szegények közé kerülés esélyét. Közös jellemző még az „egyik napról a másikra” életmód, így nem rendelkeznek megtakarításokkal és jövőbeli tervekkel, elképzelésekkel sem. Legnagyobb szerepet azonban az iskolai végzettség kap, hiszen ez alapfeltétele a munkaerőpiacon való megmaradásnak, a stabil álláslehetőségnek. (Mihály, 2006)

Rákó kutatása is rávilágít azon tényezőkre, hogy a szakellátásba bekerült gyermekek vérszerinti szüleinek iskolai végzettsége alacsony, így a foglalkozási adatok sem mutatnak kedvező képet. Az apák jellemzően alkalmi segédmunkát végeznek, kisebb részük szakmunkát. Az anyák nagyobb arányban munkanélküliek, háztartásbeliek, illetve GYES-en vannak. Jellemző a családonkénti három vagy több gyermek. Közös vonásként említi a szerző a deviáns szülői magatartást. (Rákó, 2010)

Rausch szerint a gyermekvédelmi szakellátásba került gyermekek vérszerinti családjára rendszerint alacsony szocioökonómiai háttér jellemző, mely jelentősen befolyásolja a fiatalok fejlődését. (Rausch, 2013)

A Krámer-Szotyori szerzőpáros megállapítja, hogy a családból való kiemelés oka jellemzően a vérszerinti családokra jellemző rossz szociális helyzet, a szegénység, a szülői készségek hiánya, családi krízis, magatartási problémák, bántalmazás, elhanyagolás, kábítószer fogyasztás, pszichés vagy pszichiátriai problémák megléte. (Krámer-Szotyori, 2005)

A konzervatív nézeteket⁹ hangoztatók úgy érvelnek, hogy a szegények erkölcsi és intellektuális fogyatékoságban szenvednek. Maguknak köszönhetik szegény sorsukat, alkalmatlanok ebből kilépni és nem is akarnak. Egyszerűen az ő hibájuknak minősítik problémájukat és senki másénak. A szociológusok alapvetően három okkal magyarázzák a szegénységet: a munkanélküliséggel – hiszen a gazdaság nem tud annyi munkahelyet teremteni, amennyire szükség volna egy országon belül –, második okként a jóléti állami programok elégtelenségét említik, harmadik tényezőként pedig az egyenlőtlenséget. Az egyenlőtlenségek létét gazdasági, faji, politikai és egyéb más területeken vélik felfedezni, mely a szegények számára lehetetlenné teszi a felemelkedést. Az egyenlőtlenség esélyegyenlőség megteremtésével ellensúlyozható, melynek iskolai létével, szerepével a későbbiekben részletesen foglalkozom.

A szegénységnek számos negatív funkciója van. Gondolunk itt arra, hogy törvénysértő magatartást folytathatnak kilátástalanságukban, vagy olyan magatartást, mely eltér a társadalom által betartott és elvárttól. Nem vállalnak munkát, házasságon kívül vállalnak gyermekeket, segélyekből élnek, drog- vagy alkoholfüggővé is válhatnak. A társadalom nagy része ezen embereket érdemtelennek, erkölcsi hibával rendelkező személyeknek tartja, akik munkakerülők, így nem érdemlik meg még a közsegélyeket

⁹ Az alábbiak teljes egészében a szerző Tanító c. folyóiratban megjelent publikációjának részlete. Dobokai Róbertné Simon Dóra: A társadalom peremén: Cigány gyermek az iskolában - cigány ember a társadalomban. 51. évf. 5. sz. / 2013. 17-19.

sem. Az érdemtelen szegény szinonimájává manapság az „underclass” vált. (Gans, 1992)

Underclass-on értjük azt a pozíció alatti réteget, amely nem tud visszaintegrálódni a társadalomba, a közösségi normától eltérő szubkultúrával rendelkezik, térben is szegregálódik, zárt csoportot alkot, s ez az életforma öröklődik a következő nemzedékekre is. Az underclass réteg tagjai általában alacsony iskolázottsági szinttel rendelkeznek, nincs megfelelő végzettségről dokumentumuk, így eleve nem is kínálnak nekik munkát, hiszen tömegével találnak képzett szakembereket is. (Gans, 1992)

Magyarországon az „érdemtelen szegények” nagy része él gettóban, telepen, s jelentős hányada cigány. Az iskolai végzettséget az is befolyásolja, hogy mennyire élnek szegregáltan. „Szegregációnak nevezzük azt a jelenséget, amikor egy-egy településen belül a különböző társadalmi rétegek, etnikai csoportok lakóhelye erősen elkülönül egymástól.” (Andorka, 2006:131)

Természetesen ez hatással van a munkavállalásra, az életminőségre, a gyermeknevelésre, az értékteremtésre, értékátadásra. Ennek oka azonban a szakirodalom szerint nem csak a „gettósodás”, hanem az ilyen körzetekben a nem megfelelő pedagógiai kultúrával rendelkező iskolák is. Nem minden esetben olyan a kötődés tanár és diákja között, hogy a gyermeket benn tudják tartani az intézményes rendszerben. (Babusik, 2005)¹⁰

A személyes elköteleződés fontosságát tanár és diák között szintén említi az alábbi tanulmány. Egy nemzetközi kutatásról – dán, angol, spanyol, svéd, magyar gyermekvédelmi rendszer vizsgálatáról – számol be a Rác-Hodován-Korintusné szerzőhármas, melynek fókusza a gyermekvédelmi szakellátásban élő fiatalok továbbtanulása, valamint a felsőoktatásban való részvétele. Tanulmányuk megállapítja, hogy azoknál a fiataloknál nagyobb a magasabb iskolai teljesítmény elérésének esélye, akiknél magasabbak az elvárások a tanulmányi kötelezettség területén – otthoni, iskolai –, stabil az elhelyezésük, valamint anyagi támogatáshoz jutnak. (Rác és mtsai, 2009b)

Úgy gondolom, hogy az első két pontban meghatározott feltételek külön anyagi vonzat nélkül is megvalósíthatóak, a harmadik pontban foglaltakhoz viszont meg lehet találni – ösztöndíj, diákhitel, diákmunka – az anyagi támogatás eszközeit.

10 A szerző Tanító c. folyóiratban megjelent publikációjának részlete itt véget ér. Dobokai Róbertné Simon Dóra: A társadalom peremén: Cigány gyermek az iskolában - cigány ember a társadalomban. 51. évf. 5. sz. / 2013. 17-19.

Ebben az alfejezetben a társadalmi osztályok, rétegek jellemzőivel foglalkoztam. Nagyobb fókuszot kapott a deprivált réteg, valamint a gyermekvédelmi szakellátásba bekerültek vérszerinti családi jellemzői. A szakirodalom szerinti jellemzők a vérszerinti és a deprivált réteg családjainak esetében több azonosságot mutatnak. Ezek a szülők alacsony iskolai végzettsége, tartós munkanélküliség, deviáns szülői magatartás, nem a társadalmi normáknak megfelelő életmód, elégtelen lakókörnyezet, rossz családi helyzet.

Ahhoz, hogy e társadalmi osztály gyermekeinek is biztosítani tudjuk a megfelelő iskolázottságot – elkerülendő e társadalmi réteg újratermelését –, széleskörű összefogásra, az iskolai esélyek biztosítására van szükség. Az iskola, családból való kiemelés esetén a nevelőcsalád, az egyes intézmények jó esetben biztosítják az egyenlő bánásmódot, az egyenlő esélyeket, ugyanakkor a deprivált családok gyermekeiben kevesebb a lehetőségekkel élni tudás mértéke, torzult énképpel, alacsony önértékeléssel, személyiség- és tanulási zavarral rendelkezhetnek, ezért határozott segítségre, értő figyelemre, elfogadásra van szükségük. Hiszen e gyermekek esetén is elérendő célként kell számon tartani az önálló életet, a boldog család alapítását, a szakmaszerzést, a becsületes munkát, a társadalomba való beilleszkedést.

3. A szocializációs ártalmak pszichológiai következményei

A család – mint szocializációs színtér – elsődlegességéről és fontosságáról már a fentiek során volt szó. E mikromilió már kora gyermekkorban elveti a későbbi életvezetési szokások, viselkedési normák, szeretetkapcsolatok csíráit. A társas hatások fő közvetítője az anya, majd a kapcsolatok differenciálódása során az apa, a későbbiek során a tágabb környezet. (Bagdy, 1977)

Az anya az, akivel életében először találkozik a gyermek, az ő oltalma, szeretetteljes gondoskodása, biztonságot nyújtó ölelése ekkor a legfontosabb. A későbbi szakaszokban a differenciálódott szükségletek kielégítése során, személyiségfejlődés közben jut el az egyén a sikeres társadalmi beilleszkedésig, az önbecslés megvalósításához.

A „személyiség olyan tényezők – különböző testi és lelki tulajdonságok dinamikus és egységes egésze –, amely az egyes embert megismételhetetlenné teszi, megkülönbözteti másoktól, meghatározza a viselkedését és gondolkodását.” (Taskó, é. n.)¹¹

A személyiséget állandó, valamint változó jellemzők alkotják. Az állandó vonások az egyén jellegzetes viselkedését adják, a változó vonások pedig a tanulási, érési folyamat eredményeként alakulnak ki, segítve az alkalmazkodást különböző helyzetekben. A személyiség kialakulásában az öröklött és szerzett – állandó és változó – vonások együttese játszik szerepet. (Bodnár– Simon, 1997)

A gyermekvédelmi szakellátásba került egyéneket kiemelik vérszerinti családjukból, mert nem biztosított a megfelelő testi, valamint a lelki-szellemi személyiségfejlődésükhöz szükséges környezet. A kiemeléskor az adott gyermek személyiségfejlődési foka többek között olyan tényezőktől is függ, mint a gyermek életkora, testi-lelki egészségi állapota, a vérszerinti család összetétele, működése, szocializációs hatásai, esetlegesen elszenvedett traumák mennyisége, milyensége.

A szocializációs ártalmak közül részletesen foglalkozom azokkal, amelyek a gyermekvédelmi gondoskodás alá vont tanulók esetében felléphetnek. Bagdy Emőke szerint az anyával való szeretetkapcsolat az emberré fejlődés első műhelye, mely a későbbi kapcsolatok, érzelmi kontaktusok modelljévé válik, illetve az anyai elérhetetlenség minden kínérés alapjának megteremtője. Későbbi életszakaszban csak az a felnőtt tud maradéktalanul bízni, felelősséget vállalni, akit gyermekkorában az édesanyja vagy az őt pótló gondozó teljes mértékben elfogadott, szeretett. (Bagdy, 1977)

Az anya és a gyermek kapcsolatában különféle zavarok játszhatnak szerepet. Előfordul, hogy az anya teljes mértékben, nyíltan elutasítja gyermekét. Ezt érzelmi deprivációnak nevezzük. Ha anya nem tud, nem akar megfelelni az anyai szerepnek, a gyermek nyugtalanná, zavarttá, betegségekre fogékonyabbá válhat. Beszűkülő érdeklődés, elsivárosodott kapcsolat jellemzi azokat a gyermekeket, akiket rövidebb-hosszabb ideig megfosztottak az anyai gondoskodástól. Ennek következményeként a depresszió és a hospitalizmus állapota alakulhat ki. Azok a csecsemők, akik életük első öt hónapjában anya – vagy anyát teljes mértékben pótló gondozó – nélkül léteztek, helyrehozhatatlan károsodás jeleit mutatják. Természetesen az egyéni és a társadalmi nevelői hatások

¹¹ http://old.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/a_szemlyisg_fogalma.html

később tompíthatják, javíthatják e károk személyiségre gyakorolt hatását, de a legbiztosabb megelőző faktor a szeretetteljes gondoskodás. (Bagdy, 1977)

A további személyiségfejlődés szempontjából rendkívül fontos az utánzásos tanulás. A gyermek környezete – a minták – cselekedeteit, viselkedésmintáit utánozza beleélés, átélés útján. E folyamat során érzelmileg is azonosul a környezetével, ugyanúgy létrejön benne az érzelmi labilitás, a feszült magatartás, mint az utánzott mintában. Mivel még nem tud differenciáltan gondolkozni, csak képszerű, szemléletes gondolkodásmód jellemzi, ezért akaratlanul is azt csinálja, úgy viselkedik, mint a környezete, számára az a minta, a modell, a követendő magatartás- és viselkedésmód. (Bagdy, 1977)

Ebben a helyzetben kerül előtérbe a szülővel való azonosulás. Az első identifikációs folyamatot az anya távolléte indukálja. E távollét kivált egyféle bizonytalansági feszültséget, melyet szeparációs szorongásnak nevezünk. Az egészséges anya-gyermek kapcsolatban élő gyermek e feszültséget különféle játékkal, viselkedésmóddal, feloldja. (Bagdy, 1977) Ugyanakkor a hosszabb távon megélt szeparációs szorongás esetén megváltozhat a gyermek viselkedése, óvodai, iskolai teljesítménye, akár pszichés betegség is felmerülhet. (Peer, 2015)

A gyermekvédelmi gondoskodás alá vont személyek esetében fokozottan előtérbe kerülhet mind a depresszió, mind a hospitalizmus, illetve a szeparációs szorongás, hiszen a családból való kiemelés az anyával való mindennapos kapcsolat elszakítását jelenti.

A vérszerinti családból való kiemelésnek számos oka lehet, ilyen többek között a gyermek nem megfelelő magatartása, a szülő egészségi állapota, anyagi helyzete, életvitele, illetve a gyermek elhanyagolása, bántalmazása. (MGYSZOE, 2006)¹²

A gyermek nem megfelelő magatartásának kialakulása a szülővel szembeni érzelmi ambivalencia oka lehet. A kibontakozó dac nemcsak azt okozhatja, hogy a gyermek aszociálissá, antiszociális magatartásúvá válik, hanem a családon kívüli társas kapcsolatainak sem kedvez. Ekkor felmerülhet a gyermek gyermekotthonban való elhelyezésének lehetősége. (Gáti, 2005)

A leggyakoribb ártalomforrás a család átlagon aluli szociális helyzete, szegénysége. A veszélyeztetett gyermekek legnagyobb része nyomorban él, még az elsődleges szükségletek – élelem, ruházat, lakás, iskolai felszerelés, higiénés körülmények – sem biztosítottak. Egyes családok igyekeznek e helyzetből kikerülni, míg mások

12 Módszertani Gyermekjóléti Szolgálatok Országos Egyesülete (2006): Kézikönyv a gyermekjóléti szolgáltatást nyújtók számára a gyermekekkel szembeni rossz bánásmóddal kapcsolatos esetek ellátáshoz és kezeléséhez. Budapest. Szerző nem adható meg. A további hivatkozások során ezt már külön nem jelzem.

beletörődtek, illetve igény szintjük alacsonyabb a társadalmi elvárt szinttől. Gáti szerint mindhárom eset károsítja a gyermeket. (Gáti, 2005)

A szülők nem megfelelő életformája tovább rontja a negatív családi helyzetet, mivel még olyan tényezők is gyakran hozzájárulnak a rossz szociális helyzethez, mint az érzelmi kulturálatlanság, szabályozatlan életforma, kudarcos életvitel, gyakori verekedés, veszekedés, rossz szokásrendszer. Gáti szerint a nyomorban való létezés, illetve a szülők nem megfelelő életformája esetén is indokolt a családból való kiemelés. (Gáti, 2005) Herczog gyűjtése szerint a családból való kiemelés oka a szülői elhagyás, elhanyagolás, a gyermek viselkedési zavarai, a szülők mentális betegsége, függősége, mélyszegénység, nélkülözés, bántalmazás. (Herczog, 2013)

A WHO – ENSZ Egészségügyi Világszervezete – szerint a gyermekbántalmazás, a gyermek elhanyagolása a fizikai, érzelmi rossz bánásmódot jelenti. E fogalom körébe tartozik a szexuális visszaélés, a hanyag bánásmód, a kizsákmányolás minden formája, mely sérti a gyermek egészséges fejlődését vagy méltóságát minden bizalmi, hatalmi kapcsolatban. (MGYSZOE, 2006)

Herczog a gyermekbántalmazás kérdéskörébe sorolja az érzelmi, fizikai bántalmazást, az elhanyagolást, az intézményekben történő bántalmazást, az iskolai erőszakot, a gyerekek és fiatalok közötti erőszakot, a rendszerbántalmazást, a gyermekek kereskedelmi célú kizsákmányolását, valamint a média gyermekbántalmazó hatásait. (Herczog, 2007)

A szexuális bántalmazás során olyan szexuális aktivitásba vonja a felnőtt a gyermeket, melybe a gyermek életkora, fejlettségi állapota miatt még nem érett beleegyezését adni, és melyet a társadalom jog- és szokásrendszere tilt. Ilyen a gyermek szexuális aktivitásra, gyermekprostitúcióra való kényszerítése, illetve a gyermek felhasználása pornográf anyagok, felvételek készítése során. (MGYSZOE, 2006)

A gyermekbántalmazás társadalmi-gazdasági tényezői közé tartoznak a kedvezőtlen társadalmi folyamatok – mint például gazdasági krízis –, erőszakos magatartási formák társadalmi elfogadottsága, a családi destabilizáció elterjedése, a pozitív családi minták, nevelési technikák hiánya. Ide sorolható a nukleáris családok hiányosságai, a helytelen nevelési szokások, a szélsőségesen férfiközpontú attitűd a családban, a merev alá- és fölérendeltségi viszonyok, a hiányzó konfliktuskezelési kultúra, az ellátó rendszerben fellépő működési hiányosságok, a veszélyeztetett családok izolálása. (Kovács és mtsai, 2011)

Elhanyagolás esetén a család nem gondoskodik megfelelően a gyermek szükségletinek kielégítéséről, védelméről, felügyeletéről, mely több területen is súlyos ártalomforrásként jelentkezik. Ilyen terület az egészség, érzelmi fejlődés, lakhatás, biztonságos körülmény, oktatás, táplálkozás, melyek elhanyagolása súlyos következményekkel károsítja a gyermek egészségi, mentális, lelki, erkölcsi és szociális fejlődését. Beszélünk érzelmi és fizikai elhanyagolásról. Az érzelmi elhanyagolás a biztonság, a szeretetkapcsolatok, az érzelmi kötődések hiányát jelenti, mely akadályozza a gyermek mentális és érzelmi fejlődését. Fizikai elhanyagolásnak tekintjük az alapvető fizikai szükségletek, higiénés feltételek, felügyelet, védelem ki nem elégítését, az orvosi ellátás, védőoltások mellőzését, illetve az utasítás be nem tartását. (MGYSZOE, 2006)

Hangsúlyos azonban, hogy több rizikófaktor együttes jelenléte sem vezet feltétlenül bántalmazáshoz, elhanyagoláshoz. Igen szerény körülmények között is élhet család harmonikusan, szerető, biztonságos környezetben, ugyanakkor kiegyensúlyozott családi háttérrel rendelkező gyermeket is bántalmazhatnak. (MGYSZOE, 2006)

A pszichológia tudománya által számon tartott elhanyagolt, rossz bánásmódban nevelt gyermek esetében észlelhető viselkedési gyanújel lehet a kifejezéstelen arc, a szemkontaktus hiánya, a túlzott alázatosság, engedékeny viselkedés, a fokozott éberség, a vibráló, agresszív, feltétlen figyelmet követelő „acting out”. Ilyen tényező még a bizalmatlanság, a szokatlan félnkség, a menekülés otthonról, az alvászavarok, evészavarok. Előfordulhat regresszív viselkedés, elutasítás, koraérett magatartás, droghasználat, depresszió, bűntudat, szégyenérzet, váratlan viselkedésváltozás, öngyilkossági készletés. Közösségben az elhanyagolt, bántalmazott gyermek társas kapcsolata gyenge, iskolai programokban passzív, koncentrációs, tanulási nehézségei vannak, iskolai teljesítménye hirtelen hanyatlik. Szomatikus jelek az alultápláltság, leromlott testi-lelki állapot, ápolatlanság, időjárás viszonyoknak nem megfelelő öltözet, rovarcsípés nyomai, gyakori baleset, sérülés, mérgezés, eszméletvesztés, sebesülések. (MGYSZOE, 2006)

Magyarországon évente körülbelül 30 gyermek hal meg elhanyagolás, valamint bántalmazás következményeként, mely esetek között baleset, illetve biztonságos környezet kialakításának elmulasztása fordul elő a leggyakrabban. (Kovács és mtsai, 2011)

A gyermekkori bántalmazás és elhanyagolás az egyén felnőtt életére is kihatással lehet. Lamont öt altípust különböztet meg e területen: fizikai bántalmazás, érzelmi

bántalmazás, elhanyagolás, szexuális visszaélés és, ha gyermek családon belüli erőszak tanúja. A hosszabb távú hatásokat befolyásolja a bántalmazás, elhanyagolás gyakorisága, időtartama. Krónikusnak mondott a bántalmazás, ha az visszatérő eseményként jelentkezik. Gyakran előfordul, hogy az áldozat egyszerre találkozik az öt altípus több kombinációjával, a kutatások szerint ebben az esetben nagyobb az átélt trauma, így természetesen jelentősebb a felnőttkori negatív kihatás is. (Finkelhor és mtsai, 2007. hiv. Lamont, 2010) Az élet korai szakaszában bekövetkezett komplex trauma széles körű kognitív, affektív és viselkedési zavarokat okozhat, főleg, ha magában foglal egy interpszonális elemet, mint a szexuális visszaélést. (Higgins, 2013, hiv. Lamont, 2010) A tapasztalatok szerint minél fiatalabb korban kezdődött a rossz bánásmód, annál valószínűbb, hogy a problémák az élet későbbi szakaszában jelentkeznek, és minél súlyosabb e bánásmód, annál nagyobb a valószínűsége a negatív eredményeknek. (Bromfield-Higgins, 2005, Miller-Perrin-Perrin, 2007, Price-Robertson és mtsai., 2013. hiv. Lamont, 2010). Negatív eredmény lehet a későbbi kábítószer függőség, a kockázatos szexuális viselkedés, melyek egészségkárosító hatása kétségtelen. A bántalmazás generációs átörökítése a vizsgálatok szerint egyharmadra tehető. A kutatások azt is kimutatták, hogy a gyermekkorában bántalmazott nők felnőtt életük során nagyobb valószínűséggel válnak ismét áldozatokká. (Widom és mtsai, 2008. hiv. Lamont, 2010) A fizikai egészségügyi problémák is magasabb arányban jelentkeznek – többek között magas vérnyomás, szív- és érrendszeri problémák, gyomorproblémák, májbetegségek –, ezek valószínűleg a stressz hatásokkal, valamint a nagyobb kockázatú magatartásformákkal – mint az alkoholfogyasztás, dohányzás, kockázatos szexuális viselkedés – vannak összefüggésben. (Sachs-Ericsson, 2009, Watts-English és mtsai, 2006, Wegman-Stetler, 2009. hiv. Lamont, 2010). A kutatások megállapították, hogy a mentális egészségügyi problémák, mint a poszttraumás stressz zavar, a bipoláris zavar, a szorongás, a depresszió és más pszichiátriai rendellenességek is nagyobb arányban fordulnak elő a gyermekkorában bántalmazott felnőttek esetében. Összefüggés mutatható ki a bántalmazott lét és a későbbi hajléktalanná válás, az agresszív, erőszakos viselkedés és az öngyilkossági hajlam között is. (Lamont, 2010) Veczko a leggyakoribb szociokulturális ártalom- és veszélyforrások közé sorolja az antropogén – az ember által a bioszférára gyakorolt – hatásokat, melyek eredményeképpen magzati károsodás, koraszülés, szervi betegség, illetve különböző károsodások jelentkezhetnek. Veszélyforrásként jelentkeznek a házastársi és a családi konfliktusok, az állandósult családi diszharmónia – értékrendbeli okok, negatív

magatartásformák, durva bánásmód –, elhagyás és elhanyagolás, a szülők nevelési stílusából adódó negatív hatások, a szülők alkoholizmusa, a válás, új család létrejötte, bűnözés és lumpen környezeti hatás, szegénység. (Veczkó, 1990)

A szocializációs szinterek ártalmi közül az elsődleges szocializációs szintér – a család – ártalmaira fókuszáltam, hiszen a vérszerinti családból való kiemelésnek ez az oka. A feltárt szakirodalom szerint e családokra jellemző az érzelmi kötődések, a pozitív szülői minták, a családon belüli interakciók, kommunikáció, megfelelő nevelési eljárások hiánya, valamint a feszültségek, konfliktusok kezelésének, megoldásának zavara, mely a gyermek pszichés állapotára, fejlődésére negatív hatással lehet.

4. Tanulási motiváció, mint az iskolai sikeresség záloga

Elő kutatásom fényt derített arra, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban részesülő tanulókkal foglalkozó pedagógusok számos problémával találják magukat szemben munkájuk során, többek között a család nem megfelelő szociokulturális hátterével is. Elő kutatásom kérdőívében elsőként az alábbi kérdést tettem fel a pedagógusoknak:

„Ön milyen problémákkal küzd a gyermekvédelemben vett tanulókkal folytatott oktató-nevelő munka során? (Több válasz is jelölhető)”

A szakirodalom felhasználásával megfogalmazott félig zárt kérdésre a következő opciókat adtam meg:

„A gyermek nem megfelelő

- értékorientációja
- nyelvi viselkedése
- iskolai teljesítménye
- magatartása
- időorientációja (a jelenre és nem a jövőre orientált)
- tanulási motivációja
- társadalmi felemelkedés motivációja
- továbbtanulási motivációja
- családi szociokulturális háttere (szerkezete, nagysága, anyagi viszonyai, a szülők társadalmi státusa, képzettsége ...)

egyéb:.....

- E tanulók oktatása, nevelése nem okoz problémát.”

A feldolgozás során megállapítottam, hogy a pedagógusok összetett problémákkal küzdenek. A gyermekvédelmi gondoskodás alá vont tanulókkal folytatott oktató-nevelő munkája során a tanulók nem megfelelő magatartásával küzd a megkérdezett pedagógusok 76%-a. Ugyanennyi megjelölést kapott e gyermekek nem megfelelő tanulási motivációja is. Nyilvánvaló összefüggés van a gyermek tanórai viselkedése és motiváltsága között. A gyermek tudásvágyának, a téma iránti érdeklődésének felkeltése, fenntartása pozitívan hathat a magatartására is. Horváth kutatása is rávilágít arra a tényre, hogy az alacsony igény szint, a beszűkült érdeklődési kör és a viselkedési-magatartási zavarok összetett tünet együttesként jelentkezhetnek. (Horváth, 2009)

E tanulók vérszerinti családjának értékrendje általában eltér a társadalmi normától, jellemző, hogy a tanulás nem érték, a szülők iskolázottsága és kulturális igény szintje alacsony, szűkös anyagi forrásokból élnek. (Horváth, 2009) Mikrokatásom is bizonyítja ezt, hiszen magasabb számú kiválasztást kapott az értékorientáció is – 65 % – és a családi szociokulturális háttér – 53 % – is, mely utóbbi természetes, hiszen általában ezért is kerülnek a tanulók gyermekvédelmi szakellátásba.

A kérdőíves kutatásban a megkérdezett pedagógusok nem jeleztek a fentiekén kívül más problémát, az azonban elgondolkodtató, hogy a pedagógusok egyike sem jelezte, hogy nem jelent számára problémát e tanulók oktatása-nevelése.

Alfejezetem a fenti problémák közül a tanulási motivációra is fókuszál, hiszen a sikeres oktató-nevelő munka alapfeltétele a gyermek megfelelő motivációs szintje. Lazar szerint a sikeresen motivált gyermek fokozottan vesz részt az ismeretelsajátítási folyamatban, elindítja és fenntartja figyelmét, irányítja magatartását, pszichés tartalékait a fokozott teljesítmény elérése érdekében. (Lazar, 1980)

Réthyné szerint alapvetően meghatározza a személyiséget annak motivációs rendszere. Ezek a motívumok tanulás útján alakulnak ki szocializációs folyamat során, majd belső faktorként működve integrálják a személy viselkedését. A motívumok a személyiségben hierarchiába szerveződnek, és optimalizálják a szervezet feszültség szintjét. (Réthyné, 1978) A motívumok Falus meghatározásában „...szokások, szükségletek, beállítódások vagy attitűdök, értékviszonyulások, eszmék, életprogramok”. (Falus, 1998:192)

Falus motiválás alatt „Egy kívánt célállapot elérésére készítő, irányító, interaktív tevékenység”-et ért (Falus, 1998:231), melynek segítségével „felébreszthető a tanulási kedv, a kitűzött célok eléréséhez szilárd elhatározás és hatékony tevékenység váltható ki a tanulóknál”. (Falus, 1998:231)

Bodnár-Simon szerzőpáros szerint a „motiváció az a folyamat, amely felelős a viselkedések beindításáért, irányáért, erősségéért, és fenntartásáért.” (Bodnár-Simon, 1997:46) A motivációt befolyásolják a viselkedés fiziológiai, biológiai összetevői, valamint az érzelmek. Bizonyos dolgokra nagy energiákat összpontosítunk, másokra viszont egyáltalán nem. Erős belső késztetést érzünk a biológiai motívumokra – éhség, szomjúság –, mert ezen szükségletek tartós hiánya életveszélyes lehet. E szükségleteket angolul „drive”-nak nevezzük, mely magyarul hajtóerőt jelent. A szervezet belső egyensúlyát, fenntartását homeosztázisnak nevezzük. Ha ez az egyensúly megbomlik, a szervezet tartalékait használja fel az egyensúly visszaállítására. Ha nem állnak már rendelkezésre tartalékok, életbe lép a „drive”, mely viselkedésre ösztönöz. E késztetés növeli a szervezet aktivációs – arousal – szintjét, mely csökken, ha a szükséglet kielégítésre kerül. (Taskó, é. n.)¹³

A szervezet önfenntartásához kapcsolódó biológiai motívumok mellett a szociális motívumok is fontos szerepet játszanak az egyén motivációs rendszerében. A szociális motiváció az emberi értékeket, szeretetet, szerelmet, családfelfogást, társas kapcsolatokat foglalja magában. (Taskó, é. n.)

A motívumok harmadik csoportja a kíváncsiság motívum, mely ingerkeresést, kutató-kereső viselkedést és manipulációt jelent. Ha környezetünkben megfelelő mennyiségű és minőségű inger éri az egyént, akkor növekszik az aktivációs szint, s tevékenység által a kíváncsiság szükséglete kielégül, megszűnik az unalom. A kutató-kereső viselkedés segíti a környezet megismerését, új összefüggések feltárására sarkall. A késztetés a környezettel, tárgyakkal való manipulációra, alkotó tevékenységre, valóságalkotó tevékenységre ösztönöz. (Taskó, é. n.)

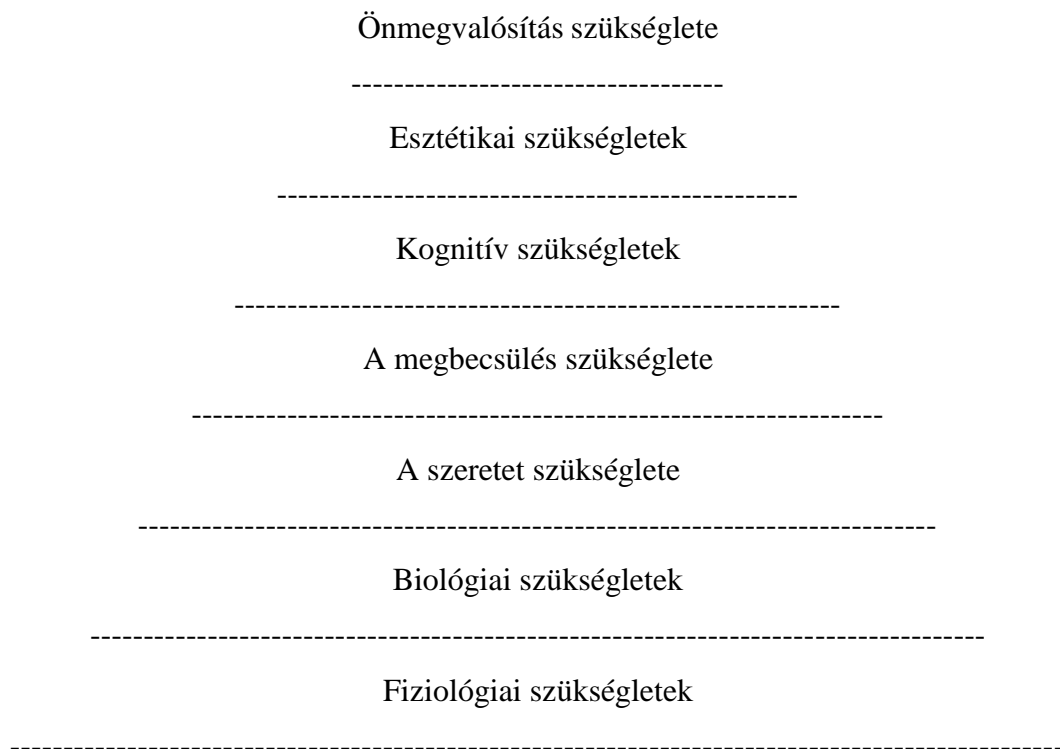
Több motivációs elmélet létezik a pszichológusok körében, egyesek a motivált viselkedés ösztönös alapjait preferálják, még mások a szervezet aktivációs vagy éberségi szintjét vélik hangsúlyosabbnak, mely egyénenként változó. Azok, akik az ösztönzés fontosságát hangsúlyozzák, a környezeti ösztönzőket tartják elsődlegesnek a viselkedés alakításában. (Bodnár-Simon, 1997)

A legrészletesebb motivációs rendszert Murray dolgozta ki, 27 szükségletet csoportosított 6 téma – ambíció, tárgyakhoz való kötődés, státus védelme, hatalom, társakkal való viszony, információcsere – köré. (Taskó, é. n.)

¹³ http://old.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/a_szemlyisg_fogalma.html. E hivatkozás jellemző Taskó alábbi gondolataira is.

A Maslow-féle megközelítés a motivációs szükségleteket piramisformába rendezi, mely az alapvető fiziológiai szükségletekből kiindulva az önmegvalósítás csúcspontjáig szintekre tagolja azokat. (Bodnár-Simon, 1997)

3. sz. ábra: A motivációs szükségletek piramisa Maslow-féle megközelítés szerint (Veczkó, 2000:91)



Maslow szerint az egyes magasabb szintű szükségletek csak akkor léphetnek fel, ha az alattuk lévő szükségleteket az egyén kielégítette. Ennek az elméletnek Taskó szerint ellentmond az éhező tudósok, művészek esete. (Taskó, é. n.)

A fenti meghatározások közös vonása, hogy a motivációt belső késztetésként, a cél eléréséhez szükséges optimális pszichés állapot előhívásaként definiálják. A tanulásra vonatkoztatva a motivációt Réthy né megállapítja, hogy a motivációt fokozza a tanuláshoz szükséges kedvező kedélyállapot létrehozása, melyben tisztázottak a tanulás, a problémahelyzet céljai. Fontos összetevő a fentiekén túl az oktatási folyamat munkaformáinak, a direkt és indirekt tanári magatartás helyes aránya, a differenciált, rugalmas módszerek, követelmények, a megfelelő didaktikai anyagok alkalmazása, szociális, affektív és kognitív kapcsolatok figyelembevétele, az egyén tanulási haladásának folyamatos megállapítása, individualizáció, egyéni képességek, tulajdonságok figyelembevétele. (Réthy né, 1988)

A gyermekvédelmi gondoskodásba került tanulók fiziológiai, biológiai, szeretetkapcsolati szükségletei – Maslow piramisa alapján – gyakran nem biztosítottak. Ennek következményeként nehéz megfelelő kedélyállapotba juttatni a tanulót, hiszen kognitív szükségleteinek biztosítására gyakran már nem motivált.

Rausch a gyermekvédelmi szakellátásban felnövekvő tanulók tanulási motívumait – azon belül az elsajátítási motívumot – vizsgálata empirikus kutatás keretében.

„Elsajátítási motiváció alatt olyan motivációt értünk, mely bizonyos feltételek fennállása esetén elvezethet egy készség teljes, optimális elsajátításához, begyakorlottságához. Az elsajátítási motívumok öröklött alapokon állnak.” (Józsa, 2002:72)

Rausch megállapította, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban élő alsó tagozatosok elsajátítási motívumai még igen magasak, ugyanakkor felső tagozatra az adatok szignifikáns csökkenést mutatnak, illetve középiskolás korrá már igen alacsony szinten vannak. Nincs szignifikáns különbség a nemek között. A kutató ezen adatokat összehasonlította egy korábbi országos reprezentatív mintán felvett adatokkal, és arra a következtetésre jutott, hogy míg az országos adatok esetében az elsajátítási motiváció tekintetében 7 % pontos csökkenés figyelhető meg, addig a gyermekvédelemben élőkénél ez 15 %-os csökkenést mutat. Rausch feltételezte, hogy az állami gondozásban eltöltött évek száma fordítottan arányos az elsajátítási motiváció alakulásával, ugyanakkor kutatása azt bizonyította, az állami gondozásban eltöltött évek mértéke nem befolyásolta az elsajátítási motiváció alakulását. (Rausch, 2013)

Józsa motivációs vizsgálata során Gage-Berliner és Nagy József nyomán abból a feltevésből indult ki, hogy a gyermek iskolai sikerességét kognitív képessége csak részben – közepes erősségen – határozza meg, ezért más összetevőre fókuszált. A képességek és a teljesítmény közötti kapcsolatot erősebben befolyásolja a motiváció, a „tanulás eredményessége a tanulási motívumrendszer fejlettségétől függ”. (Józsa, 2000:69) Józsa vizsgálta a tanulási motiváció életkori változását, az iskola, valamint a szülők motivációra gyakorolt hatását. Témám – a gyermekvédelem és iskolázottság – szempontjából hangsúlyos a szülők motivációra gyakorolt hatása. A gyermekvédelmi gondoskodás alá vont tanulók családja általában a társadalom alsó részébe tagozódott be, mely rétegre jellemző az alacsony iskolai végzettség. A kutató a családi háttér jellemzőin belül a szülők iskolai végzettségét vizsgálta. Az eredmények alapján Józsa megállapította, hogy nincs kimutatható kapcsolat a szülői iskolai végzettsége és a gyermek tanulási motivációja között. A motiváció és az iskolai eredmények ugyanakkor

kölcsönösen hatnak egymásra. A sikerélmény, a tudás érzése megerősíti a motivációt. A szerző azt is megállapítja, hogy természetesen nem elhanyagolható a szülői ösztönzés. (Józsa, 2000)

A gyermekvédelmi gondoskodás alá vont tanulók iskolai eredményessége, motivációja nem kielégítő. Mayer az iskolai kudarc okai között az alapfokú iskolák gyenge minőségét és hatékonyságát, a tanulók alacsony iskolai motivációját, valamint az iskolák felkészületlenségét említi a hátránykompenzáció tekintetében. (Mayer, 2006). Bárdossy is az iskola fő szerepét hangsúlyozza, pozitív iskolai élmények, sikerélmények motiváló hatására alapozva. (Bárdossy, 2000)

Wichmann egy németországi oktatáspolitikai vitát említ tanulmányában, és a sürgős társadalmi problémák – oktatás, esélyegyenlőség, életforma változások, teljesítményszint növelése, hiányszakmák helyzete – megoldására az egész napos iskolát javasolja. A társadalmi elvárások igen magasak az egész napos iskolák felé, hiszen az iskola feladata itt nemcsak az oktatás, hanem a gyermekek „gondozása”, nevelése, képzése is. Az iskola egyfajta társadalmi rendet is képvisel, közvetít. Fontos, hogy az egész napos iskola olyan hely legyen, ahol a gyerekek jól érzik magukat, javaslatokat kapnak a tanulással kapcsolatosan, lehetőség van egészséges életmód megismerésére, szociális interakciókra. Nagy előnye a félnapos iskolával szemben az egész napos intézményekbe járó gyermekeknek, hogy nem hagyják abba a tanulást délben, és azok a hasznos szabadidős tevékenységek, amelyeket az iskola biztosít, könnyebben elérhető számukra. A veszélyeztetett gyermekek helyzetét is előbb felismerik a pedagógusok, több idő van az esélyegyenlőség, az egyéni bánásmód, az önálló ütemű tanulás megvalósítására, egyéni fejlesztésre, pihenésre, iskolai kultúra kialakítására, sportra, mozgásra. A gyerekek jobban tanulnak, jobban motiváltak, aktívabban befolyásolják személyes életterületüket – az iskolát –, és a tanárok is kielégítőbbnek, pozitív értelemben vett kihívásnak tartják a közös munkát, melyet a gyermekek jogai, védelme, érdekei és igényei hangolnak össze. (Wichmann, 2011)

Az egész napos iskolákkal kapcsolatosan végzett tudományos vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy igen pozitív hatást gyakorolt az egész napos iskola tanulóinak szociális viselkedésére, motivációjára, tanulmányi teljesítményére, ha tartósan és rendszeresen e munkaformában tanultak. (Wichmann, 2011) Kérdőíves kutatásom a pedagógusok véleményét is vizsgálja az egész napos iskolák vonatkozásában.

A szakirodalom tehát megállapítja, hogy az iskola szerepe igen hangsúlyos e gyermekek iskolai eredményességének elősegítésében, hiszen a megfelelően motivált tanuló képes jobb iskolai teljesítmény produkálására. Igaz, Varga a roma/cigány származású tanulók esetében említi az előítéleteket, stigmákat, a negatív önértékelést – melyek az alacsonyabb iskolai teljesítményre, így a társadalmi javakhoz való hozzájutást is gátolják (Varga, 2017) –, valójában e megállapítást a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulókra is vonatkoztathatjuk. Fontos, hogy legyen egy közösség, egy személy – például a pedagógus –, aki tevékenységével sokoldalúan támogatja e tanulók motivációját, s így a társadalmi javakhoz való hozzáférését. (Varga, 2017)

A gyermekvédelmi szakellátásba vont tanulók társadalmi integrációs esélyeit iskolázottságuk növelheti, ezért a megfelelő tanulási motivációs szint elérése, és így az iskolarendszerben minél hosszabb ideig történő megtartásuk igen fontos pedagógiai cél. Ugyanakkor ez igen nehéz feladat elé állítja mind a nevelőcsaládokat, mind a pedagógusokat, hiszen a fenti alfejezetekben feldolgozott szakirodalom számos nehézségről, problémahalmazról számolt be. E tevékenység egyes tanulók esetében nem vagy csak kis mértékben, mások esetében igen sikeres. A következő alfejezet a siker kulcsát keresi.

5. Reziliencia és érzelmi intelligencia

A közelmúlt gyermekvédelmi kutatásainak új területe a reziliencia. Egyre többször találkozhatunk ezzel a terminussal, mely fogalmat a mérnöki fizikából vett át a fejlődépszichológia, nevelépszichológia, neveléslélektan, családterápia. „Jelentése: rugalmas ellenállási képesség, azaz valamely rendszernek – legyen az egy egyén, egy szervezet, egy ökoszisztéma vagy éppen egy anyagfajta – azon reaktív képessége, hogy erőteljes, meg-megújuló, vagy akár sokszerű külső hatásokhoz sikeresen adaptálódjék.” (Békés, 2002:3)

A reziliencia a képlékenység és a stabilitás dinamikus alternatívája, olyan mértéktartomány, melyben a rendszer belső egyensúlyát megőrizve, vagy új egyensúlyt kialakítva másik stabil állapotba transzformálódik, és így egyfajta képlékeny rugalmas megmaradást eredményez. Egyszerre jelenti a belső stabilitást és a megváltozott környezeti viszonyokhoz való alkalmazkodási képességet. (Békés, 2002)

A reziliencia – fostering resilience – köznyelvre lefordítva megbirkózási képességet jelent. Békés John Bowlby – a korai kötődés elméletének kidolgozója, súlyosan traumatizált csecsemőket és kisgyermeket vizsgált – kutatására hivatkozik, melynek során fény derült arra, hogy a kicsik egy része nem a szokásos patológikus tüneteket produkálta – melyek szerint korai kötődés hiányában később sem képes sikeres, boldog életet élni –, hanem átlagon felüli kreativitásról és vitalitásról tett tanúbizonyságot, így a megrázkódtatás nyomán új képességek kibontakozásával oldotta fel a traumát. A különösen reziliens személyiségek a helyzet aluldeterminált voltát pillanatok alatt felismerik, újraértelmezik a lehetőségeket, így váratlan megoldásokat is képesek megpillantani. Ez nem mindig tudatos, de az adott helyzetből rövid időn belül kiutat találnak. A személyiség megbirkózó képessége azonban nem kizárólag az egyénből fakad, nem kimondottan biológiai és pszichológiai adottságok eredménye, hanem környezeti feltételek – családszerkezet, anyanyelv, szociokulturális meghatározottságok – is alakítják. (Békés, 2002)

Javor szerint „... a reziliencia legszélesebb értelemben olyan gyűjtőnév, amelybe mindazon erőforrások, erények és ravaszságok beletartoznak, melyeknek hála a halandó ember belekapaszkodik az életbe, kötelező és egyéni traumák véghetetlen számát elviselvén, újra meg újra visszakapaszkodik; szinte legyőzi a múltó időt.” (Javor, 2001, hiv. Békés, 2002:8)

Szokolszky-V. Komlósi szerint a reziliencia olyan rugalmas ellenálló képesség, mely sokkhatás esetén is biztosítja a funkcionális fennmaradást. A reziliencia-tudomány – mint újfajta szemlélet, gondolkodási paradigma – középpontjában az áll, hogy súlyos trauma esetén a komplex adaptív rendszerek önazonosságukat, funkcionális működésüket hogyan tartják fent. (Szokolszky-V. Komlósi, 2015)

Pszichológiai értelemben a reziliencia egyéni képesség, mely által az egyén sikeresen adaptál túlélési módszereket, melyekkel megbirkózik a traumákkal, stresszel. Trauma és stressz fakadhat betegségből, természeti katasztrófákból, családi tragédiákból, helyzetekből, szegénységből, háborúból, abúzusból. Ennek kutatásához elsősorban paradigmaváltásra volt szükség, arra, hogy a kutatók a trauma utáni fejlődési sikerekre, pozitív eredményekre fókuszáljanak, és ne a hiányokra, zavarokra. Kutatták, hogy milyen tényezők vezetnek különböző egyének által ugyanazon elszenvedett trauma – például végtag amputáció – esetén pozitív és negatív feldolgozáshoz. Megállapították, hogy a reziliens személyek három tényezőcsoport pozitívumát birtokolják. Az első ilyen tényezőcsoport a szülői és kapcsolati jellemzők, mint erős kapcsolat a szülővel,

szülőszerepet ellátó személlyel, felnőttel, mentorral, társakkal. A második csoportba az egyéni különbségek tartoznak, mint az intelligencia, pozitív attitűd, önszabályozási készségek, tehetség. A harmadik csoport a közösségi kontextus, mint a hatékony iskola, személyiség értékeinek kibontakozása, biztonságos lakókörnyezet, jó kapcsolat szervezetekkel, csoportokkal. (Szokolszky-V. Komlósi, 2015)

Kutatók azt is kimutatták, hogy a stressznek – amennyiben közepes erősségű – vannak „acélosító hatásai”, melyek segítik az egyént rezilienssé tenni nagyobb trauma esetén. Így azon gyermekek, akik stressznek abszolút nincsenek kitéve – neveltetésük miatt – kevésbé lesznek reziliensek. (Szokolszky-V. Komlósi, 2015)

Lassú Zsuzsanna és munkatársai serdülőkorúak körében végzett reziliencia-kísérlete arra fókuszált, hogyan függ össze a családi struktúra és a lélektani rugalmasság. A vizsgálat nem talált szignifikáns eltérést a családi struktúra függvényében – együtt élő szülők, elvált szülők gyermekkel –, de a nemek között eltérés mutatkozott a szülői bánásmód és a rugalmasság tekintetében. Ugyanakkor ez rámutat válás esetén a nemek közti differenciált támogatás szükségességére. Az együtt élő családok esetén a lányok lélektani rugalmassága legerősebben az apai szeretettel korrelált, különélés esetén ettől független. Fiúk tekintetében együtt élő szülők esetében az anyák, különélők esetében az apák bánásmódja szignifikáns összefüggést mutat a rugalmassággal. A kutatásban megerősítést nyert az apai szeretet, támogatás kimagasló szerepe. Ugyanakkor a szülői szeretet védőfaktoraként működik a reziliencia alakulásában. Mind az együtt élő, mind a külön élő családok esetében azoknak a serdülőknek volt magasabb a reziliencia-értéke, akit átlag felett szerettek a szülei, főleg az édesapa. A mért adatokat nemzetközi kutatások is megerősítik. (Lassú és mtsai, 2015)

Ha a fenti kutatási eredményeket a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekekre vonatkoztatjuk, láthatjuk, hogy ők fokozott veszélynek vannak kitéve a reziliencia területén is. Mire a gyermekvédelmi szakellátásba bekerülnek, több, egyes esetben súlyos traumát is átéltek. Amennyiben vérszerinti családjuk a deprivált társadalmi osztályhoz tartozik, szocializációjuk során nem láttak pozitív példát szülei esetében sem reziliens személyiségre. A nem példaértékű családi kapcsolat, szeretetközösség, – mely védőfaktor lehet – szintén negatívan befolyásolja megbirkózó képességüket. Ha az iskolai tér, amely a személyiség kibontakozásának élettere lehetne, nem tesz meg mindent a gyermekvédelemben élők esélyeinek növelése érdekében, akkor a gyermek rezilienssé válása, a problémákkal, stresszel, traumákkal való megbirkózása determinálhatja helyzetét.

Hanák szerint a felnőttkori boldogulás alapjait gyermekkorban tesszük le. (Hanák, 2002. hiv. Szabolcs, 2003) A gyermekvédelmi gondoskodás alá vont egyének korai szocializációja sérült, a családi minták, értékek, szokások, normák eltérnek a többségi társadalom által elvárttól. E vérszerinti családi hátrányok a kudarcot, sikertelenséget, önsorsrontó életutat predesztinálják. A családból kiemelt gyermekeket jellemzi a szégyenérzet, az átélt trauma, a szegénység, rossz szociokulturális háttér, alacsony szülői iskolázottság, destruktív szülői minta, deviancia, kirekesztettség, elidegenedés. Iskolai eredményességükre jellemző a tanulási probléma, az osztályátlagtól való elmaradás, iskolai beilleszkedési nehézség, magatartászavar, problémás tanár-diák viszony. (Homoki, 2014)

A felsorolt problémák egyike is súlyos negatív kihatással lehet a gyermekek felnőttkori boldogulására, ugyanakkor a gyermekvédelmi gondoskodásba vett egyének esetében a fentiek kombinációjával találkozhatunk. Ezért null-pontnak – mérföldkőnek – tekintendő az, amikor a gyermek bekerül a gyermekvédelmi szakellátás rendszerébe, és innentől megindulhat életében a felfelé ívelő, spirális, pozitív irányú elmozdulás. Bár a statisztikák azt bizonyítják, hogy a gyermekvédelmi gondozottak többsége a felnőttkori életet is meghatározó iskolai sikertelenséggel küzd, egyre gyarapodik azon reziliensek tábora, akik manifesztálódott iskolai eredményességgel – középfokú, esetleg felsőfokú tanulmányokkal – birtokukban sikeresen integrálódnak a társadalomba. (Homoki, 2014) Az iskola fontos társadalmi funkcióját hangsúlyozták a fenti tanulmányok – hatékonyság, intelligencia növelése, tehetség kibontakoztatása –, és Homoki tanulmánya is, aki kiemeli, hogy az iskola megtartó erejével, esélykiegyenlítő funkciójával, a jelzőrendszerbe való bekapcsolódásával segítheti a társadalmi perifériára szorult, deprivált családok gyermekeit. (Homoki, 2014)

Amennyiben a rezilienciát képességnek fogjuk fel, mint a szociális kompetenciát is, akkor az feltétlenül fejleszthető és fejlesztendő is. (Homoki, 2014)

Az iskola tehát egy biztos pont – ha nem az egyetlen –, mely esélyt ad e gyermekeknek a sikeres felnőtt lét alapjainak megteremtésében.

Homoki Andrea Masten (2008), Sahoo (2011), Rosen (2011), Skrabski és mtsai (2004, 2005), Kopp-Skrabski (2009), Brassai és Pikó (2012) kutatásai alapján összegyűjtötte azokat a belső és külső forrásokat, tényezőket, amelyek a gyermekvédelmi reziliencia méréseket megalapozták. Ezek a következők: pozitív kapcsolat kompetens felnőttekhez, autonómia, megnyerő képességek, hit, valós kapcsolatok tanárokkal, kortársakkal, társas, közösségi élmények, intelligencia, problémamegoldó képesség, családi

kapcsolatok, szülőkkel való kapcsolat. A források közé tartozik még a védelem, hit a gyermekben, önállóságra, helyes cselekedetre tanítás. Jó, ha a gyermeket pozitív személyiségnek tartja környezete, ha segítséget kér és kap. Fontos az érzelmi öntudatosság, az érzelmek kifejezése, a problémaorientáció, az empátikus védőháló, a tettekézség, az önelfogadás. Az életcélok, hatékonyság, koherencia-élmény, pszichés jólét, én-hatékonyság, szülői elfogadás, támogatás, kognitív kontroll szintén e tényezők közé sorolhatóak. (Homoki, 2014)

A gyermekvédelmi intézmény, a nevelőszülő, az iskola a fentiek figyelembe vételével sokat tehet azért, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban felnövekvő gyermekek egyfajta önvédő mechanizmus kialakításával rezilienssé váljanak, s így a problémákkal megbirkózva a társadalmi normáknak megfelelő életet éljenek, és sikeresen integrálódnak.

Fontosnak tartom a fenti célok megvalósítása érdekében az érzelmi intelligencia fejlesztését.

A személyiség megismeréséhez nélkülözhetetlen, de nem elegendő intelligenciájának ismerete. Lényeges kérdéskör az egyén motivációja, akaratereje, vérmérséklete, morális elkötelezettsége, kitartása, szociális érzéke, tűrőképessége, hiszen nem elég csak a teljesítményt nézni, a megismerés folyamatában értelem és érzelem szétválaszthatatlan. A kutatók szerint hétféle intelligencia létezik, mint nyelvi, zenei, matematikai-logikai, tér-, testi-kinesztéziás, interperszonális – személyközi, mellyel felismerünk és megértünk másokat – és intraperszonális – önismeret, önkontroll – intelligencia. (Hegyiné, 2001)

Az utóbbi idők gyakran emlegetett fogalma az érzelmi intelligencia, mely magában foglalja az érzelmi kifejezésmódokat, motivációs szükségleteket, önkontroll funkciókat, erkölcsi magatartást. A kutatók öt területet emelnek ki az érzelmi intelligencia összetevőjeként, mint az érzelmek felismerését, érzelmek kezelését, önmotiválást, mások érzelmeinek felismerését, kapcsolatkezelést. (Hegyiné, 2001)

Az érzelmi intelligencia Goleman definiálásában az emberi kompetenciákat tartalmazza. Ezek magukban foglalják a személyes kompetenciákat – érzelmek felismerése, önismeret, érzelmek kezelése, önszabályozás, motiváció –, a szociális kompetenciákat, valamint mások érzelmeinek felismerését – kapcsolatirányító képesség, empátia – s ezen képességek birtokában az egyén jobb teljesítmény nyújt. (Goleman, 1995)

A pszichológia megkülönböztet elsődleges érzelmeket – mint a félelem, düh, harag, öröm, bánat, meglepődés –, valamint másodlagos érzelmeket, ezek a szocializáció

folyamat során megtanult érzelmek, többek között a szégyen, szeretet, büntudat. A személyiség teljes érzelmi életét a szenvedély uralja, mely nagy intenzitású, tartós vágy, érzelem. A hangulat apró érzelmi rezdülésekből kialakuló tartós érzelmi állapot, mely befolyásolja észlelésünket, közérzetünket, hangulatunkat. (Hegyiné, 2001)

A gyermekvédelmi gondoskodásba bekerült gyerekek számos pszichés problémával, negatív érzelmekkel küzdenek, s ezek az érzelmi állapotok tartósan fennállnak. A frusztrált, szorongó, traumát átélt, kevésbé reziliens – szakellátásba is vett – gyermek esetleg új iskolába, új családba kerülve még nagyobb stressznek van kitéve. Ennek feloldásában segít az érzelmi intelligencia fejlesztése, az érzelmi nevelés.

Érzelmi nevelés során nem a személyiség kognitív területeit fejlesztik, nem kimondottan csak a tanórákon, hanem a teljes iskolai lét során, a tanár-diák, tanár-szülő, tanár-tanár kapcsolatban. Számos nevelési helyzet adódik az iskolai életben, mely helyzeteket gyakran kihasználatlanul hagynak a pedagógusok. Ugyanakkor nagyon fontos területe ez a nevelésnek, mivel a teljesítményt befolyásolja a gyermek hangulata, elsődleges érzelmeinek aktualitása. (Hegyiné, 2001)

Az átélt érzelmek, tapasztalatok alapján fejleszhető és fejlesztendő ez a terület is, főleg a traumát átélt gyerekek esetében, mert a feldolgozás, továbblépés, rezilienssé válás alapja saját érzelmeik felismerése, kommunikálása, kontrollálása. Ugyanakkor a rezilienssé válásnak egyik megkerülhetetlen alapfeltétele az inkluzív környezeti szemléletmód. Az inkluzív környezeti szemléletmód fontosságáról a következő fejezetben lesz szó.

Varga elválaszthatatlan egységként kezeli a rezilienciát és az inkluzív környezetet. „... az egyén sikeres megküzdési képessége, 'lelki rugalmassága' (reziliencia) és a közösség kölcsönös befogadása során megvalósuló cselekvései (inklúzió) egymásra ható, elválaszthatatlan egységet alkotnak – az iskola világában különösen.” (Varga, 2015b:201) Varga pécsi egyetemisták körében – 16 alacsony társadalmi státuszú, roma hallgatóval (reziliens csoport) és 16 magasabb szocioökonómiai státuszú családban élő hallgatóval (kontroll csoport) készített interjúk segítségével – végzett kutatást. Az eredmények tükrében rávilágít arra, hogy a magasabb társadalmi státuszú családok gyermekei esetében a család a fő támogató erő, míg a reziliens csoport tagjai között a család inkább hátráltató tényezőnek számít, és az iskola, valamint az egyéb szervezetek segítették a pozitív iskolai előmenetelt, a rezilienssé válást. (Varga, 2015b) Varga tanulmányában beszámol arról, hogy a Pécsi Tudományegyetem roma szakkollégiuma –

mint közösség-szervező, segítő szervezet – hogyan tudja pozitív irányba befolyásolni a roma tanulók felsőoktatási esélyeit. (Varga, 2017)

Az alfejezet feldolgozott szakirodalma alapján kigyűjtöttem az iskolában kiemelten fejlesztendő területeket pszichésen sérült gyermekek esetében:

- tanulási motiváció
- trauma feldolgozása, stressz tűrése, problémamegoldó képesség
- reziliencia képessége
- érzelmi intelligencia
- intelligencia
- morális elkötelezettség, helyes cselekedet, hit kialakítása
- akarat, kitartás, tettekkészség, tűrőképesség
- társas pozitív kapcsolatok kialakítása, közösségi élmény
- autonómia, önállóság, öntudat, önelfogadás, megnyerő készség

Disszertációm harmadik fejezete a gyermekvédelemben élők összetett problémáira fókuszált. Vizsgáltam a főszerepet játszó szocializációs háttérrel – a családot és az oktató-nevelő intézmények szerepét –, azok lehetséges hiányosságait, veszélyforrásait, lehetőségeit. Ferge szerint a „származási családból hozott gazdasági, társadalmi és különösen a kulturális tőke továbbra is számít, éppúgy, mint a korai szocializáció, valamint azok az életutató formáló intézmények, amelyek a gyermekek és fiatal felnőttek számára (...) elérhetőek.” (Ferge, 2007:16)

Mivel a gyermekvédelemben vett egyének vérszerinti családjai a társadalom alsó rétegébe tagozódnak (Varga, 2006, 2012a), ezért vizsgáltam a deprivált társadalmi osztály jellemzőit is. Kutatások szerint közös jellemzője e társadalmi osztálynak az alacsony iskolázottság, a szakképzettség hiánya, a tartós munkanélküliség.

A továbbiakban a szocializációs ártalmak pszichológia következményeit vizsgáltam, a nem megfelelő anya-gyermek kapcsolat, a rossz családi mintát követő utánzásos tanulás, a szegénység, a családok diszharmonikus kapcsolatainak következményeit, melyek hosszan tartó, káros hatással lehetnek a gyermek személyiségfejlődésére.

A motiváció – mint az iskolai tanulás gyújtópontja – szintén e fejezet része, hiszen a személyiség pszichés állapota, a család szociokulturális háttere, az iskola – mint másodlagos szocializációs színtér – hatásai a motivációt, s így az iskolai előmenetelt alapvetően meghatározó tényezők.

A reziliencia és az érzelmi intelligencia az ezredforduló új kutatási területe. A gyermekvédelmi szakellátásba került gyermekek továbblépésének vonatkozásában nagyon lényeges, hogy a személyiség mennyire reziliens, illetve érzelmileg mennyire intelligens. Fontos, hogy a nevelő család, a gyermekotthon és a gyermekkel foglalkozó pedagógusok ezt feltérképezzék, fejlesszék, valamint befogadó környezetet generáljanak. Az oktató-nevelő intézmények pedagógusainak feladata a fent ábrázolt kiemelt fejlesztési területek aktivizálása, illetve megtalálni az adott szakembert – fejlesztő pedagógust, pszichológust, gyógypedagógust, tehetséggondozót –, akik segítségükre lehetnek a gyermekvédelmi szakellátásba került tanulók személyiségfejlesztésében.

IV. Esélyteremtés – tanulássegítés

Disszertációm többek között a gyermekvédelmi szakellátásba került tanulók iskolai esélyeivel foglalkozik. Ebben a fejezetben vizsgálom, hogy miként definiálja a szakirodalom az esély, az esélyteremtés fogalmát, illetve ezt vonatkoztatom a gyermekvédelemben élő tanulókra. A továbbiakban az iskolák esélyteremtő képességére fókuszálok, majd közelítek azon pedagógiai lehetőségek felé, melyek nem igényelnek nagy anyagi ráfordítást, és a pedagógusok alkalmazni tudják a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulókkal folytatott pedagógiai munka mindennapjai során. Később majd a kérdőíves kutatásomban is keresem mindezekre a választ.

1. Az esély, az esélyteremtés kérdésköre

Az esélyteremtés kérdésköre felveti azokat a gondolatokat, hogy ki teremt esélyt és miben. Ha a gyermekvédelemben felnövekvő tanulókra és az iskolázottságra fókuszálunk, akkor jelentős mértékben szűkül a lehetséges válaszok köre, és egyértelműen a gyermekekre, a pedagógusokra és a tanulásra gondolunk. Azonban jól tesszük, ha a fentiek mellett olyan szereplőkre, tevékenységekre és módszerekre is gondolunk, amelyek az esélyeket lényegesen befolyásolják, megteremtésüket segítik.

A továbbiakban az esély iskolai dimenzióit vizsgálom, valamint definícióját vonatkoztatom a gyermekvédelmi szakellátásba helyezett tanulók sajátosságaira, illetve összevetem azokkal. A magyar nyelv értelmező szótárában az esély címszó alatt a következő áll: „Lehetőség arra, hogy valaki rendszerint valamely versengésben vagy másokkal szemben megszerezzen, elnyerjen valamit, illetve olyan helyzet, állapot, amelyben valakinek ilyen lehetőség van”¹⁴

Mihály Ottó szerint: „Az esély a legáltalánosabb értelemben azt jelenti, hogy valaki képes arra, hogy tegyen valamit vagy rendelkezzen valamivel. (...) Az esély tehát valamihez való hozzáférhetőség, valamivel való rendelkezhetőség, ami viszont aktivitást feltételez. Azt jelenti, hogy az esélyhez kell maga az esély alanya is. Ahhoz például, hogy az esély valóságosan létezzen, nekem tudnom kell, hogy egyáltalán van ilyen lehetőségem. ... Ha magamról keveset tudok, akkor szintén csökkenhet az

¹⁴ A magyar nyelv értelmező szótára. Internetes forrás, oldalszám nem adható meg.

esélyem, ha az én versenyképességeim mások vagy különbözőek, akkor eltérőek a lehetőséghez való viszonyulásaim, viszonyaim.” (Mihály, 1998)¹⁵

Mayer megfogalmazásában az esély a „résztevők többségénél az iskoláztatás, az iskolázottság *teljes hiányának a pótlását*, másoknál ugyanezt, csak csekélyebb mértékben, tehát *felzárkóztatást, továbbképzést*; annak a lehetőségét, hogy befejezett iskolai végzettségre tehessenek szert, s kisebb mértékben pedig annak a lehetőségét, hogy magasabb iskolafokozatba léphessenek” jelenti. (Mayer, 2009)¹⁶

A fenti definíciók közös vonása a lehetőség említése, mellyel valaki élni tud. Ha e gondolatokat a gyermekvédelemben felnövő tanulóokra vonatkoztatjuk, akkor talán nem alaptalanul arra asszociálunk, hogy az ő esélyeik egyértelműen rosszabbak. Főleg Mayer megfogalmazását tartom e vonatkozásban aggályosnak abból a szempontból, hogy a gyermekvédelmi szakellátásból kikerült fiatal felnőttek mennyire képesek önerőből az iskolázottsági hiányok pótlására.

Ugyanakkor a jelenleg hatályos 1997. évi XXXI. törvény **6. § (1)** kimondja, hogy „A gyermeknek joga van a testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődését, egészséges felnevelkedését és jólétét biztosító saját családi környezetében történő nevelkedéshez.”

(1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról)

Amennyiben veszélyeztetve látja a gyermekvédelmi rendszer a gyermek testi, érzelmi és erkölcsi fejlődését – mely befolyásolja a gyermek esélyeit – akkor gyermekvédelmi gondoskodás alá helyezik, esetleg kiemelik a vérszerinti családból.

A gyermekvédelmi gondoskodás alá helyezett gyermekek összetett problémákkal küzdenek. A pszichológiai sajátosságok – melyek jellemzően a hospitalizációból, a szeparációs szorongásból fogantak – már eleve sérült személyiségfejlődésre utalnak.

(Varga, 2012a) Ezek a tanulók később olyan problémákkal is küzdhetnek, mint a szeretethiány, a biztonságérzés hiánya, a nem megfelelő nyelvi kultúra, agresszivitás, passzivitás, negatív énkép, önbizalom hiánya. (Veressné, 2002 hiv. Varga, 2012:49-51)

E gyermekek szocializációja sajátos, vérszerinti családjuk szociokulturális háttere általában nem megfelelő, hiányzik anyagi biztonságuk, eltérő társadalmi normákkal, kultúrával rendelkezhetnek, életvitelük – alkohol-, drogfüggőség – veszélyezteti a gyermekeket. Többek között a család gazdasági, kulturális és társadalmi tőkefelhalmozása sem sikeres. (Bourdieu, 1978) Ezek megléte, kombinációja gyakran

¹⁵ Internetes forrás, oldalszám nem adható meg

¹⁶ Internetes forrás, oldalszám nem adható meg.

deviáns magatartással, tanulási nehézséggel is társul, és negatívan befolyásolja későbbi tanulási motívumait, ezáltal az esélyeiket is.

Gazsó Ferenc több kutatásra hivatkozva megállapítja, hogy a család anyagi és kulturális erőforrásainak összekapcsolódása kedvező pozíciót biztosít a gyermekeik esetében, ugyanakkor vannak olyan társadalmi csoportok, amelyek egyikkel sem rendelkeznek, így e diákoknál valószínűsíthető a tanulmányi kudarc. (Gazsó, 2006)

Ha a fenti jellemzőket összevetjük Mihály és Mayer „esély” fogalmával, feltehetjük az alábbi kérdéseket:

- Alacsony énképpel, önértékeléssel képes-e tenni a gyermek saját érdekében valamit, illetve rendelkezni tud-e bármi felett?
- Agresszív vagy passzív hozzáállással vajon hatékonyan hozzáfér-e az ő pozícióit javító gyakorlathoz?
- Milyen hosszán képes kitartani megfelelő háttér, szeretetkapcsolat, biztonságérzet nélkül?
- Honnal szerezhet információkat lehetőségeiről, hogyan kommunikál másokkal?
- Reális-e önértékelése, versenyképességének értékelése? Versenyképes-e?
- Képes-e újrakezdésre?

Hosszasabb fejtegetés bizonyára még több kérdést is felvethetne, és itt csak egy definícióval – az eséllyel – vettem össze a gyermekvédelemben élő tanulók sajátosságait.

Mihály Ottó továbbá megállapítja, hogy az egyéneknek „ahhoz, hogy saját maguk oldaláról növelhető legyen az esélyük, a lehetőségekhez való viszonyukban azonos feltételekkel kell rendelkezniük a társadalomban. Ez (...) azt jelenti, hogy ez a bizonyos esélyegyenlőség nem az esélyek kihasználásának az egyenlőségét, hanem az esélyekért való versenyfutásban „csak” a starthelyzet egyenlőségét jelenti.” (Mihály, 1998)¹⁷

Iskolai vonatkoztatási keretben arra kell gondolnunk, hogy egyenlő feltételeket kell biztosítani minden iskolás tanulónak. Azonban ez csak a startvonal, és ez nem elég. Az esélyekhez nem hozzáférő, az esélyekkel nem élni tudó diákokat pozitívan diszkriminálni, kompenzálni, „kárpótolni” kell. Csak így lehet esélyegyenlőséget biztosítani a tanulóknak. (Mihály, 1998) Gyakorló pedagógusként igen hitelesnek tartom Mihály Ottó azon megállapítását, hogy nem elég az egyenlő startvonal, mert az alsóbb társadalmi rétegek gyermekei azzal valóban nem tudnak, nem mernek élni,

¹⁷ Internetes forrás, oldalszám nem adható meg

gyakran „oda sem állnak” a vonalhoz. A pedagógus szakértelmén, attitűdjén múlik, hogy mit tesz, kihez fordul segítségért, hiszen egyetlen egy gyermeket sem hagyhatunk a „partvonalon”.

Ehhez azonban a gyermek alapos ismeretére, a folyamatban szereplők egyre szélesebb összefogásra, szakmai, pedagógiai kompetencia-fejlesztésre, koordinált együttműködésre van szükség az állam, az intézményfenntartók, a szülők, a diákközösségek, valamint az iskolák részéről is. (Bárdossy, 2000)

Varga rámutat az esélyegyenlőség, a méltányosság és az inklúzió szoros összefüggésére. Az esélyegyenlőség – mint a demokrácia alapeszméje – jogszabályban rögzített, mely tiltja a hátrányos megkülönböztetést. A méltányosság – melynek szerves része az esélyegyenlőség – olyan megvalósított társadalmi cselekvések összessége, mely az esélykülönbségek ellensúlyozására jött létre. A méltányosság biztosítja az egyenlő hozzáférést a társadalmi javakhoz. Tágabb fogalom az inklúzió, mely magában foglalja a méltányosságot is. (Varga, 2015b, 2015c)

A Helyzetelemzés és további kutatásra javasolt irányok a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelése érdekében című 2013-ban készült tanulmány az iskolaelhagyók magyarországi helyzetével foglalkozik, összehasonlítva az Európai Unió adatainak átlagával. Ezen felül a helyzetelemzés bepillantást enged a különböző szakpolitikákba is, valamint a gyermekvédelemben élők sajátosságaira is fókuszál. Stratégiai megállapításokat tesz, melyek szerint a sikerhez szektorszintű együttműködésre van szükség. (Helyzetelemzés, 2013)¹⁸

A projekt felhívja a figyelmet a prevencióra, melyhez a kisgyermekkorai nevelés elengedhetetlen. Fontos a megfelelő iskolai légkör megteremtése, a befogadó szemlélet és a tanárképzés megújult módszertana. (Helyzetelemzés, 2013)¹⁹ Herczog kutatása megállapítja, hogy bár Magyarországon a gyermekvédelmi szakellátásban élők továbbtanulási esélyei érettségig adó intézményekben egyértelműen nőttek – míg 1990-ben 12 %, 2011-ben 25 %-uk tanul érettségig adó intézményben, és jelentősen csökkent a tovább nem tanulók száma –, ugyanakkor a teljes népesség adataival összevetve – a tanulók kétharmada tanul érettségig adó intézményben – még mindig jelentős lemaradás tapasztalható. (Herczog, 2013)

Vitathatatlan, hogy a fentiek központi kérdésként való kezelése – hozzáférhetőség segítése, együttműködés, szemléletváltás, tanárképzés – a javaslatok a mindennapi

¹⁸ Internetes forrás, szerző nem adható meg. [oktataskepzes.tka.hu/document.php?doc_name=Projektek/..](http://oktataskepzes.tka.hu/document.php?doc_name=Projektek/)

¹⁹ Internetes forrás, szerző nem adható meg. [oktataskepzes.tka.hu/document.php?doc_name=Projektek/..](http://oktataskepzes.tka.hu/document.php?doc_name=Projektek/)

pedagógiai munkába való beépítése kedvezőbb esélyeket teremtene a gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók esetében. Kérdőíves kutatásom részét képezi az együttműködés, a szemléletváltás, valamint a tanárképzés feltérképezése is a gyermekvédelmi szakellátott tanulókra vonatkozóan.

2. Az iskola esélyt teremtő képessége

A második alfejezetben azt kutatom, hogy milyen a jó iskola, illetve milyenné kell válnia a XXI. század elején, ha minden tanulóját el akarja juttatni addig a célig, amelyre berendezkedett. Az előző alfejezet szakirodalma szerint fontos a megfelelő iskolai légkör megteremtése, a befogadó szemlélet, valamint a tanárképzés megújult szakmai tartalma és módszertana.

A fentiek tágabb körű vizsgálata mellett fókuszálók még az iskolás gyermek alapos ismeretének elemi fontosságára is, illetve röviden áttekintem a megváltozott iskolai szemlélet mibenlétét és fontosságát, hiszen a gyermekvédelmi gondoskodásban élők alacsony gazdasági, szociális és kulturális tökefelhalmozásának növelése összetett feladat, mely a hagyományos követelő-büntető-jutalmazó szemlélettel szinte kivitelezhetetlen.

A korai iskolaelhagyás okai már az alapfokú oktatásban is gyökerezhetnek, ezért törekedni kell arra, hogy tanulók olyan élményeket gyűjtsenek iskolai tanulmányaik során, amelyek pozitív élményt, sikereket nyújtanak. Ehhez megfelelő iskolai klímára van szükség. Az iskola meghatározó szerepét bizonyítja Bárdossy Ildikó is, aki szerint az iskola transzmissziós szereppel bír az egyén és a társadalom között, mivel az oktatás hosszú távú beruházásként mind az egyén életútját – személyes esélyeit –, mind a társadalom sikerességét – integrációs esélyeit – befolyásolja. (Bárdossy, 2000) Tehát a jó iskolai klímával bíró oktatási intézmény hosszú távon képes benntartani a tanulókat az oktatási folyamatban, ezáltal pozitív hatással van az egyén életén keresztül a társadalmi sikerességre is.

Meleg Csilla azonban másként vélekedik az iskola esélyteremtő képességéről. Úgy véli, igaz, hogy az iskolának esélyteremtő szerepe van, ugyanakkor nem képes a társadalmi egyenlőtlenséget kompenzálni. A kutatók egyes társadalmi csoportok között eltérést észleltek időorientáltságban, viselkedésben, teljesítmény-orientáltságban, melyek iskolai szelekcióhoz vezetnek. A tanulmányi eredményben látható különbségeket a

tanulók és a szülők iskolai attitűdje is okozza. Ugyanakkor elismeri, hogy fontos a pedagógusok szakértelme, nézetei, tanácsai. A kortárscsoport, valamint a család attitűdje mellett legalább olyan mértékű a tanárok nézeteinek súlya, mint a fentieké. (Meleg, 2009)

Napjaink égető problémája a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű, mélyszegénységben élő tanulók – szinte determinált – iskolai esélyei. Mayer rávilágít azokra a tényekre, amelyek általában jellemzik e tanulókat és családi helyzetüket, mint a kistelepülési lét, a szülők alacsony iskolai végzettsége, gyenge munkaerő-piaci pozíciója, tanulással kapcsolatos motiválatlansága, inaktív státusa és a szegénység. Áttekinti az iskolai kudarcok lehetséges okait, mint az óvodáztatás megfelelő mértékének elmaradása, a szegregáció, megoldatlan konfliktus a család és az iskola között, buktatások. Alapvetően azonban az alapfokú iskolák gyenge minőségét és hatékonyságát említi a problémás tanulók esetében, a tanulók alacsony iskolai motivációját, valamint az iskolák felkészületlenségét a hátránykompenzáció tekintetében. Mayer olyan statisztikai adatokra is hivatkozik, melyek a halmozottan hátrányos helyzetű évfolyamismétlők magasabb arányait mutatják, valamint elemzi is ezeket. A megoldási javaslatok bemutatása – intézményi jellemzők, iskolai attitűd, felzárkóztató programok – bemutatása után Mayer rávilágít arra a nagyon fontos tényezőre, hogy az iskolákon, intézményeken kívül rendkívül nagy a társadalom felelőssége is. (Mayer, 2006)

Mollenhauer már az iskolába való induláskor hangsúlyozza az esélyegyenlőtlenséget. Ez a gyermek teljesítményre orientált magatartásában, a nyelvi viselkedésében, valamint az oktatás és a társadalmi felemelkedés motivációjában érhető tetten. Összefüggést lát a szerző az egyes családok értékorientációja és a gyermekek iskolai teljesítménye között is. Azoknak van nagyobb esélyük felemelkedni, akik értékrendszere az iskoláéhoz hasonló. Az alsóbb társadalmi csoportok gyermeki esélytelenebbek a társadalomban, mert jelenre orientáltak, passzívak, a továbbtanulásra kevésbé vállalkozóbbak. A mobilitási esélyeket befolyásolja a szülők anyagi helyzete és iskolázottsága is. (Mollenhauer, 2003)

A gyermekvédelmi gondoskodás alá vont tanulók esetében a vérszerinti család általában az alsóbb társadalmi csoportba tartozik, anyagi helyzete, iskolázottsága elmarad a társadalmi átlagtól. Az innen kiemelt tanulók esetében az otthont nyújtó gondoskodás – lakásotthon, gyermekotthon, nevelőszülői ellátás – az elsődleges szocializáció során

keletkezett hiányosságok meglétét igyekeznek kompenzálni több-kevesebb sikerrel. E tanulók személyiségfejlődése torzulhat, mely befolyásolja iskolai motivációjukat.

Az állami gondozottak jellemzője lehet a magatartászavar, az érzelmi sérülés, az állandósult kudarcélmény. Az iskolában megbélyegzettek, kirekesztettek. (Platthy, 1994) Nagyon fontos, hogy az iskola ezen jellemzőkre megfelelően reagáljon, és esélyt nyújtson azoknak a gyermekeknek is, akik testi, lelki, tanulási nehézségekkel, vagy egyéb lemaradással küzdenek. Bárdossy úgy tekint az iskolára, mint lehetséges integrációs, illetve reintegrációs kulcsintézményre, ehhez azonban az szükséges, hogy pedagógusai ismerjék fel és tudják kezelni az egyének és csoportok különbözőségét. „Az oktatás kohéziós erővé válhat, ha tudomásul veszi az egyének és csoportok sokféleségét, és elkerüli, hogy ő maga is kirekesztő tényező legyen. (...) Az iskola egyfelől lejárátódott mint a társadalmi kirekesztés helyszíne, ugyanakkor felértékelődött mint az integráció és reintegráció kulcsintézménye. (Delors, 1997:44 hiv Bárdossy, 2006)²⁰

Az iskola értékválasztásában és értékvállalásában kifejezi, hogy befogadó vagy kirekesztő intézményként kíván funkcionálni. Bárdossy a közös felelősséget hangsúlyozza – beleértve az egész társadalmat –, valamint véleménye szerint a befogadóvá válás folyamata napjaink iskoláinak létkérdése. (Bárdossy, 2006)

Ahhoz tehát, hogy a perifériára szorult gyermekek is megfelelő módon fejlődhessenek, tanulhassanak, és ne legyenek potenciális iskolaelhagyók, megváltozott iskolai szemléletre, méltányosságra, inkluzív iskolára van szükség.

Lannert a méltányos pedagógiára mint esélyteremtő pedagógiára gondol. Véleménye szerint csak az integráció, az inklúzió keretei között valósulhat meg, és csak így jöhet létre a befogadó iskola.” (Lannert, 2004 hiv. Koczor-Németh 2010)

Varga szerint „méltányosságot biztosít az oktatásban az inklúzió szemlélete mentén kialakított napi gyakorlat, mely eszközrendszerével pontosan azt célozza, hogy mindenki számára sikeres legyen az oktatás.” (Varga, 2015:31)

Az inklúzió befogadást jelent: „Az integrációval az egyéneket be kívánják olvasztani az iskola meglévő struktúráiba, míg az inklúziónál újra átgondolják a tanterv megvalósításának szervezeti kereteit és azokat a feltételeket, amelyekkel valamennyi tanuló haladását biztosítani tudják.” (Sebba, 1996 hiv. Koczor-Németh, 2010)

²⁰ Internetes forrás, oldalszám nem adható meg.

Az inkluzív szemlélet ma már nem csak a speciális nevelési igényű gyerekekre terjed ki, hanem minden tanulóra, így minden peremhelyzetű gyermek számára hozzáférhetővé teszi az iskolai oktatást. Az inklúzió tehát egy olyan folyamat, mely felismeri, beazonosítja és felszámolja a tanulók problémáit, valamint különös hangsúlyt fektet azon tanulók iskolai esélyteremtésére, akik az alulteljesítés veszélyének vannak kitéve. (Koczor-Németh, 2010)

A Kalocsainé-Varga szerzőpáros által írt tanulmány az inklúzió fogalmát úgy definiálja, mint az exklúzió – a kirekesztés – ellenétes folyamatát, mely növeli az iskolai eredményességet, a közösségek képzési formáinak pedig meghatározó formája. A társadalomban egy soha be nem fejeződő folyamat, a közösségekbe való állandó befogadást jelent, melynek hatására mindennemű kizárás megszűnik. A befogadó iskolában az oktatás több mint iskoláztatás, közösségbeli cselekvést is jelent. (Kalocsainé-Varga, 2005 In: Varga, 2009)

A befogadó iskolai kultúra azt jelenti, hogy mindenkit olyannak fogadnak el, amilyen, hiszen léteznek különböző egyének, kultúrák, életmódok egy időben és egy helyen. Ugyanakkor nem beolvasztani akar, hanem felismerni a különbözőségeket, és ezekhez a különbözőségekhöz alkalmazkodik a tananyagtartalom, a tanítási módszer, a követelmény és az értékelés. A pedagógus épít a különböző identitású diákok tapasztalataira, képességeire, tudására. (Varga, 2008)

Az iskolai inkluzív szemlélet ezért figyelembe veszi a gyermekvédelemben élők összetett élethelyzetét, sajátosságait is, az egyén felé fordul, figyelve középpontjába helyezi az individuum szükségleteit. A professzionális pedagógus képes ezen tanulók szociális tőkét erősíteni, ebben komoly szerepet szán az alkalmazott módszereknek. (Varga, 2008)

„Napjainkban a tanulás intézményi környezetét vizsgálva a kutatók azt hangsúlyozzák, hogy az esélyegyenlőségi cselekvések az egyének és közösségek értékeit, szükségleteit felismerő és ahhoz igazodó társadalmi környezetben tudnak maradéktalanul célt érni. Ez jellemzi az inkluzív (kölcönösen befogadó) környezetet, mely a sokféleség (diverzitás) sikeres kezelését az egyediségből következő szükségletekre való hatékony reagálással éri el. Nyitottságot tükröz, melyet a benne lévők pozitív attitűdje, a sokszínűség értékelésének szemlélete jellemez. Fontos része a teret működtető és felelős személyek szakmai felkészültsége, mely az egyéni életutak megértésében, személyre szabott és eredményes segítésében ölt testet. Közös cselekvés, partneri együttműködés jellemzi, és

a benne rejlő diverzitásra való sikeres reagálás alapfeltétele a folyamatos megújulás igénye.” (Varga, 2017)

Varga országos kiterjesztésű kutatásában beszámol arról, hogy a gyermekvédelemben élők iskolázottságát többek között befolyásolja az ellátó rendszerben töltött idő mennyisége is. Azonban mélyebb elemzés bizonyította, hogy még a rendszerben töltött hosszabb idő sem elegendő a gyermekvédelemben élő tanulók számára iskolázottsági fokuk emelésére. Az osztálytársadalmi adatoktól még mindig jelentős mértékben elmaradnak. Az is fontos tény, hogy a nevelőszülőknél – kedvezőbb, családiasabb elhelyezésben – élő tanulók sem produkálnak magasabb iskolai végzettséget, mint a gyermekotthonokban élő társaik. Ennek oka a nevelőszülők szintén alacsony iskolázottsági foka. Szükség lenne tehát az oktatási és a gyermekvédelmi szektor szorosabb együttműködésére, a pedagógusok nagyobb felelősségvállalására, felkészültségére. Varga rámutat az esélyegyenlőség, a méltányosság és az inklúzió szoros összefüggésére.

Az esélyegyenlőség – mint a demokrácia alapeszméje – jogszabályban rögzített, mely tiltja a hátrányos megkülönböztetést. A méltányosság – melynek szerves része az esélyegyenlőség – olyan megvalósított társadalmi cselekvések összessége, mely az esélykülönbségek ellensúlyozására jött létre. A méltányosság biztosítja az egyenlő hozzáférést a társadalmi javakhoz. Tágabb fogalom az inklúzió, mely magában foglalja a méltányosságot is. (Varga, 2015)

Kende erről úgy vélekedik, hogy a tanítók, tanárok egy része sajnos nem tekinti feladatának, hogy a különböző szociokulturális háttérrel, valamint eltérő képességekkel rendelkező gyermekek számára megfelelő színvonalú oktatást nyújtson (Kende, 2004), tehát nem birtokolják a megváltozott iskolai szemléletet. Kende a pedagógusokat az iskolarendszer legfontosabb szereplőinek tartja, nagy felelősséget tulajdonít nekik.

Elismeri azonban azt is, hogy nem egyedül övéké a felelősség. (Kende, 2018)

Elő kutatásomban (2014) a pedagógusok befogadó, illetve kirekesztő szemléletét vizsgáltam azzal a kérdéssel, hogy szerintük az iskolai oktató-nevelő munka minden tanuló esetében eredményesebb lenne-e, ha a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók külön intézményben tanulnának, ahol megfelelő fejlesztést kapnának. Az adatok feldolgozása azt mutatta, hogy megkérdezett kollégák 41 % azt állítja, hogy mind a gyermekvédelmi szakellátásban élő, mind a társadalmi normáknak megfelelően nevelkedő tanulók esetében eredményesebb lenne a pedagógiai munka, ha e tanulók szegregáltan tanulnának. A szakirodalmak által igen hangsúlyosnak ítélt, és napjaink

korszerű pedagógiai szemlélete, a befogadó, inkluzív szemlélet tehát nem teljes mértékben – csak 59 %-ban – jellemzi a vizsgált iskolák pedagógusait. A megváltozott iskolai szemlélet ugyanakkor az alapja annak a professzionális munkának, amit végezni kell e tanulók oktatása-nevelése során annak érdekében, hogy társadalmi integrációjuk sikeres legyen.

A fentiek fontosságáról számol be Symeou doktori értekezése is (2007), mely egy tanár-család kommunikációról szóló esettanulmány, és egy görög-ciprusi állami általános iskolákban végzett oktató-nevelő munkáról szól. A különböző kulturális és társadalmi tőkével rendelkező – természetesen álnéven szereplő – családokról és gyermekeikről szóló kutatás Bourdieu tőkeelméletét veszi alapul, melyre a szerző úgy tekint, hogy ezen elmélet még mindig tartja magát. Ugyanakkor felhívja a figyelmet arra a „kötelezően elvégzendő feladatra”, amit az iskolának, a pedagógusnak meg kell tennie tanulói iskolai esélyegyenlőségének biztosítása érdekében. Symeou szerint egy családbarát iskolát kell létrehozni, melyben a pedagógusnak ismernie kell a tanulók családi hátterét, kultúráját, igényeit, gazdasági hátterét, a gyermek képességeit, és ennek megfelelően kell fokoznia a család és az iskola együttműködését. Emellett olyan atmoszférát kell teremnie intézményeiben, melyben a különböző társadalmi csoportok gyermekei is eséllyel indulhatnak. (Symeou, 2007)

Mayer szükségesnek érzi e tanulók esetében az n-dik iskolai esélyt is. Nélkülözhetetlennek véli az iskolai szerkezet változtatását – rugalmas tanév, új tagozatok kialakítása –, a tantervi módosítások kieszközlését, pedagógiai programcsomagok kidolgozását a minőségfejlesztés és az értékelés területén, a tanulók mulasztásának csökkentését, továbbhaladásuk biztosítását, valamint az alapvető értékek fejlesztését. Fontos, hogy ne csak az iskola, hanem a szociális szolgáltatások, a közművelődési intézmények és a civil szervezetek is bekapcsolódjanak a problémák megoldásába és a fejlesztő munkába. Mayer is említi a partnerkapcsolatok erősítését, a tanárok továbbképzését, „érzékenyítését”, a családok bevonását a tanulásba és a tanulási motiváció erősítését. (Mayer, 2006)

A megváltozott iskolai szemlélet pedagógusainak megváltozott szemléletéből ered. Szükséges, hogy a professzionális pedagógusok elkötelezettek legyenek az új nevelési, tanítási és tanulási stratégiák tekintetében, és egyéni tanulási útvonalat jelöljenek ki. E tanulók esetében hatékony a frontális oktatás visszaszorítása, és az egyénre épülő – „face to face” típusú – óravezetés, valamint a tanulási-tanítási folyamat iskolai falakon is túllépő szervezése. Fontos, hogy a pedagógus a tanuló személyiségét és a vele

kapcsolatos problémákat állítsa a központba. Lételem a tanulók ráhangolása, az előzetes tudásának feltárása és az erre történő építkezés, a felzárkóztatás, a tanulók aktív szerepvállalása, az interaktív tanítási órák, a kommunikáció, a differenciálás, valamint az alacsony osztálylétszám. Jó, ha mindez vonzó iskolai környezetben valósul meg. (Mayer, 2006)

Napjaink új jelensége az egész napos iskola, mely jelentős mértékben segítheti a hátrányos szociokulturális háttérrel rendelkező tanulók iskolai előmenetelét. Németországban egy 2005 és 2011 között végzett kutatás eredménye megerősíti, hogy a hosszabb tanítási nap jobb oktatást, jobb kapcsolatokat és jobb iskolai ajánlatokat is eredményez. A házi feladat elkészítésén túl teret kap a tehetséggondozás, a sport, a zene, a művészetek, valamint szabadidős programok is. Az egész napos iskolának általános iskolákban különösen nagy a kihasználtsága. Ez elősegíti az anyák munkába állását is.²¹

Magyarországon a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről megemlíti az egész napos iskolákat: „Általános iskolában a nevelés-oktatást a délelőtti és délutáni tanítási időszakban olyan módon kell megszervezni, hogy a foglalkozások legalább tizenhat óráig tartsanak, továbbá tizenhét óráig - vagy addig, amíg a tanulók jogszerűen tartózkodnak az intézményben - gondoskodni kell a tanulók felügyeletéről. Az általános iskola e törvény rendelkezéseinek megfelelően egész napos iskolaként is működhet.” (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről) Imre vizsgálata az egész napos iskolák hasznosságáról megállapítja, hogy hazánkban a törvény bevezetése óta tapasztalható változások még csak kismértékűek, sok a bizonytalanság és a kérdés, mivel sem szakmai, sem anyagit támogatást nem kapnak e célra az intézmények. Mind a szülők, mind a tanulók részéről járasonként eltérő a fogadtatás. Az intézkedés inkább a hátrányos helyzetű településeket érintette. (Imre-Imre, 2015) Németországban tehát eredményesebbnek diagnosztizálták az egész napos iskolákat, mint Magyarországon. Ennek számos oka lehet, Imre megemlítette a megfelelő kommunikáció hiányát, valamint a pedagógusok kevésbé támogató hozzáállását is. (Imre-Imre, 2015)

Láthattuk, hogy a szakirodalom számos lehetséges megoldást tárt fel a társadalmi perifériára szorult családok gyermekeinek az iskolai esélyek növelése érdekében. Ezek közül számos nem, vagy csak kevés anyagi forrást igényel. Ehhez azonban szükséges, hogy a pedagógus e szemlélet elkötelezett híve legyen, és alaposan ismerje tanulóit.

²¹ Internetes forrás, szerző nem adható meg. <http://www.bmbf.de/de/18357.php>. [2015. 02. 06.]

A megismerési folyamat összetevőinek – mint például a testi, a lelki, az értelmi egészség, az életkori sajátosságok, a család szocializációs mintái, lakhelye, nemzetiségi hovatartozása, értékrendje, konfliktuskezelési módszerei, nevelési attitűdje, a gyermekek kapcsolatai, kötődései, esetleges veszteségélménye – feltérképezése, figyelembe vétele nagymértékben segítheti a gyermekek nevelésének, oktatásának tervezését. (Dobokainé, 2015)

3. Mi áll a legsikeresebb iskolai rendszerek tanulói teljesítményének háttérében?

A gyermekvédelemben felnövekvő tanulók életében fokozott szerepe van a sikeres iskolázottságnak. Sikeres iskolázottság alatt az egyéni képességek maximális kibontakoztatását értem, mely biztosítja a megfelelő intézményben történő továbbtanulást és a munkaerőpiacon kamatoztatható végzettség megszerzését.

Többször rámutattam az iskola – és a benne tevékenykedő pedagógusok – esélyteremtő képességére. Az alábbiakban az iskolázottsággal összefüggő hazai és nemzetközi eredményeket mutatok be.

A világ legtöbb országában az oktatás stratégiai fontossággal bír. Előfordul azonban, hogy a növekvő költségvetési ráfordítások ellenére sem nő azzal egyenes arányban az iskolai teljesítmény. A 2007-es McKinsey-jelentés egy oktatáskutatási végeredmény, melynek során azt vizsgálták, mi a közös a jól teljesítő iskolarendszerek között, milyen eszközöket használnak a teljesítménynövelés érdekében. A 25 vizsgált ország közül 10 ország oktatási rendszere a világ élvonalába tartozik. A vizsgálat három közös, különösen fontos összetevőről számolt be:

- Csak a megfelelő emberek váljanak pedagógussá! A hallgatókat eredményes oktatókká képezzék!
- A tanítás magas színvonalon folyjék!
- Minden gyermek kapja meg a lehető legjobb oktatást!

Az összetevők közül a jelentés a leghangsúlyosabbnak a pedagógusok megfelelését – illetve meg nem felelését – ítéli meg. Alapvető igazság, hogy a diákok akkor sikeresebbek, ha jó tanáraik vannak, így az iskolarendszer minősége legjobban a tanári teljesítménytől függ. A legsikeresebb rendszerekben a tanárok az egyetemzet végzett hallgatók felső harmadából kerülnek ki, mint például Dél-Koreában, Finnországban,

Szingapúrban, Hongkongban. A rosszul teljesítő iskolarendszerek ennek megfelelően nem a megfelelő tanárjelölteket vonzzák, az egyetemre felvett gimnazisták ezekben az esetekben a tanulók alsó harmadából kerültek ki. A megfelelő jelöltek tanári pályára vonzása függ a hagyománytól, a kultúrától és a tanítás presztízstől. Az ázsiai rendszerek sikere a tanárok elismertségének, a hagyományból eredő nagyfokú tiszteletének is köszönhető. Emellett központi stratégiai lépések is segítik a jó minőségű leendő pedagógus munkaerő bevonását, mint az anyagi megbecsülés. A legjobban teljesítő rendszerek esetében közös vonás volt a tanári pályára jelentkezők hatékony módszerrel történő kiválasztása, valamint a jó kezdő fizetés. (Barber-Mourshed, 2007) Mivel e jelentés szerint is a diákok teljesítménye a tanároktól függ, a pedagógusnak pontosan ismernie kell minden diákja erősségét és gyengeségét. Előfordul, hogy például 9 éves tanulók fejlődése között 4 vagy több iskolaévi különbség is van, de így is meg kell találni a tökéletes oktatási módszert a tanítási órákon. Ez a pedagógus számára igen nehéz feladat, azonban az oktatási rendszer számára egyszerű: csak a megfelelő szakember kell megtalálnia. Igen fontos kihívás az, hogy a tanórai munka minőségét kell javítani, s ehhez megfelelő stratégiát kell kidolgozni. E stratégia egyetlen szókapcsolatban kifejezhető: szakmai fejlődés, hiszen az eredmény javulása csak a tanítás fejlesztésével érhető el. A tanítás színvonalának fejlesztése az alábbi három tényező együttes létével kivitelezhető:

- A pedagógusnak ismernie kell saját gyakorlata gyenge pontjait, s ezek okát is értenie kell.
- Meg kell érteniük a helyes gyakorlatot, s ezt csak gyakorlati környezetben – iskolában – lehetséges.
- Törekedni kell a jobbításra, melyhez mélyebb motiváció szükséges. Ehhez magas követelmény, közös céltudat és azon meggyőződés szükséges, mely szerint képesek változtatni tanulóik oktatásán.

Amennyiben e három összetevő közül bármelyik hiányzik, az oktatás színvonalának emelése nem, vagy csak kis mértékben sikeres. (Barber-Mourshed, 2007)

Egy ország oktatási rendszere akkor tekinthető példaértékűnek, ha valamennyi tanulója sikeres. Ha tényleg az alkalmas emberek vannak a tanári pályán, valóban a megfelelő oktatást kapták, és a rendszer biztosítja az állandó szakmai fejlődést, akkor a tanítás eredményének színvonala ténylegesen javulni fog. Ehhez még szükséges, hogy az iskolai követelményszint magas legyen – ennek elérését folyamatosan figyelni kell –, és a különböző képességű tanulók esetében időben beavatkozzanak. A legjobban teljesítő

országok elérték, hogy a diákok tanulmányi teljesítménye és a családi körülményei között gyenge kapcsolat mutatható ki, vagyis az iskola ellensúlyozni tudja a családi háttérből adódó hátrányokat. (Barber-Mourshed, 2007)

A jelentés végén található konklúzió ismét említi a siker megkerülhetetlen kritériumait: a jó tanárok, a tanítás magas színvonalának, és a minden gyermek kiváló teljesítményének szükségességét.

Ha a fenti jelentés tartalmát a gyermekvédelmi gondoskodásban felnövekvő tanulóokra vonatkoztatjuk, akkor fokozottabban szükséges az eredményes iskola kritériumainak elérése. A jó tanár megfelelő színvonalú oktatása, folyamatos önképzése, önmaga és a tanulók monitorozása, erre való reflektálása valóban csökkentheti a családi hátrányok oktatásra gyakorolt hatását, és esélyt adhat e tanulóknak az iskolai eredményességük növelésében.

Ahhoz azonban, hogy ténylegesen növeljük az iskolai eredményességet, nem elég a professzionális oktatás és a benne tevékenykedő professzionális pedagógusok. Emellett nagyon fontos, hogy az iskola és a család, vagy a családot helyettesítő személyek megfelelő kapcsolattal rendelkezzenek. Kutatásom erre is fókuszál.

Alexandra Zaoura és Carol Aubrey 2011-ben készített írása – melynek címe saját fordításom szerint „Szülői perspektívák az otthon és iskola kapcsolatáról az általános iskolákban” – egy empirikus kutatáson alapuló tanulmány, amely a család és az iskola kapcsolatát kutatta Cipruson.

A tanulmány kulcsszavai az otthon és iskola, a kapcsolatok, a szülői részvétel és Ciprus, vezérfonala pedig az, hogy az otthon-iskola kapcsolata – pozitívan vagy negatívan, de – befolyásolja a gyermekek tanulmányi eredményeit. (Zaoura-Carol, 2011)

Gyakorló pedagógusként – általános iskolai tanítóként – rendkívül fontosnak és hasznosnak ítélem meg e fókuszot, hiszen e kapcsolat a gyermek iskolai előmenetelét jelentős mértékben befolyásolja. Igen releváns e téma abból a szempontból is, hogy ez nemzetközi probléma, amely nagyobb figyelmet érdemel.

Cipruson eddig nem tulajdonítottak nagy szerepet a család és az iskola kapcsolatának. A gyerekek szociokulturális háttere meghatározza iskolai viselkedésüket, tanulmányi eredményeiket. Elfogadott tény, hogy a család gyakorolja utódaira a nagyobb hatást, ugyanakkor nagyon fontos a pedagógus hatása is. A korlátozott szülő-pedagógus kommunikáció kiterjesztése, a szülők bevonása az iskolai életbe az iskolai eredményesség javulását okozhatja. (Zaoura-Carol, 2011)

A gyakorlati tapasztalatok is azt mutatják, hogy már az iskolai tanulmányok megkezdésekor nagyfokú eltérés mutatkozik a gyermekek testi, lelki és kognitív fejlettsége között a szociokulturális háttértől függően. Nagyon fontos a gyengébben teljesítő tanulók szüleivel történő rendszeres kapcsolattartás, valamint a jó kapcsolat. Ugyanakkor a tanárok vonakodtak írásbeli tájékoztatást is adni a gyermek fejlődéséről és tanulmányi eredményeiről. Inkább viselkedési problémáról írtak. Nem támogatták a telefonos kommunikációt sem, pedig ez prioritást élvezett volna. (Zaoura-Carol, 2011)

A szerzőpáros hipotézise, hogy a gyakoribb kommunikáció, a nagyobb együttműködés jobb iskolai teljesítményt eredményez, valamint, hogy a szülői szervezetek munkájában nagyobb arányú a magasabb társadalmi, gazdasági státuszú szülők részvétele. A kutatói kérdések arra összpontosítanak, hogy milyenek látják a szülők a család és az iskola kapcsolatát, illetve melyek a szülők törekvései, nézetei, hogyan értelmezik részvételüket az oktatásban? (Zaoura-Carol, 2011)

A feltárás arra fókuszál, hogy a bátorító, törekvő otthoni gyakorlat pozitívan befolyásolja a gyerek iskolai eredményességét, ezért jobban be kell vonni a szülőket az iskolai életbe. Ugyanakkor hatással van a fentiekre a szülők iskolázottsága, etnikuma, a család szerkezete, gazdasági, társadalmi, kulturális helyzete, nyelvi kisebbségi léte, és a gyermekre fordított idő is. Felleljük a szerzőpáros rokon gondolatait Bourdieu tőkeelméletével is. (Zaoura-Carol, 2011)

A szerzők interjúkat készítettek szülőkkel. Az eredmények diagnosztizálása után tíz szülő javaslatait építő jellegűnek tartották. E szülők szerint legyen hetente olyan alkalom, amikor a szülő kommunikálhatnak a pedagógussal, és részt vehessenek az iskolai életben. Betekintést szeretnének nyerni a gyermekük tanórai viselkedésébe, nem csak a tanártól akarják hallani. Egyes vélemények szerint a tanárnak kell kezdeményezni ezeket a találkozokat, hívni, tájékoztatni kell a szülőket. A korlátozott kapcsolatokért azonban a szülők önmagukat is hibáztatják, mert nem működnek együtt az iskolával, ragaszkodnak a maguk igazához. Úgy tekintenek önmagukra, mint kiegészítő tanárra, hiszen nekik nem akadályozni, hanem segíteni kell a gyermek fejlesztését célzó munkát. (Zaoura-Carol, 2011)

A tanulmány következtetései arra mutatnak rá, hogy bár minden aktor elismeri a szülő és az iskola pozitív és szoros kapcsolatának létjogosultságát, az mégsem valósul meg Cipruson. Ennek okát elsősorban abban látja a szerzőpáros, hogy a pedagógusok nem fordítanak elegendő figyelmet a kommunikációs csatornák kiépítésére, valamint az

alsóbb társadalmi státuszú szülők bevonására az iskolai feladatokba, szervezetekbe. (Zaoura-Carol, 2011)

Bár a ciprusi kutatás a vérszerinti családok és az iskola kapcsolatát vizsgálta, úgy gondolom, ennek pozitív léte még fontosabb a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók nevelőcsaládjának, gyermekotthonának és az oktatási intézményük vonatkozásában. A nevelőszülők, a gyermekotthoni dolgozók rendszeres, folyamatos kapcsolattartása a pedagógusokkal létkérdés. A szakellátásba került tanulók iskolai problémáinak, a szocializációs ártalmak pszichológiai következményeinek tompítása csak nagyfokú együttműködés során. Kérdőíves kutatásom és a nevelőszülőkkel készített interjúk e kapcsolatok létét és minőségét is vizsgálják.

4. A gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók iskolai esélyteremtésének, személyiségfejlesztésének és tanulássegítésének lehetséges megoldásai

A fentiekben már kifejtettem, hogy az oktatási és a szociális szektor közötti szoros együttműködés mellett a gyermekvédelmi szakellátásba vont tanulók esetében még fokozottabban szükség van inkluzív iskolák jelenlétére, befogadó szemléletű pedagógusokra, és ezzel összefüggésben a gyermekek alapos ismeretére. Ugyanakkor e szemlélet meghonosítása megköveteli a megfelelő pedagógiai eszköztár ehhez történő hozzárendelését is, hiszen a gyermekvédelmi szakellátásban felnövő tanulók alacsony társadalmi státuszú családokból érkeznek, kevés mobilitási eséllyel rendelkeznek (Varga, 2012a), és az iskolai eredményesség területén kevésbé motiváltak, sikeresek.

Az alábbiakban ezért olyan pedagógiai módszerek, jó megoldások, fejlesztő eszközök után kutatok a hazai szakirodalomban, amelyek nem, vagy csak kevés anyagi ráfordítást igényelnek, általuk azonban növelni tudjuk e tanulók iskolai esélyét, eredményességét. A gyűjtött módszerek, lehetőségek ismeretéről a kérdőíves kutatásban is megkérdezem a pedagógusokat.

A nevelésnek, tanulásnak több területét ismerjük. Beszélünk formális, nem formális és informális tanulási lehetőségekről, melyek együttese – jó esetben – pozitív irányú személyiségváltozást hoz létre. A gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók esetében mindhárom területet érdemes kiaknázni. Mind a formális, azaz iskolai nevelés-oktatás, mind a nem formális – gyermekek esetében itt gondolhatunk sportoktatásra, különböző

szakkörökre –, illetve mind az informális tanulás alkalmi tartogatnak olyan lehetőségeket, melyek beépítése megfontolandó a mindennapi oktató-nevelő tevékenységbe. Az informális tanulás érdekében bátran kivihetjük tanulóinkat az iskola falain kívülre is. Ezek együttese növeli az iskolai eredményességet.

Az iskolai eredményesség növelése érdekében Réthyné a legfontosabb módszerek között említi a kreativitásra, a kooperativitásra és a reformpedagógiákra támaszkodó stratégiákat. Ezek hozzásegítenek a differenciált oktatáshoz, az individualizációhoz. Fontos a kirekesztés prevenciója, a pozitív teljesítményelvárás és légkör, az együttműködés, a tevékenykedtető oktatási formák, a gyakorlatra orientáltság, a motiválás, a komplex értékelési formák. Pozitív gyakorlat az egyéni fejlesztési terv, a differenciált tanterv és követelmények. (Réthyné, 2004, In: Varga, 2008)

A fentiek közül vizsgálom a pozitív iskolai légkör fontosságát, mint alapvető háttértényezőt, majd a kooperatív tanulásszervezést, melyet a formális tanulás terén abszolút eredményesnek tartok, mint lehetséges tanórai eszköztárt, valamint a kirekesztés prevenciójaként is használható. A differenciált oktatás megvalósulása érdekében végzett egyéni bánásmód, felzárkóztatás és tehetséggondozás lehetséges terepe lehet az utóbbi évtizedben hazánkban is elterjedt Tanoda program, melyre szintén fókuszálók ebben az alfejezetben. Végül vizsgálom a performansz módszerét, ezt a reformpedagógiák is alkalmazzák. A fentiek – pozitív iskolai légkör, kooperatív tanulásszervezés, tanodák, performansz módszer – alkalmazása a gyermekvédelmi gondoskodás alá vont tanulók esetében különösen hasznos lehet.

Halász Gábor az iskolában uralkodó klímát úgy viszonyítja magához az iskolához, mint az emberi személyiséget magához az emberhez. Olyan sajátos egyéni arculatot, belső légkört ért iskolai klíma alatt, mely az iskolában tartózkodók tevékenységét, közérzetét meghatározza, és melyet az oda belépők hamarosan érzékelnek. (Halász, 1980) Balázs László rámutat az iskolai klíma és a tanulói teljesítmény közötti összefüggés meglétére. Szakirodalmi feltárása során több külföldi és hazai munkát is elemez, melyek megállapítják, hogy a pozitív iskolai légkör segíti a kooperatív tanulást, általa erősödik a csoportkohézió, kialakul a kölcsönös tisztelet és bizalom, valamint hat a diákok iskolai teljesítményére, énképére, az esetleges mulasztott órák csökkentésére is. A vizsgált kutatások rávilágítanak arra is, hogy biztonságos, gondoskodó, rugalmas iskolai légkörben az egészségfejlesztési és kockázat-megelőzési erőfeszítések is hatékonyabbak. (Balázs, 2014)

A pozitív iskolai légkör hozzájárul ahhoz is, hogy tanulóink elsajátítsák a társadalomban elfogadott együttélési kultúrát, valamint megfelelő lelki egészséggondozásban is részesülnek. Ez igen fontos, hiszen a diákok nem megfelelő időbeosztása, a túlzott leterheltség, a megoldatlan konfliktusok, a teljesítési kényszer, az agresszió mind negatívan hatnak a tanulók teljesítményére, viselkedésére. (Hegedűs, 2006) Széll kutatása is rávilágít arra a fontos összefüggésre, mely szerint az iskolai légkör és az eredményesség között pozitív irányú kapcsolat áll fenn: „a kedvezőbb légkördimenziók megléte valószínűsíti az eredményesebb pedagógiai munkát is.” (Széll, 2018:185)

A gyermekvédelmi szakellátásban felnövekvő tanulók esetében az iskolai klíma lényeges eleme a tanulói eredményességnek, valamint a társadalomba való eredményes integrálódásnak, hiszen az agresszió, a konfliktushelyzet, a negatív énkép és az alacsony iskolai teljesítmény fokozottan jellemzi e gyermekeket. A szakirodalom rámutat azokra az összetevőkre, amelyek „gondozása” pozitívan befolyásolja a gyermeki személyiségfejlesztést. Fokozottan központi kérdés az oktatási-nevelési intézmény bizalmi légköre, hiszen e tanulók bizalmi kapcsolatai a kiemelés után – gyakran előtte is – sérülést szenvedtek.

A pozitív iskolai atmoszféra mellett motivációs hatással bírnak a tanulókra az egyes tanulási technikák is. A kooperatív tanulásszervezés a gyermekvédelmi szakellátott tanulók oktatása, nevelése során különösen fontos, hiszen Varga szerint az inkluzitás szemléletét a gyakorlatban a kooperatív eszközrendszer jelenti (Varga, 2011), illetve a társadalmi együttélés alapját is képezi az együttműködés, a kooperáció.

Francis Parker alkalmazta elsőként az iskolai kooperatív tanulást. John Dewey és tanítványa – Kilpatrick – Parker követőjeként dolgozták ki magát a projekt módszert, majd Peter Peterson Jena-plan tízosztályos reformiskolájában eredményesen alkalmazták a differenciált oktatás során. Az Amerikai Egyesült Államokban Aronson nevéhez fűződik a kooperatív technikák elterjedése, amikor a hetvenes évek során megszűnt az iskolai faji elkülönítés, és a heterogén csoportokban az addig használt tanítási módszerekkel már elképzelhetetlen volt az eredményes oktatás. (Hanák, 2007) Az Aronsonék által kitalált mozaik módszer lényege, hogy a tananyag csoportban történő feldolgozása, elsajátítása csak együttes munkával lehetséges, melyért minden csoporttag felelősséget vállal.

„A kooperatív tanulás a résztvevők együttműködésén alapuló kiscsoportos tevékenység, mely különböző célok elérésére szerveződhet, segítheti az egyes tanulók tanulmányi

fejlődését, illetve hozzájárulhat az együttműködéshez szükséges képességek és készségek kialakulásához, a reális önértékelés és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez.” (Hanák, 2007)²²

Hanák négy pontba sorolja a kooperatív tanulás jellemzőit, melyek révén azonosítható, hogy a tanulási folyamat valóban kooperatív-e. Ezek az alábbiak:

- A pedagógus-tanuló interakciójában a pedagógus megfigyelő, segítő szereplő.
- A tanulók közötti interakció közös felelősségen alapul, megerősít, támogat, ellenőriz.
- A csoportokon belül és a csoportok között a feladatok megtervezése, elosztása, koordinálása, szervezése közös.
- A csoporton belül különböző szerepek alakulnak ki – mint például jegyzők nyomolvasó, időfigyelő, bátorító –, melyek szociális készségeket fejlesztenek. (Hanák, 2007)

A Varga-Arató szerzőpáros hét kooperatív alapelvet azonosított, mely alapján vizsgálható a tanulási-tanítási folyamat valódi kooperatív volta. A kooperatív tanulásszervezés általános modelljeinek kulcselemei, strukturális kooperatív alapelvei röviden:

- Rugalmas és inkluzív tanulásszervezési struktúrák
- Párhuzamos és mindenkire kiterjedő interakciók
- Építő és ösztönző egymásrautaltság
- Egyéni felelősségvállalás és számonkérés
- Egyenlő részvétel és hozzáférés
- Lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság
- Tudatosan fejlesztett személyes, szociális, kognitív, tanulási kompetenciák (Arató, 2011)

A Varga-Arató szerzőpáros azonosított kooperatív alapelveinek sokoldalú megközelítése árnyaltabb képet ad a kooperatív tanulási technikáról, mint Hanák jellemzői. Ugyanakkor a pedagógus segítő, támogató, úgynevezett facilitátori szerepköre, a közös interakció, a közös feladatelosztás, - megoldás, ellenőrzés mindkét megközelítésben tetten érhető.

A kooperatív tanulási eljárás tehát kimondottan ajánlott és alkalmas a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók iskolázottságának, iskolai esélyeinek növelése esetében. A

²² Internetes forrás, oldalszám nem adható meg. http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/kooperativ_modszertan.htm

heterogén csoportkialakítás és a fenti alapelvek a tanulás-szervezés során strukturális garanciaként történő beépítése lehetővé teszi a szociokulturális háttértől függetlenül való tanulói személyiségfejlesztést, megvalósul az integráció, lehetőség van inklúzióra, valamint elősegíti az egyén társadalmi beilleszkedését.

A tanítási órán és azon kívül is alkalmazható módszernek tartom a performansz módszerét.

A performansz jelensége, jelentősége a társadalmi vagy közösségi színházhoz kapcsolható. A hagyományos értelemben vett színház itt csak kulturális modellként funkcionál, tehát nem valódi színházról van szó. E közösségi színház igen hasznos, hiszen – a társadalmi problémák sűrítésével – olyan tapasztalatokra tesznek szert az egyének, melyek a társadalomban való eligazodásukat segítik. A színház itt az a hely, ahol az egyes társadalmi rétegek közötti elmozdulás megvalósítható, és egyszerre lehetnek jelen különböző kultúrák, mentalitások. (Di Blasio, 2013) Mivel a gyermekvédelmi szakellátásba került tanulók vérszerinti családja gyakran nem a társadalmi normáknak megfelelő életvitelt folytat, ezért Di Blasio megjegyzése a társadalmi problémák sűrítése során megtapasztalt problémák megoldásának modellezése különösen hasznos a szakellátott gyermekek vonatkozásában.

„A színjátszás pedagógiai jelentőségét ... már a reformpedagógiák is felismerték, majd a kritikai pedagógia ugyancsak rátaálta a társadalmi színházban rejlő lehetőségekre. A performansz különböző diszciplínák, úgymint művészeti, társadalom- és humán tudományok találkozási csomópontjában értelmezhető. A színház az interdiszciplináris dialógusok helyszíne.” (Di Blasio, 2014:44) Így kapcsolódik össze az oktatás és a performansz.

A szakértők és a résztvevők – iskolai vonatkozásban pedagógusok és tanulók – együttműködésének célja a személyes kompetenciák fejlesztése, főleg az önismeret és önreflexió területén. A tanulási folyamat során formálódik az identitástudat, a kreativitás, a kognitív képességek tárháza, és e folyamat segíti a későbbi egyéni döntéseket, a cselekvést. A szakértők olyan szerephelyzeteket alakítanak ki e társadalmi színházban, melyek a valós életet imitálják, és a színházi helyzet befolyásolhatja is azokat. E szerephelyzetek az egyén számára a nyilvános konstrukciós folyamat lehetőségét kínálják fel, mely során alkotóan részt tud venni problémamegoldásban, döntésekben. Eközben azt is megtanulják, hogy a csoportos tevékenység hatékonyabb, mint az egyéni. (Di Blasio, 2013)

E módszer segíti a cselekvések tudatosítását, a magatartásformák, érzelmek pontosítását, a döntések előkészítését, a személyes értékek, erősségek felismerését, mely az önbecsüléshez vezet. Az önbecsülésnek a felelősségvállalásban, értékítéletek kialakításában van nagyon fontos szerepe, mert az egyén ezek alapján dönt. Az önbecsülés mellett fontos fogalom az önszabályozás. (Di Blasio, 2013)

A gyermekvédelmi szakellátottak érzelmileg mindenképpen sérült tanulók, ezért a különböző szerepek eljátszása, gyakorlása – melyet a mindennapi élet is megkövetel –, fokozott nehézséget okoz számukra, hiszen több szerepben kell léteznünk, jól teljesítenünk, esetleg biztonságot nyújtó háttér nélkül is.

A folyamatos dialógus, a megbeszélés segít a problémák megoldásában, és az értő figyelem gyakorlásában. Erre minden embernek szüksége van. A performansz során gyakorolt konfliktuskezelési technikák alkalmazása a társadalmi beilleszkedést is elősegítik, hiszen a valós élet számos érdekegyeztetést, érdekütköztetést kíván, melyet emberhez méltóan kell megoldani. A döntést, az állásfoglalást a legtöbb szerep kikényszerítette.

Igen hasznosnak ítélem meg e társadalmi színházak, performanszok jelenségét, hiszen viszonylag rövid idő alatt olyan széles körű tárházat vonultatja fel a személyiségfejlesztő lehetőségeknek, amelyek kiaknázása mind a szakemberek, mind a csoportokat alkotó személyek kihagyhatatlan, nagy lehetősége.

Az alfejezet utolsó részében a tanodák hasznosságára fókuszálok, mint a gyermekvédelmi ellátásban részesülő tanulók lehetséges egyéni fejlesztési terepére – természetesen a tanórán túl –, ahol lehetőség van felzárkóztatásra, tehetséggondozásra, egyéni bánásmódra.

Mi is indokolja a tanodák létét? Mi az, ami létjogosultságuk mellett szól? Vizsgálatok bizonyítják, hogy Magyarországon az általános iskola nem képes az átlagtól lemaradó, lassabban fejlődő tanulókat felzárkóztatni. Gázsó Ferenc településfüggő általános iskolai teljesítményhanyatlásról beszél, ezért a magasabb presztízsű középiskolákba a bekerülési esély szelekcióra ad lehetőséget, melyet erősít az alsóbb társadalmi csoportba való tartozás is. A kedvező anyagi és kulturális erőforrás egybekapcsolódása előnyt jelent az iskolában, így hátrányba kerülnek a fentiekkel nem rendelkezők gyermekei. (Gázsó, 2006)

Az iskoláztatás éve alatt a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődnek. Ennek oka lehet az eltérő időorientáció, a viselkedésbeli egyenlőtlenségek és a

teljesítményorientáció különbözősége. Az iskola előny biztosít a jövőorientált, normakövető, teljesítményorientált magatartásnak. (Meleg, 2009)

A társadalmi esélyegyenlőtlenségi rendszer megjelenik az oktatásban is. Az iskola konzerválja az alsóbb társadalmi rétegek és az etnikai környezetből valók alacsony iskolázottságát. A kedvezőtlen szociokulturális háttér növeli a lemaradást, valamint az általános iskolai tagozatos oktatás is fokozza az esélykülönbségeket. A falusi iskolák gyermekei kisebb eséllyel tanulnak tovább magasabb presztízsű gimnáziumokban, mint városi kortársaik, és a szülők anyagi helyzete – például a különórák esetében – is befolyásolja az esélyeket. Az iskolai expanzió sem adott nagyobb esélyt az alsóbb társadalmi csoportoknak a felemelkedésre. (Gazsó, 2006)

Gazsó Ferenc és Meleg Csilla rámutatnak azokra a tényezőkre, melyek az iskolai esélyeket egyértelműen rontják – kistélepülési lét, iskolai szelekció, társadalmi egyenlőtlenség, kedvezőtlen szociokulturális háttér –, és jellemzik a gyermekvédelmi szakellátott tanulókat is. A szerzők azt is bizonyították, hogy sem a család, sem az iskola nem képes e hátrányokat csökkenteni, tehát szükség van olyan megoldásra is, mely nem iskolai keretek között – e tanulók az iskolai teljesítményben sem motiváltak –, de mégis tudásszerzést biztosít. Az ilyen kezdeményezésnek ad helyet a tanoda.

„A tanoda (...) a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai sikerességét hivatott előremozdítani.”(Kerényi, 2005:22) „A tanodák fő célja diákjaik iskolai eredményességének növelése kell legyen.” (Kerényi, 2005:25)

A tanodák Magyarországon a kilencvenes években civil kezdeményezésre kezdtek megalakulni elsősorban adományokból. Az ezredforduló után pályázati forrásokból hozzák létre és tartják fenn, miután 2003-tól a közoktatási törvény nevesíti. Célcsoportjuk a hátrányos helyzetű, gyenge tanulmányi eredményű, antiszociális tanulók, de tehetséges, motivált, önkéntes alapon bejáró tanulókat is várnak. Céltevékenységeik közé sorolják a továbbtanulásra, érettségire való felkészítést, a korrepetálást, az iskolai eredményesség növelését, az integrált oktatás támogatását, a szabadidő hasznos eltöltését, a tehetséggondozást, a hiányzás, lemorzsolódás csökkentését, a hátrányos helyzetű családokkal való szorosabb együttműködést, a kompetenciafejlesztést és az egyéni, kiscsoportos fejlesztést. (Fejes, 2014)

Ennek érdekében olyan iskolai légkört teremtenek, melyben a tanár-diák kapcsolat optimista, a feladatok inkább magasabb elvárásokat céloznak, hangsúlyos a fejlesztés, a pozitív szerepminták felmutatása, a többirányú gondolkodás, az ítéletmentes válaszkészség fejlesztése, valamint a hatékonyság, kompetenciafejlesztés erősítése. A

tanulásszervezésnek köszönhetően a pedagógusok a tudást nem átadják a gyermekeknek, hanem a tanulók aktívan megszerzik azt, és a megszerzett ismereteket az általuk már birtokolt tudásba beépítik, valamint erre reflektálnak. Az egyéni konstrukciós folyamat a tanodában általában társas folyamatban zajlik. (Kerényi, 2005)

E gyermekeket nem lehet frontális oktatással tanítani, csak differenciáltan. A differenciálás során az egész tanulói személyiséget figyelembe veszik, az előzetes tudást, az eddigi tantárgyi eredményességet, képességeket, tanulói sajátosságokat. Fontos, hogy a pedagógus ne csak tevékenységében, hanem szemléletében is a differenciálás elkötelezettje legyen, hiszen természetes, hogy a tanulók között nem csak életkori, hanem számtalan egyéb különbség is van. A tanodákban tehát alapfeltétel a differenciáló oktatás, mely a tehetségfejlesztésre éppúgy fókuszál, mint a felzárkóztatásra. Emellett hangsúlyos a művelődési önképzés, a színház, múzeum, mozi látogatása, a sport, a kirándulás, a nyelvtanulás. Fő fejlesztési terület az interperszonális és szociális képességfejlesztés. Ennek érdekében működnek a mentor és patrónus programok, valamint a demokratikus közösségi együttműködési formák. (Kerényi, 2005)

A tanodák egy része a másnapi iskolai felelésre készít fel – folyamatos kapcsolatban vannak a gyermeket tanító pedagógussal –, más része olvasási, matematikai készséget fejleszt, valamint olyan speciális tanulási készségeket, mint például a térkép-, szótár-, lexikonhasználat, szókincsfejlesztés. (Kerényi, 2005)

A házi magántanári és a segítségnyújtási program mellett igen hangsúlyos a mentorok, tutorok, segítők módszertani tevékenysége. Több iskolában gyakorlat, hogy a diákok az iskolában dolgozó tanárok közül mentorokat választanak, akik kapcsolatot tartanak mind az iskola, mind a tanodák tanárai között, és segítenek a gyermek iskolai, illetve egyéni problémáinak megoldásában. A tutorok jó képességű felsőbb évfolyamon tanuló diákok, akiknek a feladata, hogy a jól elsajátított tananyagot elmagyarázza a kisebbeknek. (Kerényi, 2005)

A tanodák szívesen alkalmazzák a projektmódszert is. Ennek lényege, hogy valamiféle valóságos tárgyi vagy szellemi produktum születik, mely tényleges cselekvés, aktivitás során jön létre. E produktumba a diák beleviszi személyes tapasztalatait, tudását. Nagyon lényeges a projekt létrehozásának folyamata, melynek során megtanulja a diák magát az alkotótevékenységet. (Kerényi, 2005)

Hatékonyan alkalmazott tanodai tanulási módszernek számít a kooperatív tanulás, melynek létjogosultságát fentebb már szakirodalmak alapján igazoltam.

Számos esetben azonban az iskola és a tanoda nem dolgozik együtt hatékonyan, melyért Csovcics elsősorban az iskolát teszi felelőssé. A pedagógusok nem tartják „komoly dolognak a tanodát” (Csovcics, 2016:31), pedig a tanoda igen nagy erőfeszítéseket tesz a sikeresebb iskolai előmenetel terén. Információcserével, rendszeres kommunikációval, a pedagógusok programokba való bevonásával közösen segíthetik e tanulók fejlődését. Közös képzések, tréningek alatt lehetőség van a tanodai dolgozók, segítők és az iskolai oktatásban részt vevő pedagógusok megismerkedésére, tapasztalatcseréjére. (Csovcics, 2016)

A gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók esetében a tanodai tevékenységet igen pozitívnak, hasznosnak ítélem meg, hiszen e tanulók lemaradások halmazával küzdhetnek, iskolai kapcsolataik sérülhetnek, eredményességük esetleg nem megfelelő színvonalú. A nevelőszülők alacsony iskolai végzettsége is hozzájárulhat ahhoz, hogy otthoni tudásszerzésük, tanulásuk, fejlesztésük nem elég hatékony.

Bíró nem iskolai, hanem gyermekotthoni – Tolna Megyei Gyermekvédelmi Igazgatóság IV. számú Hógyészi Gyermekotthona – jó gyakorlatról ír könyvében. Az alkalmazott módszereket a gyermekotthon szakemberei dolgozták ki. Alkalmazzák a mentori rendszert, a projektpedagógiát, a családi napot, a nyitott kapuk napját, a mentálhigiéne, rekreáció elméletét és gyakorlatát, valamint szakmai tanácskozásokat és konferenciákat is szerveznek. (Bíró, 2017)

E jó gyakorlatok elemei jó eséllyel átmenthetők, beépíthetők az oktatási-nevelési intézmények mindennapi pedagógiai munkájába. A mentori rendszert különösen jónak tartom, hiszen e tanulók bizalmi kapcsolatai sérültek. Egy mentor – a tanulóval és a nevelőszülővel együttműködve – hatékony segítője lehetne a tanulók iskolai problémamegoldásában.

Ez az alfejezet gyermekvédelmi szakellátott tanulók iskolai esélyteremtésének, személyiségfejlesztésének és tanulássegítésének olyan lehetséges megoldásait kutatta, melyek nem igényelnek anyagi ráfordítást, persze a tanodát kivéve. Réthy né útmutatásai alapján kerestem e lehetőségeket, és ezeket vonatkoztattam a gyermekvédelmi szakellátásban részesülő tanulók sajátos igényeire. Így jutottam el a pozitív iskolai léggör, a kooperatív tanulásszervezés, a performansz módszer, illetve a tanoda – mint potenciális tudásszerző fórum – fontosságához. Ezek komplex volta fejleszti mind a kognitív, mind a személyes, mind a szociális kompetenciát, melyek e tanulói réteg esetében fokozott fejlesztésre szorulnak.

A iskolai esélyek növelésének lehetséges pedagógiai eszközei az alfejezet feldolgozott szakirodalma alapján:

- gyermekek alapos ismerete, pozitív kapcsolat, hatékony kommunikáció
- követelő-büntető szemlélet visszaszorítása, konfliktus kezelése, bizalom építése
- iskola falain túli tanulásszervezés, tanodai programok
- új tanítási stratégiák, differenciálás, interaktív tanóra,
- „face to face” típusú óravezetés
- reformpedagógiai módszerek, gyakorlatra orientáltság, kreativitás fejlesztése
- felzárkóztatás, tehetség gondozás, sport, zene, művészet, szabadidő szervezése
- kooperatív technikák, individuális technikák, performansz módszer
- pozitív diszkrimináció, inkluzív légkör, méltányos pedagógia

Disszertációm ezen fejezete a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók iskolai esélyeivel, esélyteremtésével és tanulásegítésével foglalkozik. Vizsgáltam, hogyan definiálja a szakirodalom az esélyt iskolai vonatkoztatási keretben, illetve hogyan vélekedik az iskolák esélyteremtő képességéről. A szakirodalmi feltárásom rávilágított arra, hogy gyermekvédelmi szakellátásban felnövő tanulók esetében a pusztán esélyteremtés nem elég, méltányosan kell kezelni e tanulókat. Az iskolai esélyteremtő képességről pedig különböző módon vélekednek a kutatók. Egyesek szerint az iskola növeli a társadalmi egyenlőtlenségeket, és nem képes esélyt teremteni a társadalom alsó rétegében élő családok gyermekeinek. Mások szerint viszont óriási az iskola felelőssége, és az oktatás a felemelkedés egyetlen esélye. Ehhez alapvetően megváltozott iskolai szemléletre, méltányos pedagógiára van szükség, valamint a gyermek alapos ismeretére.

A továbbiakban azt vizsgáltam, hogy mi áll a legjobban teljesítő oktatási rendszerek tanulói teljesítményének hátterében. A kutatás igazolta, hogy a nemzetközi szinten jó teljesítményt nyújtó oktatási rendszerek közös vonása, hogy csak a megfelelő emberek válnak pedagógussá, a tanítás magas színvonalon folyik, és minden gyermek megkapja a lehető legjobb oktatást.

Végül olyan lehetőségek után kutattam, melyek támogatják a hátrányos helyzetben élő tanulók iskolai esélyeinek növelését, tudásszerzését, iskolai eredményességét.

V. Gyermekvédelem és iskolázottság

Az oktatási-nevelési folyamat során a megváltozott iskolai szemlélet mellett igen hangsúlyos a különböző szektorok – oktatás, egészségügy, gyermekvédelem – szakmai munkájának összehangolása. Ebben a fejezetben a gyermekvédelem és az iskola jó kapcsolatának fontosságát igyekszem bizonyítani a szakirodalmi feltárás során, valamint előkutatásom vonatkozó eredményeivel. A gyermekvédelemben felnővők iskolai eredményességére, valamint a professzionális pedagógus vonatkozó jellemzőire is fókuszálok. Egy mikroutatás eredményeit is feltárom ebben a fejezetben, melyet magyarországi tanítóképző, valamint tanárképző intézményi karokon végeztem.

1. Oktatás és a gyermekvédelem – szektorközi együttműködés a gyakorlatban

Mivel a szociális és az oktatási szektor stratégiai pontja a gyermekek kiemelkedő védelme, személyiségfejlesztése, ezért hangsúlyos az oktatás és a gyermekvédelem együttműködése. Ebben az esetben nem a törvényi garanciákra gondolok – azokat már fentebb vizsgáltam –, hanem a mindennapi nevelés-oktatás folyamán gyakorolt együttműködésre pedagógus és gyermekvédelmi szakember között. Fontos a folyamatos, rendszeres kapcsolattartás, tapasztalatcsere a külső partnerekkel, mint az otthon nyújtó ellátást biztosítókkal, gyermekvédelmi szakdolgozókkal, esetleg egészségügyi szakemberekkel. Ugyanakkor szektoron belül az oktatásban tevékenykedő többi segítő szakemberrel – pszichológussal, fejlesztő pedagógussal, kollégákkal, osztályfőnökkel is.

Az oktatási intézményen belüli együttműködés fontosságára hívja fel Hegedűs is a figyelmet. A gyermekvédelmi felelős feladata minden kollégával, osztályfőnökkel megismerteti a hátrányos helyzet, valamint a veszélyeztetettség tüneteit, és beszámolni a jelzési lehetőségekről is. A gyermekvédelmi munkaterv – mely statisztikai adatokat, feladatokat, helyzetelemzést is tartalmaz – elkészítése után fel kell tárnai az intézményen kívüli és belüli erőforrásokat, személyeket is, akik segítenek a gyermekvédelmi munka elvégzésében, a problémák megoldásában. (Hegedűs, 2014)

Szüdi szerint attól függ az egyes oktatási-nevelési intézmények és a gyermekvédelem feladatainak összehangolása, hogy a pedagógusok és a gyermekekkel foglalkozó alkalmazottak mennyire tartják fontosnak e kérdéskört. Ugyanakkor mindkét szektort a

törvény szerint együttműködési és tájékoztatási kötelezettség terheli. (Gyvt. 17. §. 3.) Az együttműködési kötelezettség azt jelenti, hogy egyik fél sem tagadhatja meg a másik fél tájékoztatását, segítségét. Ha az iskola, óvoda nem tudja megszüntetni pedagógiai eszközökkel a tanuló fejlődését veszélyeztető okokat, akkor kérheti a gyermekjóléti szolgálat, illetve az ifjúságvédelmi, családjogi területen működő szakemberek segítségét. Az együttműködés szabályainak formális kialakítása nem elegendő, meg kell szervezni az állandó, naprakész, szoros kapcsolati rendszert. Működtetni kell olyan fórumokat, ahol a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, valamint a pedagógusok kapcsolatot tarthatnak a gyermekjóléti szolgálat szakembereivel. Szüdi hatékony együttműködési formának tartja a nevelőtestület tagjainak közös értekezletét gyermekvédelmi szakemberekkel. (Szüdi, 2010)

Kállai tanulmányában rámutat arra, hogy az iskola és a gyermekvédelem kapcsolatának sikerességét befolyásolja az a tény, hogy a gyermekvédelmi felelős személye mennyire alkalmas a feladat ellátására, valamint az iskola vezetője – hiszen az ő szellemisége határozza meg a pedagógusok problémához való viszonyulását – és a gyermekvédelmi felelős partnersége, együttműködési képessége milyen színvonalú. Az iskolai gyermekvédelmi munka hatékonyságának feltétele, hogy az iskola elköteleződjön a gyermek érdeke mellett, a pedagógusoknak pedig kulcsfontosságú szerepe van ebben. (Kállai, 2014)

Varga vizsgálatai szerint ugyanakkor nincs rendszerszerű együttműködés a szociális és az oktatási szektorok között, az oktatási szféra nem kapcsolódik be oly mértékben a gyermekekkel kapcsolatos iskolai problémák megoldásába, hogy az eredményesebb legyen. (Varga, 2012a, 2012b) Mayer éppen ezért hatékony megoldásnak találja, ha az iskolában lebonyolított, az egész tantestület megszólító „érzékenyítő” továbbképzések megszervezésére kerülne sor. (Mayer, 2006)

„Az iskolai gyermek- és ifjúságvédelem helyzetének vizsgálata Magyarországon” című kutatás eredményei tanúsítják, hogy a vizsgálatban részt vett iskolák háromnegyed része rendszeres kapcsolatot tart a gyermekjóléti szolgálatokkal, kisebb részük ennek idejéről, módjáról írásos dokumentációval is rendelkezik. Ugyanakkor a közös esetek száma kevesebb, mint a fele – 46 % – az összes esetek számának. A kutatók ebből csak alkalomszerű, formális, személyhez kötött együttműködésre következtettek, és arra, hogy a két szektor szakemberei között nincs szabályozott kapcsolati folytonosság. Ennek veszélye, hogy csak eseti megoldások szülehetnek, és a szakszerűtlen beavatkozás miatt elhúzódhat a probléma megoldása. A kutatók javasolják, hogy írásos

megegyezés szülessen az oktatási intézmény és a gyermekjóléti szolgálatok között az együttműködés módjának megállapításáról. (Dakóné és mtsai, 2007)

Homoki is fejlesztendő területként említi a társszakmák képviselői közötti együttműködést. Korábbi kutatására hivatkozva – melyet a Dél-alföldi régióban végzett pedagógusok és gyermekvédelmi szakemberek együttműködésének minőségéről – megállapítja, hogy az együttműködés alacsony színvonalú, még akkor is, ha maga a munkavégzés magas színvonalon történik. Egy képi hasonlaltal olyan repülőgépekhez hasonlította e társszakmákat, melyek egymással párhuzamos légi folyosókon közlekednek, de a párhuzamosság okán nem találkoznak. Így a segítségnyújtás sem elég hatásos. (Homoki, 2014)

A két szektor „önálló működését”, de „együtt nem működését” a Dél-alföldi régióban kitűnően szemlélteti Homoki hasonlata a repülőgépekről. A párhuzamos pályák értelem szerűen nem találkoznak, de e szektorközi együttműködés vonatkozásában ez megkerülhetetlen. A mindennapi, gyakorlati kapcsolat megvalósulását Bács-Kiskun megyében disszertációm is vizsgálja.

Jól működő példaként tekinthetünk azonban az angol gyermekvédelmi rendszer és az oktatás gyakorlati kapcsolatára.

A Sanders - Rowley szerzőpáros közös munkájában az angol aktuális gyermekvédelmi rendet írja le, mely szerint igen fontos a kormány politikája, felelősségvállalása e területen, és ezt az állam fontos feladatának is tekinti. A hatékony stratégia megköveteli a nagy összefogást a család, a nevelőszülők, a gondozók, az iskola, az egészségügy és különböző szervezetek között, akik az állami gondozott gyermekek, kiemelten a sajátos nevelési igényű tanulók jogaival, előrehaladásával foglalkoznak akár 24 éves korukig, egyéni gondozási terv keretében. (Sanders- Rowley, 2000)

Angliában az állami gondozásban felnövő tanulókat úgynevezett „multidiszciplináris” csoport személyzete segíti az iskolai tanulmányok során, melynek alapvető célja az oktatási eredmények javítása. A csoporttagok rendszeresen találkoznak, többek között tanárok, szociális munkások, nevelőszülők, bentlakásos szociális munkások, oktatáspszichológusok, pályaválasztási tanácsadók. A tevékenységek között szerepel a gyerekek oktatási potenciáljának elérése összehangolt, hatékony, praktikus oktatási stratégiákkal. Tanácsot adnak, segítséget nyújtanak egymásnak a különböző szektorok képviselői, valamint felhívják az egyes hivatalok vezetőinek figyelmét a gyermekekkel kapcsolatos esetleges problémákra. A csoporttagok megtanulják egymás szaknyelvét, a szakágak működési folyamatát. A közös munka közös gyakorlatot alakít ki, fókuszba

kerül tevékenységük esetleges hiányossága, homályos területe, valamint megoldást is keresnek. A konzultáció helyét, idejét, időtartalmát pontosan meghatározzák, illetve hatékony kommunikáció – telefonhívás, hírlevél, eseménymeghívók, konzultációs anyag összeállítása – is jellemzi a mindennapokat. E rendszert mind helyi, mind országos szinten működtetik. (Sanders- Rowley, 2000)

Az angol gyermekvédelem iskolai előmenetelről való gondolkodása, gondoskodása példaértékű, egyes elemei esetleg átemelhetőek a hazai gyakorlatba is, hiszen széleskörű összefogással esélyt kaphatnak e gyermekek az iskolai előmenetelre, a társadalmi beilleszkedésre. A hazai gyermekvédelemben működik az úgynevezett Macis lap, mely minden – a gyermekkel kapcsolatos – fontosabb adatot, információt rögzít, ugyanakkor az iskolának, pedagógusnak ehhez nincs hozzáférése. Az angol példa – mely szerint közös adatbázisokat működtetnek – ezzel ellentétben jó megoldás.

Wichmann az egész napos iskolák mellett teszi le voksát, mivel Németországban ezen intézményeket jellemzi, hogy „multi-professzionális” csapatot működtetnek. A tanárok, iskolai szociális munkások, fejlesztő pedagógusok, valamint az egyéb partnerek egyfajta csapatszellemet kialakítva fokozott figyelem alatt tartják a tanulókat. A délelőtti oktatás mellett a délutáni események folyamatában az oktatási személyzet tagjai közötti kommunikáció szorosabb, hatékonyabb, gyorsabb az információ áramlása, erősebb a párbeszéd. Az efféle kommunikáció a gyermekről való tudást erősíti, nagyobb látószögbe kerül az esetleges veszélyeztetettség léte is. (Wichmann, 2011)

A fentieket a hazai viszonyokra vonatkoztatva, az előző fejezetben említett mikroutatásom kérdőívének hatodik kérdése arra fókuszált, hogy az iskola tanárainak, tanítóinak van-e folyamatos, rendszeres kapcsolattartása külső partnerekkel. (pl. nevelőszülő, gyám, fejlesztő pedagógus, nevelőtanár, pszichológus, egészségügyi dolgozók) A kollégák nagy része – 88 % – rendszeresen kap, illetve kér tájékoztatást a gyermekkel kapcsolatos tevékenységekről, eredményekről. Hiszen mind a pedagógusok, mind a külső partnerek fontosnak érzik a rendszeres kapcsolattartást, információcserét. Többen kérik is és kapják is az információkat, vagyis keresik egymást a partnerek.

A szakirodalmak által szorgalmazott széleskörű együttműködés azonban ezen intézményekben vagy nem valósul meg hatékonyan, vagy a pedagógusok nem érzékelik azt a mindennapi munkájuk során. Bizonyítja ezt az a tény, hogy a pedagógusok számos megoldatlan problémával találják szembe magukat a gyermekvédelmi szakellátásban

elő tanulókkal folytatott pedagógiai munka során. Az előző fejezetben már kifejtettem előkutatásom erre – a problémákra – vonatkozó részét.

Előkutatásom arra a kérdésre is fókuszált, hogy kapnak-e bármilyen szakmai segítséget a gyermekvédelemben felnövekvő tanulókkal folytatott oktató-nevelő munka során a pedagógusok. A szakmai segítségnyújtásra *igen* választ adó kollégák segítségnyújtóként a védőnőt, a nevelőszülői tanácsadót, a családsegítőt, az iskolai tagintézmény-vezetőt, a gyermek-és ifjúságvédelmi felelős kollégát, valamint a fejlesztőpedagógust jelölték meg. Az összesített adatok arról számolnak be, hogy a megkérdezett pedagógusok 84 % magára marad a probléma kezelésében, megoldásában, nem kér, vagy nem kap segítséget. Közülük pedig a megkérdezettek 9 %-a kezeli csak magabiztosan a helyzetet, nem tartja fontosnak a szakmai segítségnyújtást. Tehát a problémakezelésben magára maradt kollégák 75 %-a igényelné a szakmai segítséget, de nem kapja meg. Ugyanakkor arról nincs információ, hogy mekkora erőfeszítéseket tesznek a kollégák a segítségkérés során.

A szektorközi együttműködés a mindennapok során azt jelenti, hogy az egyes területek dolgozói – pedagógusok, pszichológusok, fejlesztő pedagógusok, nevelőszülők, nevelőtanárok, gyámok, nevelőszülői tanácsadók – között folyamatos és naprakész az információcsere, a kapcsolattartás, a tapasztalatok átadása, a segítségnyújtás, az együttműködés. Az egyéni fejlesztési tervek így tökéletesebbé válhatnak, hatékonyabban fedik le, fogják át a különböző szegmenseket.

Az egyes szakterületek dolgozói által feltárt problémák közös fórumokon, egyeztetéseken, értekezleteken történő felvázolása szektorközi továbbképzések témája lehetne. Az iskolák cselekvési tervei esetleg fókuszálhatnak a gyermekvédelemre, illetve a fent említett együttműködés fokozására is.

A fentiekben az iskolai és a gyermekvédelmi intézmények együttműködésének fontosságát igyekeztem bizonyítani szakirodalmi feltárással. A gyermekvédelmi szakellátásban élők iskolai sikeressége fontos társadalmi feladat, mely igényli a különböző szakpolitikák – szociálpolitika, oktatáspolitiká, egészségügy – szektorközi összehangolását, valamint az összehangolás gyakorlati megvalósítását.

Az együttműködés fokozásának fontossága vitathatatlan, a partnerek felelőssége, hogy ebben milyen eredményeket érnek el.

2. Iskolai eredményesség

A gyermekvédelem és az oktatási szektor dolgozóinak szoros együttműködése – az előzőekben bemutatott vizsgálatokkal bizonyítottan – növelheti a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók iskolai eredményességét. Ugyanakkor véleményem szerint az iskolai sikeresség vagy sikertelenség elsődleges terepe maga az osztályterem, melyben főszereplő a gyermek és a pedagógus. Mivel a továbbtanulási esélyeket az általános iskolai eredményesség jelentőse meghatározza, ezért foglalkozom az alábbiakban – röviden – néhány továbbtanulással kapcsolatos kutatással, melyeket statisztikai adattal támasztottak alá.

Az alábbiakban Rácz 2006-os, valamint a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszékének kutatócsoportja egész Magyarországra kiterjedő 2009-es kutatását tekintem át, amelyben a hazai gyermekvédelmemben élők iskolai eredményességét vizsgálta, majd egy nemzetközi kutatás ajánlásait is fókusz alá veszem.

Rácz 2006-os statisztikai adatokkal alátámasztva megállapítja, hogy az általános iskolát befejező, gyermekvédelemi szakellátás alatt álló tanulók 65 %-a tanul tovább szakiskolában, tehát a gyerekek jelentős hányada alacsonyabb végzettséget adó intézményt választ. E tanulók egyharmada az általános iskolában osztályismétlő volt. A szakmai képzést adó középiskolákban a 2007/2008-as évi adatok alapján a tanulók ötöde megbukott valamelyik tárgyból a felzárkóztató órák ellenére is. Rácz megjegyzi, hogy a nevelőszülőknél élő tanulók nagyobb része tanul tovább érettségit adó szakközépiskolában, míg a gyermekotthonokban élő társaik esetében ez kisebb arányban fordul elő. (Rácz, 2009)

Az 2008/2009-es Oktatás-statisztikai Évkönyv Gyermekvédelmi Statisztikai Tájékoztató alapján kigyűjtött adatai szerint a gyermekvédelemben élők több mint 20 %-a szakiskolában tanul, és a kortársak csak 9 %-a jár érettségit adó intézménybe. (Oktatásstatisztikai Évkönyv, 2008/2009. hiv. Rácz, 2012)

A Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszékének kutatócsoportjának országos jellegű kutatást megelőzte Varga három – Baranya, Tolna, Somogy – megyére kiterjedő vizsgálata, mely megállapította, hogy a rendszerben élők alacsony iskolai végzettségét a bekerüléskor mutakozó hiányosságok, lemaradások mellett befolyásolja

- a szakellátó rendszerben dolgozók kapacitása, felkészültsége nem elegendő az iskolai eredményesség növeléséhez,
- a rendszerbeli fejlesztő szolgáltatások hiányossága,

- a szektorközi kapcsolat nem kielégítő sem rendszerszinten, sem a napi gyakorlat során, valamint
- a nevelőszülői ellátásban élők sem produkálnak jobb iskolai eredményt gyermekotthonban élő társaiknál. (Varga, 2012b)

Az országos vizsgálat adatai három fontos megállapítást is alátámasztottak, melyek szerint az átmeneti nevelt gyermekek a tartós neveltekhez képest alacsonyabb státuszú iskolában tanulnak, a nevelőszülői ellátás nem tudja maradéktalanul biztosítani a jobb tanulmányi eredményt, valamint a gyermekvédelmi ellátásban töltött hosszabb idő és a magasabb iskolai végzettség között nincs szignifikáns összefüggés. (Varga, 2012b)

Varga problémának tekinti azt is, hogy – bár a szegregált iskolák megszűntek – még mindig beszélhetünk „rideg integrációról”, mivel az oktatás sem rendszerszinten, sem iskolai viszonylatban nem reagál megfelelően a gyermekvédelemben élő tanulók sajátos helyzetére, valamint nem teremt olyan befogadó iskolai környezetet sem, mely igazodna a tanulók speciális szükségleteihez. (Varga, 2012b)

A kutatás bizonyította, hogy a szakellátottakra jellemző a túlkorosság, és az alacsony presztízssű iskolákban történő koncentrálódás. A nevelőszülőknél élő tanulók esetében sem számíthatunk jobb eredményekre, hiszen a nevelőszülők is a társadalom alsó rétegét szélesítik, és – a vérszerinti családokhoz hasonlóan – a nevelőcsaládokra is jellemző az alacsony kulturális tőke átörökítése. Ugyanakkor a felsőbb oktatási szint nagyobb anyagi ráfordítást is igényel, a nevelőszülők többsége ezt nem preferálja. Így a gyermekvédelemben élő tanulók iskolázottsági szintjének emelését nem lehet kizárólag a családi háttértől várni. Megyei szinten nincs szignifikáns eltérés. (Varga, 2012b)

Az alábbiakban a kutatócsoport táblázatára hivatkozom, mely százalékos megoszlásban mutatja az egyes intézménytípusokban tanuló gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók arányát.

1. számú táblázat: Az egyes korcsoportok iskolatípusai gyermekvédelmi szakellátott tanulók esetében (%) (Varga, 2012b:276)

Intézménytípus	7-14 év	15-17 év	18 év
Óvodás	3,10 %	0,00 %	0,00 %
Normál tantervű általános iskolás	68,40 %	19,70 %	0,00 %
Eltérő tantervű általános iskolás	20,80 %	12,20 %	1,80 %
Normál tantervű szakiskolás	0,70 %	30,20 %	28,00 %
Eltérő tantervű szakiskolás	0,30 %	13,00 %	13,70 %
Intézménytípus	7-14 év	15-17 év	18 év
Érettségig adó intézményben tanul	0,60 %	14,80 %	15,70 %
Akkreditált felsőfokú szakképzésben tanul	0,00 %	0,00 %	3,40 %
Felsőoktatásban tanul	0,00 %	0,00 %	3,40 %
Felnőttképzési tanfolyami oktatásban tanul	0,00 %	0,00 %	4,40 %
Egyéb intézményi formában tanul	1,20 %	2,50 %	2,40 %
Gyermekvédelmi belső iskolában tanul	3,60 %	3,50 %	2,30 %
Nem tanul	1,30 %	4,00 %	21,70 %
Az adott korcsoport létszáma (fő)	7743 fő	4558 fő	3701 fő

Az 1. számú táblázat adatai alapján jól látható, hogy az általános iskolát befejező tanulók nagyobb része tanul szakiskolában, kisebb része érettségit adó intézményben, valamint igen szűk réteg folytat tanulmányokat a felsőoktatásban. Érettségit adó intézményben a szakellátottak kb. 30%-a tanul, míg Herczog kutatása szerint a teljes népesség adatait tekintve a tanulók kétharmada tanul érettségit adó intézményben. (Herczog, 2013)

Rákó kutatása fókuszba helyezte a továbbtanulási terveket is. A megkérdezett tanulók közel fele szakiskolában tervezi a szakmaszerzést, és csak igen kis hányaduk – 10-12 % – képzele érettségit adó intézményben, valamint a felsőoktatásban – 12-15 % – történő továbbtanulást. (Rákó, 2010)

Rác Andrea 2012-es tanulmánya egy nemzetközi kutatás alapján készült. A hét országra kiterjedő gyermekvédelmi körkép egyik sarkalatos pontja, hogy melyek a tanköteles kor utáni tanulmányok folytatását segítő és gátló tényezők. Hazánkban a segítő tényezők között tartják számon az egyéni kitartást, elköteleződést, a tudás értékékként való megjelenését, jó iskolai teljesítményt, a biztos jövő megalapozása utáni vágyat, a felelősségvállalást. Fontos a stabil gondozási hely, az érzelmi támogatás, motiválás, jó iskolai légkör, tanárokkal való jó kapcsolat, tehetséggondozás, anyagi támogatás. Angliában az iskolák szerepe valamivel hangsúlyosabb. Ott ugyanúgy kiemelik a megértő iskola fontosságát, de hangsúlyos a célirányos megoldás, mint a személyes oktatási terv, a korai iskolai felzárkóztatás, és a felsőoktatási intézményekkel egyeztetett egyértelmű protokoll.

Az iskolai sikerességet gátló tényezők a kutatások alapján Magyarországon az alulmotiváltság, alacsony önértékelés, a szakemberek alacsony iskolai elvárása, bizonytalan jövőkép, gondozási-hely váltások, iskolai hátrányok leküzdését támogató formulák hiánya, a rossz iskolai tapasztalat, rossz tanár-gondozott viszony, rossz utógondozott-utógondozó viszony. Angliában az iskolai problémákra vonatkozó iskolázottságot gátló tényezők között szerepel a megszakadt iskoláztatás, tanulási problémák megoldásának hiányossága, felsőoktatásbeli tapasztalatlanság. (Rác, 2012)

A szakirodalom az ajánlások közé sorolta a megfelelő gondozási hely kiválasztását, a követhető dokumentált iskolai teljesítményt, a fejlesztés írásos tervét, magasabb továbbtanulási célok kitűzését, kiterjedt statisztikai adatgyűjtést. Célként jelölték meg a kutatók a gondozásba vételkor a részletes tanulási értékelést, az intenzív felzárkóztatást. Fontos a tanárok és a gondozók tájékozottsága a szektorközi munka folyamán, valamint

a pszichoszociális támogatás mind az oktatás, mind a gyermekvédelem keretein belül. (Rácz, 2012 hiv. Rácz 2009a)

A kutatás alapján kiemelendő, hogy az oktatás olyan intézményrendszer, melyben a tanulók legkevesebb egy évtizedet töltenek el. Itt a gyermekvédelmi gondoskodás alá vont tanulók is esélyt kaphatnak, ugyanakkor az iskoláztatás éveinek kudarca jövőbeli esélytelenséghez is vezethet. Véleményem szerint nem hangsúlyosan kimondott az iskola felelőssége, inkább a gyermekvédelmi rendszert hibái kidomborítottak, és nem kiaknázott az iskola pedagógusok által rejtett lehetősége sem. Az ajánlások alapján sem vállaltatnak az oktatási intézménnyel megfelelő mértékű felelősséget, pedig az iskola olyan speciális tanulási terep, ahol eldől, illetve megdől a tanulmányi motiváció, tanulmányi eredményesség, valamint a későbbi sikeresség.

Saját kutatásomra vonatkozóan Varga elemzése és a fenti nemzetközi kutatás is megerősít abban, hogy a mobilitás kulcsa, az esélyek növelésének lehetősége elsősorban az iskola, és azon belül a pedagógusok kezében van. A gyermekvédelem szakdolgozói – a tanácsadók, a gyámok, a nevelőszülők – ugyan képesek együttműködésükkel támogatni, elősegíteni e folyamatot, az oktatás, iskolázás mégis a tanítás keretein belül folyik, elsődlegesen a tanuló és a tanító ember részvételével. Mivel a középfokú intézmények által bemeneti követelményeként meghatározott tudásanyag nagy részét az általános iskolában kell elsajátítani, ezért úgy vélem, meghatározó szereppel bír az általános iskolai oktatás, nevelés. S mivel a felsőoktatásba az érettségit adó középfokú oktatásból vezet csak út, akár azt is mondhatjuk, már az általános iskolában elveszhet a remény a felsőfokú intézményi tanulmányok folytatására.

3. A pedagógus esélyteremtő helyzete – újfajta professzió, kompetens pedagógus

A „pedagógusok egy része nem tekinti feladatának, hogy a különböző háttérű, eltérő kulturális, nyelvi közegből származó gyerekek, és a nem azonos képességekkel érkező gyerekek számára egyaránt biztosítsa a megfelelő színvonalú oktatást, a különböző gyerekeket az osztály közösségébe integrálja”. (Kende, 2004:10)
Ugyanakkor, ha úgy tekintünk az iskolára, mint lehetséges integrációs, illetve reintegrációs kulcsintézményre (Bárdossy, 2006), akkor a gyermekvédelmi

szakellátásba vont tanulók társadalmi integrációs esélye jelentős mértékben csökkenhet, ha a pedagógusok valóban nem tekintik feladatuknak az integrációt. Az integrációs, reintegrációs kulcsintézmény – az iskola – kulcsa azonban a pedagógusnál van. Ebben az alfejezetben azt vizsgálom, napjainkban milyen a professzionális pedagógus, illetve hogyan válhat azzá. Ezt vonatkoztatom a gyermekvédelmi szakellátásba helyezett tanulókra.

A gyermekvédelmi szakellátott tanulók elsődleges szocializációs színtérbeli, s ennek következményeként pszichológiai, kognitív, emocionális deficitjéről már szoltam. Mielőtt az iskolai eredményesség növelésére gondolunk, mindenképpen megfelelő alapokra kell helyezni a pedagógus és a gyermekek kapcsolatát. Ki kell alakítani egy bizalmi, szeretetteljes viszonyt, amelyre építhetjük a személyiség tudatos, nehézségekkel teli fejlesztését. Ez alapfeltétel.

A pedagógusok saját személyiségük, szakmai kompetenciájuk fejlesztésével is hozzájárulhatnak a fenti alapfeltétel eléréséhez. Az alábbiakban egy ilyen sikeres módszert tárok fel, melyet bár cigány tanulók esetében használtak, úgy vélem, minden gyermek esetében jól alkalmazható, különösen a gyermekvédelmi szakellátott tanulókkal folytatott iskolai munka során. E módszer segíti a pedagógust a gyermek megismerésében, helyzetének elemzésében.

Minden program – melynek célja valamely célszemély, célcsoport fejlesztése, segítése – csak akkor lehet sikeres, ha a program készítői, a segítő tevékenység végzői átfogó ismeretekkel rendelkeznek a célcsoportról, valamint azok igényeiről. Megismerik, megértik, átérzik helyzetüket, és ennek megfelelően keresik az okokat és a megoldásokat. Ábrahám Ferencné „Cigány kliens vizuális megjelenítése. Egy lehetséges módszer bemutatása” című tanulmányában egy olyan módszert mutat be, mely a cigányság „bőrébe bújva” teljes mértékben igyekszik megismerni, megérteni az ő szemléletüket.

Erre a teóriára egy továbbképzést, tanfolyamot is szerveztek, melynek hármas célja, hogy a segítő szakemberek ismerjék meg a cigány csoportok hagyományait, kultúráját, helyzetét; az elméleti ismeretek és a gyakorlat mellett fejlesszék a segítő szakemberek önismeretét, speciális képességeit, készségeit; e készségeket, képességeket pedig ismereteik, értékeik birtokában hatékonyan tudják alkalmazni. Ezek során fejlődik érzelmi intelligenciájuk, empátiás készségük. Az érzelmileg intelligens szociális segítők – jelen esetben a gyermekvédelmi szakellátott tanulókkal foglalkozó pedagógusok – a gondolatok és érzések között különbséget tudnak tenni, saját érzelmeikért felelősséget

vállalnak, kimutatják tiszteletüket embertársaik iránt, saját érzelmeiket segítségül hívják döntéseik során, a kliensek dühét képesek a változtatás vágyává változtatni, elismerik, megértik, megerősítik mások érzéseit, nem utasítanak, kritizálnak, ellenőriznek, ítélkeznek. (Ábrahám, 2008)

Ez a szemléletmód meghonosítása igen fontos a pedagógusok esetében is. Az, hogy a gyermekeket minél inkább megismerjék, nemcsak az ő érdekük, hanem a saját munkájukat is nagyban megkönnyíti. E megismerési folyamat során szinte mozaikszerűen kerülnek helyére a darabkák, érthetővé, átérezhetővé válik az esetleges lemaradás – nyelvi, szociokulturális, részképességbeli, tanulási, magatartási –, és így gyorsabban orvosolható. A gyermekvédelmi szakellátottaknak szükségük van a minél személyesebb kapcsolatra, törődésre is, s erre a bizalmi alapon működő, szeretetteljes iskolai környezetben nagyobb esélyt látok. Rákó kutatásában összegzi, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban felnövekvő felsőoktatásban tanulmányokat folytató, illetve végzett hallgatók felsőoktatásba bekerülése is esetleges, nagymértékben függ a nevelőcsaládtól, illetve a középiskolai mentoráló pedagógus segítő, személyes törődésétől, hozzáállásától. (Rákó, 2014)

A pedagógus részéről a meleg, szeretetteljes, követelő hangnem, a meleg-korlátozó nevelési attitűd, az elfogadott normák szerinti magatartás igénylése e tanulók esetében kisebb mértékű ellenállást vált ki. A pedagógusnak meg kell tanulnia logikai eszközökkel kezelni e tanulók felháborodását, szembenállását. Mindezek mellett végtelen türelemre, kudarctűrésre, újrakezdésre való alkalmassággal kell rendelkeznie. (Veczkó, 1990)

Szebedy azt tartja követendőnek, ha a tanár és a diák viszonyának alapja az egészséges együttműködés, partnerség. Ez a szülő-gyerek aspektustól a felnőtt segítő barátig fejlődhet. A tanár legyen őszinte, nyitott, megértő, segítőkész, jellemezze következetesség és humor, elégedettség, kiegyensúlyozottság, hitelesség. Képviseljen pozitív mintát! (Szebedy, 2009)

Ha a fenti elvárásoknak megfelelő szemléletet tud magáénak a pedagógus, természetesen keresi azokat a tantárgy specifikus módszereket, amelyekkel a hátrányokkal küzdő tanulóit felzárkóztatja.

Az alapos megismerés problémákat, kérdéseket vet fel, melyekre válaszokat kell keresnie a pedagógusnak. A következő lépés már lehet a célok kitűzése és a fejlesztési stratégia meghatározása, mely egyfajta csapatmunka.

A tanulók alapos ismeretével és a megfelelő szemlélettel rendelkező pedagógus – erről korábban már volt szó – önreflexió útján feltérképezi adottságait, erősségeit, gyengeségeit, majd ennek megfelelően szakmai, módszertani képzésen vehet részt.

A gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulókkal folytatott szakmai munka során kiemelendő feladat az egyéni bánásmód, az esélyteremtés, a nyitottság, az integrációs tevékenység, a személyiségfejlesztés, a problémamegoldás, a szakmai együttműködés és a felelősségvállalás, hiszen a szakirodalom szerint olyan lemaradás terheli e tanulókat, melyek sikeres kompenzációjához fokozottan szükség van a pedagógus fenti képességeire.

Természetesen ehhez professzionális pedagógusokra van szükség, mivel a tünetek felismerése, az okok feltérképezése, a további lépések megtervezése, megvalósítása – az iskola falain belül és azon túl – egy széleskörű pedagógiai tevékenység része.

E széleskörű tevékenységben Fáyné szerint nagyon fontos a pedagógus szerepe, főleg a megelőzésben. Ehhez ismernie kell a gyermek személyiségét, egyéni képességeit, tanulmányi teljesítményét, képesség- és jártassághiányait, szociokulturális háttérét, társas kapcsolatait, tanórán kívüli teljesítményét, a családban jelentkező problémákat. A pedagógusnak kiemelt figyelmet kell fordítania a gyermekvédelmi gondoskodásba vont tanulók szabadidő tevékenységének szervezésére, családlátogatásra, célzott segítségnyújtásra. Tudnia kell azt is, hogy a fenti problémák észlelése esetén mi a feladata, kihez kell fordulnia. (Fáyné, 2011) Ez a gyermekvédelmi szakellátott tanulók esetében különösen fontos.

Falus úgy véli, a jó pedagógus megfelel a tantárgy ismerete, a tanulás ismeret, az oktatás adaptálása az egyéni szükségleteknek megfelelően, a különböző oktatási stratégia alkalmazása, motivációs készségek, tervezési készségek, tanulás értékelése, szakmai felelősség és együttműködés sztenderdjeinek. (Falus-Kimmel, 2003)

Ezért azt is kutatom, hogy a hazai pedagógusképzésben mennyire foglal el központi helyet a gyermekvédelmi képzés, az e tanulókkal való bánásmód, oktatás-nevelés megtanítása, megtanulása.

Halász felhívja a figyelmet arra a tudás-intenzív munkavégzési feltételre, mely állandó tanulásra, tudásmegújításra készíteti a pedagógust. „Azok az országok, amelyek nem fordítanak gondot e tudás állandó építésére, terjesztésére és alkalmazásának a támogatására, és (...) nem tudják elérni, azt, hogy minden egyes iskola és minden egyes pedagógus állandóan kísérletező, kutató és tanuló helyzetben találja magát, nem

remélhetik azt, hogy olyan pedagógus munkára tesznek szert, amely képes az oktatás eredményesebbé tenni.” (Halász, 2007)²³

„A szakmai kompetenciák mozgósításának, felülvizsgálatának, fejlesztésének kiváló terepe a pedagógus „tanuló volta”, mely a tanítás színvonalának növelését eredményezi.” (Halász, 2007)²⁴

A folyamatos továbbképzés, önművelés, új szakmai ismeretek elsajátítása, a „diák lét megélése” a pedagógus részéről elkerülhetetlen a gyermekvédelmi tanulókkal folytatott pedagógiai tevékenység során.

Elő kutatásom során feltettem azt a kérdést, hogy részt vettek-e valamilyen továbbképzésen a gyermekvédelemben felnövekvő tanulókkal folytatott oktató-nevelő munka eredményesebbé tétele érdekében a kollégák. A legnagyobb százalékban – 85 % – olyan választ adtak a pedagógusok, hogy nem vettek még részt pályájuk során célirányos továbbképzésben, de fontosnak tartanák. E magas százalékot mutató adat is alátámasztja Mayer azon felvetését, mely szerint a hátrányos helyzetű tanulókkal folytatott hatékonyabb munkavégzés érdekében „érzékenyítő” továbbképzéseket javasol, melyek helye az iskolai intézmény lenne, és célzottan az egész tantestületre kiterjedne. (Mayer, 2006)

Hunya Márta 2012-es előadásán „A pedagógus-továbbképzések tartalmi megújításá”-ról beszélt. Szerinte a folyamatos szakmai fejlődés alapja a pedagógus kreativitása és kíváncsisága, valamint a reflektív magatartása. (Hunya, 2015)

A folyamatos szakmai fejlődés és tudásmegosztás számos útját ismerteti, mint az informális szakmai beszélgetéseket, műhelymunkát, kölcsönös óralátogatást, belső képzéseket, bemutató órákat, projekttervezést és kivitelezést, mentorálást, munkaközösségi megbeszélést, kritikus barát módszert, szakmai tandemet, kutatásban való részvételt. Megemlíti a hálózati tanulást, mely egyenrangú, de nem egy munkahelyen dolgozó felek között jön létre szakmai célzattal. A támogató rendszer – továbbképzés, szaktanácsadás, mentorálás, e-learning környezet – és az életpálya lehetővé teszi a folyamatos szakmai fejlődést, megújulást. A horizontális képzések – mint a reflektív pedagógusszerep, az önértékelés, a konfliktuskezelés, az erkölcsi nevelés, a stressz oldásának, a közösségi szolgálat megvalósításának, a generációk közötti kommunikáció, a médiatudatosság, a gyermekirodalom, a testi-lelki nevelés, a

²³ Internetes forrás, oldalszám nem adható meg.

²⁴ Internetes forrás, oldalszám nem adható meg.

jogtudatosság, a felnőttoktatás módszertana, a módszertani eszköztár bővítése, a szövegértés tanulása – mind létező problémákra irányítják rá a figyelmet. (Hunya, 2015) Nem találtam azonban említést a fenti forrásban a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulókkal folytatott pedagógiai munkára vonatkozóan, pedig ez sarkalatos pontja napjaink pedagógiájának.

Homoki Dél-alföldi régióban végzett kutatása arról számol be, hogy a szakterületükhöz szorosan kötődő megkérdezett pedagógusoknak milyen a továbbképzési kereslete. Témám vonatkozásában sajnálatos a tény, hogy a gyermekvédelemnek – mint továbbképzési témakör – az összes képzéshez viszonyított aránya csak 0,7 %-os. A szerző az összegzésben megállapítja, hogy a hátrányos helyzetű gyermekekkel, család- és gyermekvédelemmel kapcsolatos képzések, külföldi tapasztalatcserék igény szintjén sem jelennek meg a pedagógusok körében. (Homoki, 2011) Kutatásom Bács-Kiskun megyében erre is keresi a választ.

Pedig V. Gönczi gondolatait követve a pedagógia mai fejlődési szakasza egyre hangsúlyosabban mutat a segítő, fejlesztő nevelés irányába, valamint az iskolai folyamatokra erősen koncentrálni tanítás az iskolán kívüli tanításra, nevelésre is hangsúlyt fektet. (V. Gönczi, 2015) E segítő, fejlesztő nevelés nagy jelentőséggel bír a gyermekvédelmi szakellátásba került tanulók iskolázottságában, mely továbbképzések, képzések során elsajátítható.

Alfejezetem arra fókuszált, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulókkal folytatott pedagógiai munka során milyen kritériumnak kívánatos megfelelnie a pedagógus kollégáknak. A fentiek rövid összefoglalását – a szakirodalom alapján – az alábbi fürtábra tartalmazza. Természetesen a kulcskompetenciák mindegyike vonatkozik a fent említett gyermekekkel folytatott pedagógiai munka folyamatára is, azonban a pedagógus-kompetenciák közül azok kerültek a fürtábrába, amelyek e területen kiemelt jelentőségűek.

4. sz. ábra: A gyermekvédelmi gondoskodás alá vont tanulókat tanító professzionális pedagógus jellemzői (saját készítés a „A pedagógus esélyteremtő helyzete – újfajta professzió, kompetens pedagógus” című alfejezet feldolgozott szakirodalmi alapján)



A fentiekre hivatkozva a gyermekvédelmi gondoskodás alá vont tanulókkal folytatott pedagógiai munkát tekintve professzionális pedagógus az, aki mindenk előtt alaposan ismeri tanulóit – azok szociokulturális háttérét, életkori, testi, lelki sajátosságait, kognitív képességeit, aktuális állapotát –, hiteles, kiegyensúlyozott, következetes, kudarctűrő. Képes a kudarc után is újra építkezni, tanítványainak esélyt teremteni, velük partneri viszonyban együtt működni. Magas fokú érzelmi intelligencia, tanulóival szemben meleg-korlátozó attitűd jellemzi. Az egyéni bánásmód híve, szem előtt tartja az integrációs, inkluzív szemlélet és tevékenység nélkülözhetetlenségét. Képes magas szintű szakmai együttműködésre és a fentiek által hatékony problémamegoldásra. Gyorsan változó világunkban ehhez nélkülözhetetlen a pedagógus tanuló volta, a folyamatos szakmai megújulás, továbbképzés, az új kutatási, tudományos eredmények ismerete, gyakorlati alkalmazása.

4. Gyermekvédelmi képzés a hazai pedagógusképzés során

Hegedűs (2011) szerint egyre erősödő elvárás a pedagógusok felé, hogy képesek legyenek életvezetési és családi problémákkal terhelt tanulói gondok, nehézségek felismerésére, megértésére, leküzdésére, e gyermekek támogató fejlesztésére, preventív programok fejlesztésére. Ehhez azonban képzettnek kell lenni nemcsak a pedagógia, a pszichológia, hanem a gyermekjog, valamint a szociológia területén is. A fenti elvárásokat azonban a pedagógusképzés nem támogatja, mivel a gyermek- és ifjúságvédelem nem jelenik meg a képzési követelmények általános törzsanyagában, csak a választható tartalomban. Ugyanakkor osztályfőnökként általános és speciális gyermekvédelmi feladatokkal is találkozik a pedagógus. (Hegedűs, 2011) Kiegészítem a fentieket azzal, hogy a mindennapi oktató-nevelő munka is sikeresebb, hatékonyabb, ha a pedagógusok ismerik e terület nehézségeit, valamint a megoldás lehetőségeit.

Hegedűs egy kutatásról is beszámol, mely során arra keresték a választ, melyek azok a fő problémák, amelyeket a pedagógusoknak nehézséget okoznak, és ezeket hogyan kezelik. A problémák kategóriába sorolása megjelenítette a környezeti tényezőket – családszerkezet, nevelési hiányosságok, erkölcsi fejlődés veszélyeztetettsége, lakásviszonyok, negatív családi hatások –, valamint a gyermek személyiségében mutatkozó okokat, mint a sajátos nevelési igényt, a kommunikáció zavarát és igen hangsúlyosnak ítélték a kollégák a számítógép-függőséget. A kutatás megállapította,

hogy rendkívüli módon letükröződnek a társadalom problémái az iskolában, és a pedagógusok nem érzik magukat felkészültnek e területen, elbizonytalanodnak, egyéni ötletek alapján próbálnak segíteni, vagy azt sem, mert nem érzik ezt feladatuknak. (Hegedűs, 2014)

Mivel elfogadott és elengedhetetlen tény az együttműködés – melyet az 1997. évi gyermekvédelmi törvény is előír a jelzőrendszer tagjai között –, és az oktatási-nevelési intézmények a jelzőrendszer tagjai, rendkívül nagy a gyermekvédelmi lehetőségek tárháza, melyet az oktató-nevelő munka folyamán a pedagógusok alkalmazhatnak.

„Ebből adódóan is nagyon fontos feladat lenne (...) erősíteni a pedagógusképzésben a gyermekvédelmi ismeretek oktatását”. (Hegedűs, 2014:341)

Fejes-Szűcs tanulmánya szintén a pedagógusképzést vizsgálta a hátránykompenzálás vonatkoztatási keretében. A hallgatókkal folytatott interjúk olyan problémákra világítottak rá, mint a gyakorlati lehetőség aránytalanul kevés volta. Hiányzik a tapasztalatszerzés a hátrányos helyzetű tanulókkal folytatott oktató-nevelő munka folyamatában, mivel a gyakorló iskolák általában elitiskolák, melyek messze állnak a „való világtól”. Így e területen módszertani hiányossággal lépnek a munka világába, és sokszerűen élték meg a szakmai kihívásokat, a felelősségvállalást. Problémaként említették a mentoráló tanárok fásultságát, érdektelenségét, valamint a hallgatókat elutasító magatartásmódot. (Fejes-Szűcs, 2013) A gyermekvédelmi gondoskodás alá vont tanulók számos hátránnyal küzdenek, így Fejes-Szűcs tanulmánya is igazolja a pedagógusképzés kiegészítését a fentiek törzsanyagba emelésével.

Gönczi kutatása – mely a gyermekvédelmi ismeretek meglétét vizsgálta a pedagógusképzésben – rávilágított arra a fontos tényre, melyet kormányrendelet ír elő a tanári képzés követelményeiről, és melyben meghatározza a képzés céljait. Ezek szerint a képzés célja „olyan tanárok képzése, akik (...)gyermekjogi alapismeretekkel rendelkeznek, (...) rendelkeznek a családi, pályaválasztási, szociális és nevelési tanácsadási, gyermek-és ifjúságvédelmi iskolai feladatok ellátásához, illetve ezek intézményeivel való együttműködéshez szükséges alapismeretekkel „ (Kormányrendelet 111/1997.(VI.27. hiv. Gönczi, 2015:588)

Ugyanakkor a gyakorlatban csak választható alternatívaként jelennek meg kurzusok e témában. A továbbiakban Gönczi vizsgálta a magyarországi óvodapedagógus képző intézmények mintaterveit – összpontosítva a gyermekvédelmi ismeretek tantárgyakra –, a kurzusok rendszerét, célját, tartalmát, időkeretét, követelményeit, szakirodalmi bázisát, kompetenciatartalmát. 13 intézmény honlapjáról merítette adatait, és többféle

„árulkodó” kurzusnévvel találkozott, mely nevek tartalmazták a gyermekvédelem, család, szociálpolitika kifejezéseket. E kurzusok általában két félévesek, szeminárium és előadás keretében zajlanak, így csekély lehetőséget nyílik a terepgyakorlatra. Ezt Gönczi hiányosságként említi. A kutatás megállapította, hogy ugyan optimális időkeret áll ezen ismeretek elsajátítására, de a módszertani tudás dúsítására, a terepgyakorlatok adta lehetőségek bővítésére, a szülőkkel való hatékonyabb együttműködési formák megismerésének tanítására, az eredményesebb kommunikáció, problémamegoldó eljárások gyakoroltatására sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetni. A szerző pozitívként említi a meghirdetett gyermekvédelmi továbbképzések és felsőfokú szakképzési programok meglétét ezen intézményekben. (Gönczi, 2015)

Mivel a disszertációm részeként végzett kutatásom sarkalatos pontja, hogy a pedagógusképzés során kaptak-e a pedagógusok célirányos gyermekvédelmi képzést, ezért tanítóképző intézmények – honlapon elérhető – tantervét, mintatervét, tanrendjét, tantervi hálóját vizsgálok abból a szempontból, hogy a képzés tartalmazza-e gyermekvédelmi ismeretek oktatását.

A „Felvi”²⁵ honlapon elérhető 2016-os tájékoztatójában említett 15 egyetem/főiskola pedagógus karának honlapját tekintetem át – ahol tanítóképzés folyik –, majd a tanítóképzők mintatervét, tanrendjeit. 14 honlapon találtam bárki számára elérhető tantervet – egy intézménytől e-mail-en kértem felvilágosítást –, és arra fókuszáltam, hogy a gyermekvédelemmel kapcsolatos kurzus vajon kötelező jellegű-e, valamint melyek a teljesítés követelményei. Magam is „árulkodó kurzusnevek” után kutattam, keresve az egyértelmű gyermekvédelmi oktatásra utaló elnevezéseket, illetve azokat, amelyek kurzusanyagának ismerete – jó eséllyel – a gyermekvédelmi gondoskodás alá vont tanulókkal folytatott pedagógiai munka szakmai színvonalát emelheti. Mivel az általam feldolgozott szakirodalom szerint nagyon fontos e tanulókkal folytatott pedagógiai munka során az inkluzív szemlélet, a családdal való jó kapcsolat, ezért vonatkoztattam ezt a gyermekvédelmi képzésre is, így azokat a kurzusneveket is kigyűjtöttem, amelyben megtalálható az inkluzív, illetve a család elnevezés. Ugyanakkor nem feltétlenül biztos, hogy ezen kurzusok tananyaga tartalmaz gyermekvédelmi ismereteket.

25 http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek [2016. 03. 28.]

A 4. sz. *Mellékletben* ismertetem a magyarországi tanítóképző intézmények nevét, gyermekvédelemmel kapcsolatos kurzuslistáit, a tantárgy kötelező illetve választható voltát, valamint a teljesítés módját.

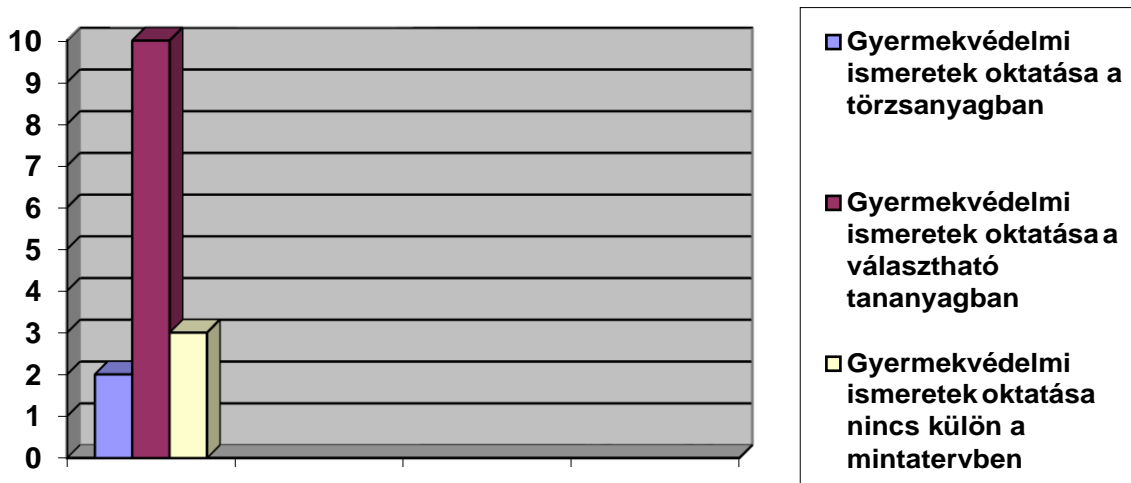
A 2. számú táblázatban láthatók a tanítóképző főiskolák gyermekvédelmi képzésének alternatívái. A táblázatban nem tüntettem fel a kurzusneveket, mivel lehetséges, hogy vannak „nem árulkodó” kurzusnevek, melyek így nem kerültek fel a listára. Ugyanúgy nem szerepel itt a teljesítési követelmény, mivel az oktató és a hallgató elkötelezettségétől függ az elsajátított tudás mértéke. Nem jeleztem külön, hogy szabadon vagy kötelező jelleggel választható-e a gyermekvédelmi ismeretek oktatása, hiszen a hallgatók érdeklődési körétől függ mindkét esetben, hogy választják-e a tantárgyat vagy sem.

2. sz. táblázat: *Magyarországi tanítóképző intézményekben oktatott gyermekvédelmi kurzusok (saját készítés)*

Intézmény neve	Gyermekvédelmi ismeretek oktatása a törzsanyagban	Gyermekvédelmi ismeretek oktatása a választható tananyagban	Gyermekvédelmi ismeretek oktatása külön nincs a mintatervben
1. Apor Vilmos KF		+	
2. Debreceni RHE		+	
3. ELTE – TÓK		+	
4. EJF	+		
5. EKF		+	
6. GFF		+	
7. KE - PK			+
8. KGRE - TKFK			+
9. KF - TKFK		+	
10. NYE - TKI		+	
11. NYME- ACSJK	+		
12. PPKE – BTTK		+	
13. PTE - IGYK		+	
14. SZTE - TÓI			+
15. SZIE ABPK		+	

Az áttekinthetőbb összehasonlítás érdekében – intézményi név feltüntetése nélkül – az 1. számú grafikonba rendeztem a kigyűjtött adatokat.

1. sz. diagram: Gyermekvédelmi ismeretek oktatása a hazai tanítóképzésben (saját készítés)



A Magyarországon működő tanítóképző intézmények közül 14 intézményi honlap tartalmazott elérhető mintatervet. További 1 főiskola esetében e-mailben kerestem meg az intézményt.

Örvendetes, hogy két főiskola – Baja és Győr főiskolája – a kötelező kurzusok közé emelte a gyermekvédelemmel kapcsolatos ismeretek oktatását, és kollokválnia, vizsgáznia kell a hallgatóknak.

A legtöbb főiskola a kötelezően választható kurzusok között szerepelteti a gyermekvédelmi oktatással kapcsolatos ismereteket, mely így nem teljes körű a hallgatókra vonatkozóan.

A vizsgálat alapján megállapítható, nem kedvező az a tény, hogy van olyan intézmény, melynek kurzusanyaga egyáltalán nem tartalmazott gyermekvédelmi képzést a tanítóképzők hallgatói számára sem kötelező, sem szabadon választható jelleggel. Három ilyen intézményt találtam, bár lehetséges, hogy beépítve más kurzus tananyagába, illetve honlapon nem feltüntetett módon, de mégis történik a képzés során gyermekvédelmi tartalmak beépítése.

A gyermekvédelmi ismeretek tanítóképzés során történő „választhatósága” és a kurzuslistán „nem szereplő” alternatívák következményeként kikerülhetnek hallgatók

úgy a pedagógusképzésből, hogy nem kaptak szakmai ismereteket e fontos területről. Ezt kutatásom is bizonyította.

Mivel kutatásom célcsoportja az 1-8 évfolyamos általános iskolás, gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók, ezért a magyarországi egyetemek tanárképző intézményeinek mintaterveit is vizsgáltam. Ebben az esetben is áruzkodó kurzusnevek után kutattam. Tanulmányoztam a Debreceni Egyetem, az Eötvös Lóránd Tudományegyetem, a Miskolci Egyetem, a Nyíregyházi Egyetem, a Pannon Egyetem, a Pécsi Tudományegyetem és a Szegedi Tudományegyetem közös alapozó szakaszainak tanterveit. Nevesített gyermekvédelmi és ifjúságvédelmi képzést egyáltalán nem találtam. Amely kurzusnevek valószínűsítik, hogy talán említésre kerülnek a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók problémái is, azok száma is igen csekély:

- Debrecenben „A különleges bánásmód pedagógiája” és a „Nevelésszociológiai kutatások”,
- Nyíregyházán „A multikulturális nevelés gyakorlata”,
- a Pannon Egyetemen „A családi nevelés pedagógiája” és
- Pécsen az „Interkulturális nevelés”

kurzusain a leendő tanárok talán tisztább képet kaphatnak gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulókról is. Az ELTE-n, a Miskolci Egyetemen, a Szegedi Egyetemen egyáltalán nem találtam gyermekvédelmi, illetve családdal kapcsolatos képzésre irányuló képzést sem kötelező, sem szabadon választható jelleggel. (4. sz. *Mellékletben*)

A fentiek következményeként a végzett pedagógusok nagy számban taníthatnak úgy oktató-nevelő intézményekben, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók problémáiról, a problémák megoldásáról nem rendelkeznek elméleti és gyakorlati tudással.

A fentiek során a két szektor – gyermekvédelem és oktatás – együttműködését vizsgáltam szakirodalom és egy mikro kutatás alapján. Bizonyítást nyert számomra, hogy a gyermekvédelemben élő tanulók érdekében rendkívül fontos a két szektor együttműködése, összefogása. Nem elégséges a gyermekvédelmi feladatok iskolai alapdokumentumokba való beemelése, szükséges, hogy a mindennapi pedagógiai munka során kiemelten foglalkozzunk e tanulókkal. Nem elégséges, ha csak a gyermekvédelem feladatával megbízott pedagógus foglalkozik e jelenséggel, szükséges, hogy minden pedagógus ismerje, alkalmazza a gyakorlatban is a teendőket.

Elő kutatásom bizonyította, hogy ugyan létezik kapcsolat a két szektor szakdolgozói között – együttműködési kötelezettséget is előír a törvény –, ugyanakkor e kapcsolat minősége nem minden esetben kielégítő.

Az feldolgozott kutatások (Rácz, 2009, 2012, Varga, 2006a, 2009, 2012b, Rákó, 2010) bizonyították, hogy a gyermekvédelemben élő tanulók iskolai eredményessége – továbbtanulási helyzetét tekintve – sem számottevő. E tanulók jelentős része tanul tovább szakiskolában, így a felsőoktatásba való bekerülésük nem biztosított. E téren az általános iskolai felelősség növelését a megoldási alternatívák közé emelném.

Vizsgáltam a pedagógusok esélyteremtő képességét, a gyermekvédelemben élő tanulókkal folytatott pedagógiai munkában kompetens pedagógus ismérveit. Összegyűjtöttem azokat a fontosnak tartott pedagógiai jellemzőket, amelyek különösen fontosak e tanulók esetében..

Kutattam a magyarországi tanítóképzők és tanárképzők gyermekvédelemmel kapcsolatos képzéseit, mely során megállapítottam, hogy nagyon kevés azon intézmények száma – 2 tanítóképző főiskola – ahol kötelező jelleggel oktatják e kurzusok tananyagait.

VI. Empirikus kutatás eredményei

Ebben a fejezetben röviden érintem Bács-Kiskun megye gyermekvédelmét, valamint a megyében végzett empirikus kutatásról és annak eredményeiről számolok be. Feltárom kutatásom célját, kérdéseit, hipotézisét, stratégiáját, módszereit, eszközeit, a mintavétel eljárását.

1. Bács-Kiskun megye gyermekvédelmenapjainkig

Kutatásom hazánk legnagyobb megyéjét – Bács-Kiskunt – érinti. A vonatkozó szakirodalom szerint ebben a megyében gyermekvédelem témában átfogó kutatást csak Kátainé végzett a nevelőszülőknél élő gyerekek szabadidő eltöltésének módja vonatkozásában (Kátainé, 2017), valamint a Dél-Alföldi régiót érintette Homoki reziliencia kutatása során. (Homoki, 2014b)

Bács-Kiskun megyében a gyermekvédelmi szolgáltatást a Szeged-Csanádi Egyházmegye Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató Országos Egyházi Módszertani Intézményrendszer látja el. A Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató húsz évre visszavezethető, gyökereiben karitatív szervezet. 1994-től a Szeged-Csanádi Egyházmegye papi növendékei számára szociális gyakorlati helyszíneként jelölte ki a gyermekvédelmi szakellátást nyújtó intézményeit. A főiskolások, papnövendékek a gyermekotthonokban élő gyerekeket rendszeresen látogatták, nyári táborokat, szabadidős élményprogramokat szerveztek. 1996-ban Kothencz János – volt állami gondozott – főiskolai hallgató megalapította az ÁGOTA katolikus keresztény önkéntes mozgalmat azzal a céllal, hogy az állami gondozott gyermekeket minél szélesebb körben segítsék, valamint fontosnak tartották, hogy az Evangelizáció elérhető legyen olyan réteg számára is, melynek tagjai nem bírnak élő hittel. 1999-re már több száz állami gondozott pasztorációjával foglalkozott a közösség. Az egyházmegyei vezetők támogatták a programrendszer kiszélesítését, így a 2000-es évektől már országos szintű hálózattá nőtte ki magát a karitatív szervezet. 2005-től szakmai programmal is rendelkeztek, valamint a szakmai szemléletmód megváltoztatását is célul tűzték ki. Ennek lényege a felügyeleti típusú hozzáállás törődő, személyes gondoskodású attitűdre változtatása.

2010-ben a Szeged-Csanádi Egyházmegyét felkérték a Komárom-Esztergom megyei gyermekvédelmi szakellátási rendszer működtetésére. 2011-ben dr. Kiss-Rigó László – Szeged-Csanádi Egyházmegye főpásztora – vezetésével megalapították a Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató Országos Gyermekvédelmi Szakellátó intézményrendszerét, mely azóta Csongrád megye és Bács-Kiskun megye gyermekvédelmi feladatait is ellátja. A szolgáltató napjainkra közel 3500 gyermekről és fiatalról gondoskodik, a fentiekén kívül Békés, Jász-Nagykun-Szolnok, Pest, Komárom-Esztergom megyékben, illetve Budapesten. Ugyanakkor a más katolikus egyházi fenntartású intézményekkel folytatott együttműködés következtében a gyermekvédelmi tevékenységük összesen 13 megyére terjed ki.

2011-től folyamatosan bővítették a nevelőszülői hálózatot. Komoly előrelépést jelentett a nevelőszülők társadalmi megbecsüléséért folytatott küzdelemben a mindenkori kormányzatok és szakminisztériumok segítségével. A szervezet fontos célként tartja számon a hazai gyermekvédelem professzionális működtetését, fenntartását. Országos gyermekvédelmi konferenciákat, szabadidős programokat, tanulmányi versenyeket, nyári táborokat szerveznek, specifikus, terápiás élménypedagógiát kínálnak, roma, művészeti, tehetséggondozó, készségfejlesztő, zenei, drogstratégiai, környezetvédelmi, egészségvédelmi programrendszerrel rendelkeznek. Gondot fordítanak a fiatalok utógondozására, munkahely teremtésére is.

A Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató ebben a megyében három gyermekotthont működtet, Bácsalmáson, Hajóson és Kecskeméten. A Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató Bácsalmási Gyermekotthona egykori épületét a 18. század végén a Kovacsics család építtette a városközpontban. Az épület 1945-től a járásbírósnak adott helyet, majd 1962-től nevelőotthonként funkcionál. 1982 és 1987 között nagyobb átalakításra került sor, majd az 1997-es törvényi szabályozás hatására lakásotthonná alakították a gyermekotthon épületét. Jelenleg négy lakásotthon működik az épületben. Két normál ellátást, egy különleges és egy utógondozói ellátást biztosít az ott élő gyermekeknek és fiataloknak. A négy otthon hasonló elrendezetségű, 3-4 szobás, további helyiségei a családias jellegű otthon kialakításnak megfelelőek. Az intézmény rendelkezik egy kondicionáló teremmel, benne gépekkel, az udvarban sportpályával és játszótérrel, valamint kerti főzésre alkalmas területtel. A zsibongóban közös ünnepek, vacsorák, táncos estek megrendezésére, barátok, osztálytársak megvendégelésére kerül sor. Az intézmény nyaralóval rendelkezik Nagybaracsán, illetve Kunbaján megvásároltak az utógondozottak számára egy házat. A gyerekek számára saját

könyvtárat működtetnek. A diákok oktatása elsősorban Bácsalmáson történik, de a középiskolások Bajára, Mélykútra is átjárnak tanulni. Az otthon működteti az Élettér Alapítványt, mely egyéb juttatásokhoz is segíti a lakókat.²⁶

A Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató Haynald Gyermekotthona elődjét – a hajósi árvaházat – Haynald Lajos kalocsai érsek alapította 1907-ben az akkori kastély épületében. A 45 árva gyereket hat apáca látta el, majd ezt a felállást 1948-ban megszüntették. 1954-ben ismét nevelőotthonként kezdett működni az épület, 40 gyerek és 3 nevelő érkezett a kastélyba. A rideg körülmények között élő gyermekek száma 110-re nőtt. Az 1996-ban elnyert pályázat lehetőséget adott a kastély lakásotthonná történő átalakítására. 1998-ban öt lakásotthonba költöztek az utógondozottak. A község lakossága az elutasító magatartási formáról fokozatosan tért át a támogató, gondoskodó formára, így az itt élő gyerekek és fiatalok befogadó környezetben élnek.²⁷

A Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató Napsugár Gyermekotthona az egykori kecskeméti csecsemőotthon utóda. 2007-től három lakóegységben működik. Az épület kialakítása megfelel az ott élő gyerekek és csecsemők igényeinek, életkorának, szükségleteinek, szem előtt tartva a családi ellátás biztosítását. A 18 fő speciális ellátást igénylő gyermek számára korai fejlesztést, hiánypótló foglalkozást biztosítanak. A napi ritmus, az életgyakorlat igazodik a harmadik életévet be nem töltött, illetve a tíz éven aluli sajátos nevelési igényű kicsik igényeihez. A gondozás, a fejlesztés, az óvodai nevelés, a gyógytornáztatás mind e gyerekek életminőségének emelését szolgálják. Az épületben alkalmazott só- és hidrotérápia pozitív változásokat idéz elő. Az itt dolgozó gondozók különösen nagy hangsúlyt fektetnek a szakmai szabályok betartására, a gyermeki jogok tiszteletben tartására, a bizalmon alapuló, segítő, fejlesztő, rehabilitáló, támogató egyéni bánásmódra, valamint a speciális ellátás biztosítására. Jó kapcsolatot ápolnak a szülőkkel, az oktatási és egészségügyi intézményekkel.²⁸

A Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató nevelőszülői hálózatot tart fent a megyében az alábbi nevelőszülői tanácsadó körzetekkel: Tiszabög, Tiszakécske, Lakitelek, Kiskunfélegyháza, Jászszentlászló, Fülöpjakab, Pálmonostor, Bugac, Tiszaalpár, Móricgát. Kiskunfélegyháza, Kerekegyháza, Szabadszállás, Balázspuszta, Fülöpháza, Kunbaracs, Izsák, Orgovány, Páhi, Kispáhi, Kiskörös, Tázlár, Pírtó, Fülöpszállás, Tabdi, Akasztó, Soltvadkert. Kecel, Császártöltés, Kalocsa, Miske,

²⁶ http://szentagota.hu/hu/bemutkozunk/intezmenyunk_bemutkozasa/gyermekotthonaink/325-bacsalmas [2017. 10. 31.]

²⁷ http://szentagota.hu/hu/bemutkozunk/intezmenyunk_bemutkozasa/gyermekotthonaink/319-hajos [2017. 10. 31.]

²⁸ http://szentagota.hu/hu/bemutkozunk/intezmenyunk_bemutkozasa/gyermekotthonaink/318-kecskemets [2017. 10. 31.]

Szatmár, Újtelek, Negyvenszállás, Fajsz, Dunatétlen, Apostag, Dunavecse, Szalkszentmárton, Tass, Kunszentmiklós, Kunadacs, Kiskunmajsa. Harkakötöny, Baja, Bátmonostor, Nagybaracska, Katymár, Madaras, Csávoly, Vaskút, Bácsalmás, Borota, Csávoly, Tataháza, Bácsszőlős, Tompa, Kelebia, Jánoshalma. Kiskunhalas, Mélykút, Bácsalmás, Bácsbokod, Kecskemét és környéke, Jakabszállás, Helvécia, Nagykörös, Hetényegyháza, Lajosmizse, Felsőlajos, Városföld, Külsőnyír, Ménytelek, Katonatelep, Ágasegyháza, Kunszállás, Baja, Dávod, Csátalja, Nemesnádudvar.²⁹

A Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató deklarált vezetési struktúrája a szolgáltató honlapján megtalálható. A bácsalmási és a hajósi intézmények esetében a megyei területi igazgató az „Adminisztratív és nyilvántartási csoport” segítségével látja el napi teendőit. A területi igazgató közvetlen irányítása alatt dolgoznak a gyermekotthon vezetők és a nevelőszülői hálózat szakmai vezetője. A gyermekotthon vezetője irányítja a lakóegység vezetők, gyermekvédelmi ügyintézők, fejlesztőpedagógusok, pszichológusok munkáját. A lakóegység vezetők pedig a nevelők, gyermekfelügyelők, gyermekvédelmi asszisztensek munkáját koordinálják. A kecskeméti intézmény vezetője közvetlenül felügyeli a nevelők, gyermekfelügyelők, gyermekvédelmi asszisztensek, kisgyermeknevelők, fejlesztő pedagógus, pszichológus, gyermekvédelmi ügyintéző, gazdasági nővér és a tejkonyha vezető munkáját. A nevelőszülői hálózat szakmai vezetője koordinálja a nevelőszülői tanácsadók, nevelőszülők, növendékügyi előadók, pszichológusok munkáját.³⁰

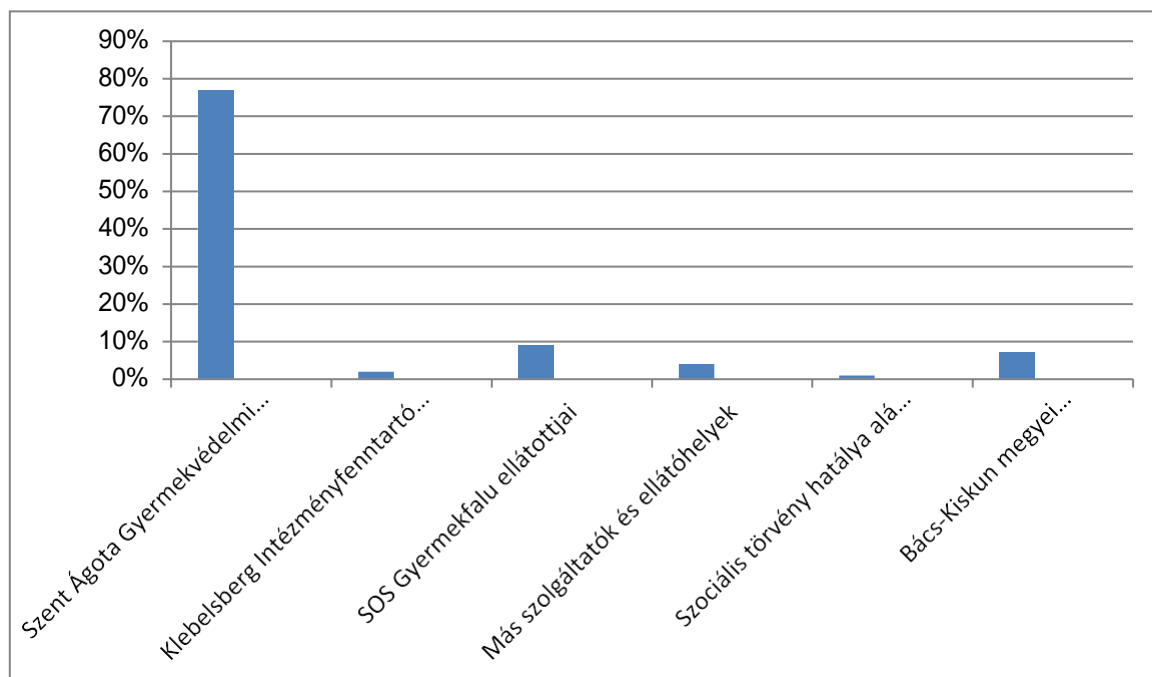
Disszertációm azért foglalkozik részletesebben a Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltatóval, mert a 2015-ös adatok szerint a megye gyermekvédelmi szakellátással kapcsolatos feladatainak otthont nyújtó ellátását 77 %-os arányban – 1521 fő gyermek és fiatal esetében – e szolgáltató végzi. Ugyanakkor a Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltatón kívül Bács-Kiskun megye gyermekvédelmi feladatainak ellátásában állami fenntartóként részt vesz a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság által fenntartott Bács-Kiskun Megyei Gyermekvédelmi Központ és Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat. Ezen intézmény működteti Kecskeméten a Faragó Béla I. és II. számú Gyermekotthonokat, a bajai, dunavecsei lakásotthonokat. A Klebelsberg Intézményfenntartó Központ köznevelési intézményével integráltan működtet Kecskeméten egy gyermekotthont.³¹

²⁹ <http://szentagota.hu/hu/kapcsolatok/elerhetosegek> [2017. 10. 31.]

³⁰ https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://szentagota.hu/uj/doc/szent_agota_gyermekvedelmi_szolgaltato_organogram0_0.pdf [2017. 10. 31.]

³¹ <http://dooplayer.hu/26295732-Bacs-kiskun-megye-gyermekvedelmi-szakellato-rendszere.html> [2017. 11. 01.]

2. sz. diagram: Bács-Kiskun megyében gyermekvédelmi szakellátást nyújtó szolgáltatók (Bács-Kiskun megye gyermekvédelmi szakellátásban otthon nyújtó ellátást biztosító szolgáltatókról történő beszámoló adatai alapján)³²



Bács-Kiskun megyében 2016-ban 960 fő élt átmeneti vagy tartós nevelt státuszban.³³

Kátainé doktori értekezésében ír a gyermekvédelmi szakellátásban működő elhelyezési folyamatról. A települési gyermekjóléti szolgálatok adott esetben javasolják a családból való kiemelés. Ennek oka a gyermek veszélyeztetett léte, mely tünetek megmutatkoznak viselkedésében is. A gyámhivatal a nevelőcsaládban történő elhelyezést preferálja, de előfordul olyan eset is, amikor gyermekotthoni elhelyezést javasolnak. (Kátainé, 2017)

Az ideiglenes elhelyezés után következik a megyei gyermekvédelmi szakértői bizottság gyermekekre irányuló személyiségvizsgálata, majd erről szakértői véleményt készítenek. Következő lépés az egyéni elhelyezési terv elkészítése az elhelyezési értekezleten. Ezen a vérszerinti szülők, gyermekek, a gyermekvédelmi szakemberek vesznek, vehetnek részt, és javaslatot tesznek a jövőre vonatkozóan. E javaslatot elküldik az illetékes gyámhivatalnak további tárgyalás és döntés céljából. A területi gyermekvédelmi

32 <http://docplayer.hu/26295732-Bacs-kiskun-megye-gyermekvedelmi-szakellato-rendszere.html> [2017. 11. 01.]

33 <http://edumap.ofi.hu/hu/?id=1cf96729c1aaba5bd80679bc569c176c/2016/table>

szakszolgálat feladata az elhelyezési értekezlet megszervezése. Bár 2014-től ez már nem kötelező, Bács-Kiskun megyében ez még ma is élő, hasznos gyakorlat. (Kátainé, 2017)

2. A kutatás célja, kérdései, hipotézise, stratégiája, módszerei, eszközei, mintavétele

Célom, hogy Bács-Kiskun megyében a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók és a pedagógusok iskolai nehézségeit, konkrét problémáit feltérképezzem – a szűkebb és tágabb környezettel együttműködve. Tanulmányozzam, továbbá megtaláljam és összegyűjtsem azokat a lehetőségeket, amelyek sikeresebb iskolai előmenetelhez juttatják e tanulókat. Kutatási tevékenységemmel szeretnék hozzájárulni a megyében zajló nevelés-oktatás eredményesebbé tételéhez.

Fontosabb kutatási kérdéseim:

- Milyen nehézségeket tapasztalnak az általános iskolai pedagógusok a gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók oktatása-nevelése során?
- Probléma esetén milyen megoldási tárházzal rendelkeznek az általános iskolai pedagógusok?
- Hogyan segítik az általános iskolában a pedagógusok a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók iskolai eredményének javítását?
- Mi segíti/gátolja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók iskolai eredményességét?
- Hogyan értékelik az általános iskolai pedagógusok e tanulók iskolai esélyeinek növelése érdekében végzett saját tevékenységüket?
- Milyen jó gyakorlatok léteznek a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók iskolai eredményességének növelésére?
- Milyennek ítélik meg a pedagógusok és a gyermekvédelmi szektor dolgozói a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók érdekében fenntartott közös kapcsolatukat?
- Milyen nehézségekkel küzdenek a nevelőszülők nevelt gyermekeik általános iskolai tanulmányai során?

- Hogyan értékelik a gyermekvédelmi szektor dolgozói az általános iskolai pedagógusok helytállását a gyermekvédelmi szakellátásban felnövekvő tanulók oktatása-nevelése során?

Kutatásom hipotézisei:

1. Bács-Kiskun megyében a gyermekvédelemben felnövekvő tanulók iskolai esélyteremtésében és iskolai eredményességében tematizálható problémák vannak.

A pedagógusok nem kellően felkészültek a gyermekvédelemben élő tanulókkal való egyéni bánásmódra, valamint e tanulók iskolai eredményességének növelésére.

2. A pedagógusok nagy része nem vesz részt olyan továbbképzésen, mely speciálisan fókuszál a gyermekvédelemben felnövő tanulók érdekében sikeresen alkalmazható tanítási módszerekre.

3. Bács-Kiskun megyében nincs rendszerszintű együttműködés az oktatási és a szociális szektorok között. Az iskola és a gyermekvédelmi rendszer dolgozóinak kapcsolata nem megfelelő. Nincs folyamatos és személyes, naprakész kapcsolat, párbeszéd, segítségnyújtás a gyermekvédelemben dolgozó szakemberek és a pedagógusok között. Probléma esetén az iskolák nem rendelkeznek külön cselekvési tervvel ezek kezelésére.

4. Az általános pedagógusképzés során a kötelező kurzusok tananyaga nem tér ki külön a gyermekvédelemben élő tanulókkal kapcsolatos ismeretanyagra.

5. Megtalálhatók olyan kidolgozott módszerek, projektek az iskolai gyakorlatokban, amelyeket speciálisan a gyermekvédelemben felnövő tanulók fejlesztésére, esélyteremtésére, tanulássegítésére alkalmaznak.

Kutatási stratégiák, módszerek, eszközök:

Vizsgálatom jellege akciókutatás, melynek „alapvető célja, egy speciális, konkrét probléma közvetlen megoldása egy adott közegben. Az elmélet fejlesztése vagy általánosítható alkalmazások kidolgozása nem cél. Ennek ellenére eredményei hasznosak lehetnek a gyakorlatban másutt is. Általában jellemző, hogy gyakorló pedagógus és kutató együttműködésében valósul meg, a változók széles körére, esetleg egy iskola egész tevékenységrendszerére kiterjed. A kutatásra alapozott iskolakísérletek

többsége ide sorolható. (Hittleman, K. R.–Simon, A. J. 1992, 171–176; Zsolna I. 1988, 113–126. hiv. Falus, 2005:16) Hipotéziseimben felvázolt gyakorlati problémák komplexitásához, megoldásának fontosságához nem fér kétség.

Kutatásom stratégiája mind az induktív, mind a deduktív stratégia jellemzőit magán viseli. A kutatási probléma pontos körülhatárolása után deduktív stratégia alapján történt a vonatkozó hazai és nemzetközi szakirodalom, valamint a – saját dolgozatom szempontjából – szekunder kutatási adatok feltárása, megismerése. A fentiek kritikai elemzése alapján jutottam el a releváns elvek, elméletek, tapasztalatok, tudományos eredmények megismeréséhez, értelmezéséhez, felhasználásához. Az itt feltárt általánosságokból, eredményekből indultam ki, majd alkalmaztam ezeket saját kutatásom során. (Falus, 2005)

Vizsgálódásom induktív voltát bizonyítja, hogy a pedagógiai valóságból indultam ki, tapasztalati kutatást végeztem, különböző módszerekkel adatokat gyűjtöttem, azokat elemeztem, általánosítottam. Az induktív stratégián belül leíró stratégiát alkalmaztam, mivel „a pedagógiai valóság egy területén meglévő helyzetet” (Falus, 2005:11) írtam le, illetve elemeztem.

Hipotézisem konstruálása után megtörtént a vizsgálandó területek, egységek kiválasztása – vagyis a konceptualizálás –, majd az operacionalizálás során a feltáró módszerek közül a dokumentumelemzés, szóbeli kikérdezés és írásbeli kikérdezés módszerét választottam.

Ezen módszerek kiválasztását a vizsgálandó területek, egységek jellege indokolta. Vizsgált területeim az iskola és a gyermekvédelem, vizsgált egységeim e két szektor dolgozóinak kapcsolata, problémái, valamint a pedagógusok jellemzői, tevékenységei. A fentiek vizsgálatára azért tartottam e módszereket a legjobbnak, mert

- a dokumentumelemzés során szakirodalmat, azokban publikált eredményeket, statisztikai adatokat vizsgáltam, melyek az előzetes tudás bővítéséhez nélkülözhetetlenek,
- a kikérdezés módszere segítette az információgyűjtést, a vélemények, attitűdök, motívumok, tendenciák, problémák, megoldások megismerését.

Az előzetes kutatások elemzése, eredményei alapján szerkesztettem a szóbeli és írásbeli kikérdezés eszközeit, hogy növeljem a megbízhatóságot. (Falus, 2005) A kikérdezést a kutatás fő fázisában alkalmaztam, és mindkét fajtáját – csoportos, egyéni – felhasználtam.

Szóbeli kikérdezésem sajátossága szerint strukturált interjúkat és fókuszcsoportos beszélgetéseket jelentett, melyeket a gyermekvédelmi szektor szakembereivel készítettem.

Írásbeli kikérdezésnél a kikérdezés fajtái közül az egyéni fajtát, az eszközöként pedig az on-line kérdőíves felmérést választottam. Ezt az eszközt a pedagógusok körében anonim módon alkalmaztam, hogy lehetőségük legyen pedagógiai attitűdjükről, problémáikról őszintén nyilatkozni.

Pedagógus kérdőívem nyílt, zárt és félig zárt, fő és kiegészítő kérdéseket tartalmazott. A zárt kérdések alkalmasak arra, hogy szűkítsem, a megfelelő irányba tereljem a gondolatokat, a nyílt kérdések esetében viszont lehetőség van az egyéni vélemények, gondolatok kifejtésére is, valamint a befolyásolást is elkerülhettem. Zárt kérdéseim között eldöntendők, feleletválasztósak szerepeltek, félig zárt kérdéseim során pedig az „egyéb:” kategória segítette a kitöltőket a válaszadásban. Voltak numerikus skálákat felvonultató kérdéseim is. Éltem a feltételes kérdések adta lehetőségekkel, melyek kitöltése az előző válaszoktól függött. (Lengyel, 2013)

Kérdésfeltevés – formáját tekintve – explicit és implicit módon is történt.

Disszertációm kérdőívét megelőzte előkutatásom hasonló, bár szűkebb területen végzett papír alapú kérdőívének kipróbálása, javítása, bővítése.

Kutatásom folyamán adatgyűjtési eszközként felhasználtam az interjút is. Interjúkat a gyermekvédelmi szektor szakdolgozóival készítettem, valamint mind a fő, mind a kiegészítő kérdések során alapvetően nyílt kérdéseket használtam. A félig strukturált, lágy interjúk során előre meghatározott kérdéseket tettem fel, de lehetőséget adtam a kötetlen beszélgetésre is.

Fókuszcsoportos beszélgetést nevelőszülőkkel tartottam. E módszer homogén csoportok egyidejű kikérdezésére ad alkalmat, az alanyok egymást bátorították az őszinte válaszok generálásában.

Pedagógus kérdőívem a Google rendszer on-line kérdőívét előállító szoftvere segítségével készült. A feldolgozás így számítógépes elemzéssel készült, mely segített összegezni, csoportosítani az adatokat. Az interjúk, fókuszcsoportos beszélgetések feldolgozása során alkalmaztam a tartalomelemzés módszerét, melynek segítségével a kvalitatív információkat kvantifikálhatóvá alakítottam, és következtetéseket vontam le.

Kutatásom időterve a *Mellékletben* található. (3. sz. melléklet)

Kutatásom mintavétele:

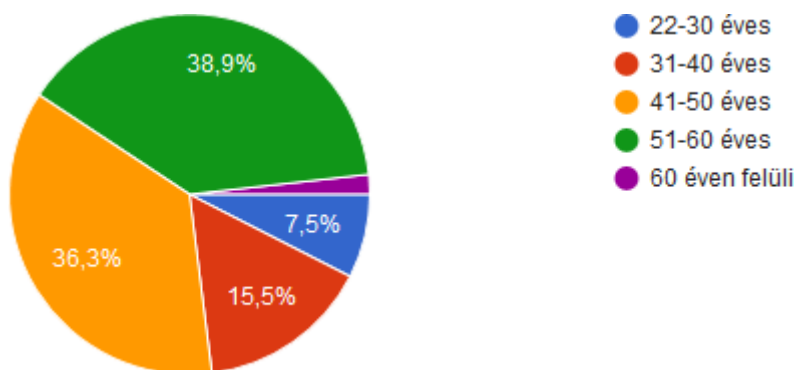
Kutatásom populációja – alapsokasága – azon Bács-Kiskun megyében oktató-nevelő tevékenységet végző általános iskola pedagógusok, akik gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat tanítanak. A mintába a populáció azon részét szerettem volna bevonni, akik tanítványai között legalább 10 %-ban gyermekvédelmi szakellátott általános iskolás tanulók is előfordulnak. Mintavételem így a csoportosított véletlen mintavételi eljárást követte volna, hiszen kiválasztottam egy megyét, ezen belül pedig véletlen módszerrel az egyént. (Falus, 2005) Mivel hosszas kutatás, többszörös kérés majd azt követő ígéret után – mind az oktatási mind a gyermekvédelmi szektor felé és részéről – sem rendelkezem olyan információval, statisztikai adattal, mely számszerűsítene ezen pedagógus létszámokat, ezért Bács-Kiskun megyében minden tankerületi vezetőnek elküldtem kutatásom on-line pedagógus kérdőívét és kértem, juttassák el a kollégáknak. 226 választ érkezett.

Kérdőíves kutatásom záró kérdései tértek ki a választ adó pedagógusok életkorára, nemére és munkahelyének intézménytípusára.

3. Kutatási eredmények

Az alábbiakban a választ adó pedagógusok – tehát a minta – azon jellemzőire térek ki, mint az életkor, a nem, valamint a munkahely intézménytípusa.

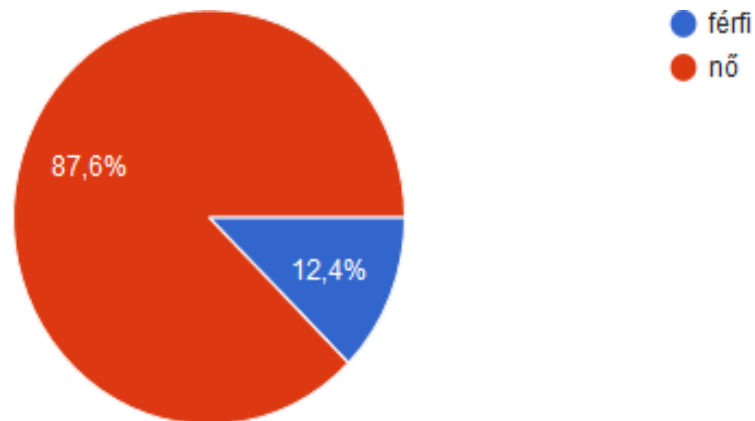
3. sz. diagram: A választ adó pedagógusok életkora (N:226)



A megkérdezett pedagógusok legnagyobb részének életkora – 38,9 % – 51-60 év közötti. 36,3 %-uk 41-50 éves. Ha feltételezem, hogy pályafutásuk nagyobb részében pedagógusként működtek, akkor nagy tapasztalattal rendelkező kollégák – 20-40 év –

válaszait gyűjthettem be. Tehát, ha feltételezésemet fenntartom, válaszaikat hitelesnek ítélem meg.

4. sz. diagram: A választ adó pedagógusok neme (N:226)

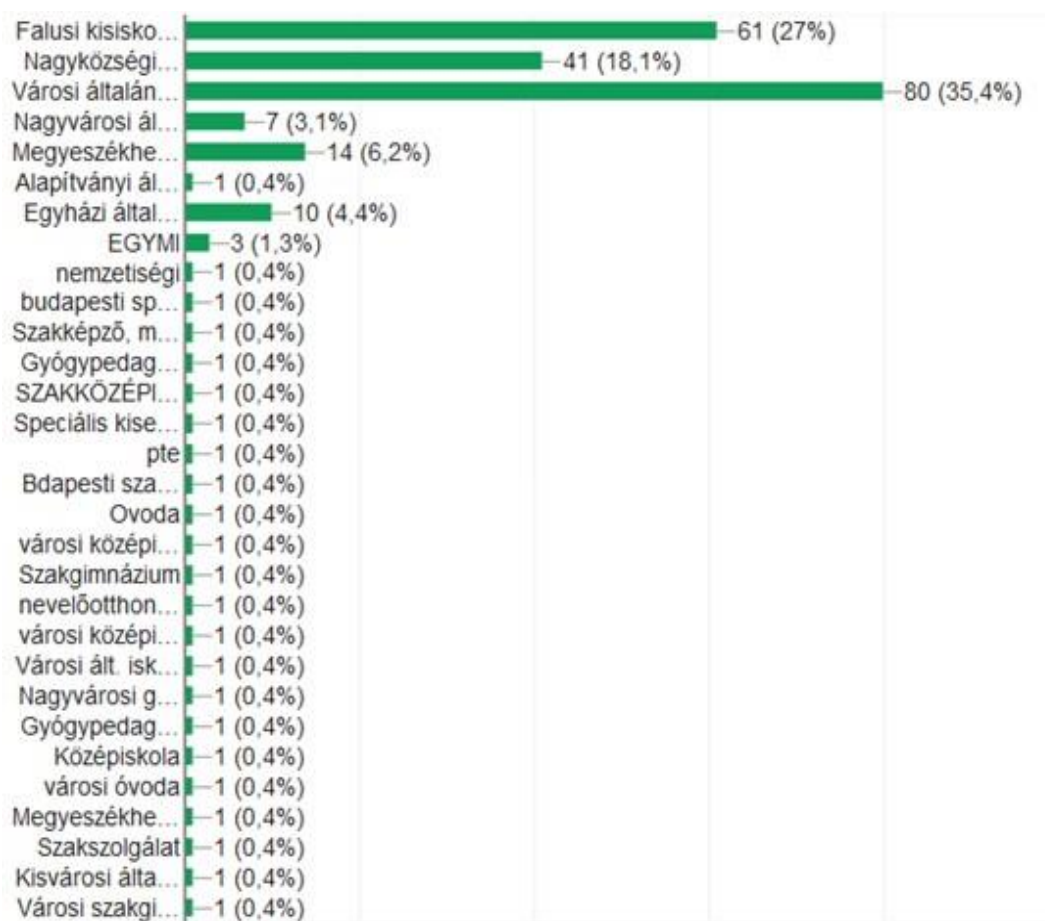


A választ adó kollégák legnagyobb része nő, míg csupán valamivel több mint nyolcad részük férfi.

Utolsó kérdésem a nevelők munkahelyének **intézménytípusára** vonatkozott. Több választ is adhattak, mivel az utazó pedagógusok ma már több intézményben teljesítenek szolgálatot.³⁴ Az *egyéb* lehetőséget is felajánlottam.

³⁴ A kérdőívben szereplő opciók pontosan: Falusi kisiskolában. Nagyközségi általános iskolában. Városi általános iskolában. Nagyvárosi általános iskolában. Megyeszékhelyen lévő általános iskolában. Alapítványi általános iskolában. Egyházi általános iskolában. Egyéb.

5. sz. diagram: A választ adó kollégák munkahelyének intézmény szerinti megoszlása(N:226)



A reflektáló kollégák legnagyobb része városi és falusi kisiskolában, illetve nagyközségi általános iskolában dolgozik.

A fenti adatok tükrében megállapítható, hogy a választ adó kollégák többsége 41 éven felüli, falusi és/vagy városi általános iskolában tanító nő. A későbbiekben a szakmai jellemzők vizsgálatára is kitérek.

Kérdőívem kérdéseit 8 témakörbe soroltam, melyek 28 fő kérdést tartalmaznak 98 részletes kérdéssel. A fő kérdéskörök az alábbiak:

1. A pedagógusok tapasztalatai, problémái, szemléletmódja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolás tanulókkal kapcsolatban.
2. Az intézményi gyermekvédelmi felelősök munkája, illetve a gyermekvédelmi szektor dolgozóival való kapcsolattartás megléte.
3. A pedagógus kollégák végzettsége a gyermekvédelem területén.

4. A tanárok, tanítók és a gyermekvédelmi szakemberek kapcsolattartásának minősége, mennyisége.
5. A pedagógusok segítségnyújtási módszerei a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók iskolai teljesítményének javítása érdekében.
6. A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat segítő tényezők jó tanulmányi eredmény elérése esetén.
7. A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat gátló tényezők gyenge tanulmányi eredmény elérése esetén.
8. A pedagógusok munkájának önértékelése az e tanulókkal folytatott oktató-nevelő munkával kapcsolatosan.

A fenti témakörök után vizsgáltam néhány olyan területet, melyet nem soroltam be egyik kérdéskörbe sem. Ezek a tanulók továbbtanulásával kapcsolatosak, valamint a tanárok, tanítók sikereire, kudarcaira összpontosítottak az oktató-nevelő munka során.

Első kérdésköröm a pedagógusok a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolás tanulókkal kapcsolatos tapasztalataira, problémáira, szemléletmódjára fókuszált. Vizsgáltam, hogy **milyen tapasztalatai vannak a pedagógusoknak a gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókkal folytatott oktató-nevelő munka során?** (6. sz. diagram)

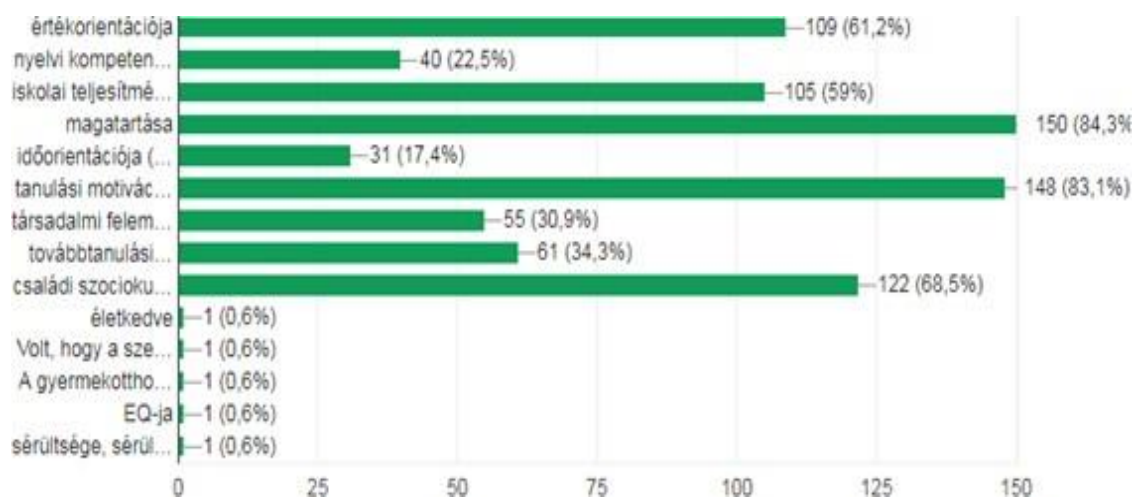
226 fő válaszolt a feltett kérdésre. A kollégák megközelítőleg négyötöde – 178 fő – problémával küzd a nevelt gyermekek oktatása során, és csupán egyötöde nem jelez problémát. A *nem* választ adók vagy nem érzékelik ezeket a gondokat, vagy nagyon jól reagálnak rá. Összefüggést látok a hazai pedagógusképzésben tapasztalható gyermekvédelmi képzés hiánya és a gyakorló pedagógusok probléma érzékelése között. A képzés gyermekvédelmi jellegének megerősítése segítséget nyújthatna a tanárok, tanítók oktatás-nevelés során tapasztalható problémáinak szakszerű kezelésében.

6. sz. diagram: Pedagógusok tapasztalatai a gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókkal folytatott oktató-nevelő munka során (N:226)



A következő kérdésre azok a kollégák válaszolhattak, akik **nehézségekkel küzdenek** e tanulókkal folytatott nevelő-oktató munka során. Az opciókat szakirodalom alapján választottam ki, valamint *egyéb* kategóriát is megadtam a pedagógiai tapasztalat feltárása céljából. A megadott lehetőségek kitértek a tanulók értékorientációjára, nyelvi kompetenciájára, iskolai teljesítményére, magatartására, időorientációjára, tanulási motivációjára, társadalmi felemelkedés motivációjára, továbbtanulási motivációjára, a család szociokulturális hátterére. A válaszadók többféle lehetőséget is jelölhettek. Az *egyéb probléma* kategóriát a pedagógusok a tanulók nem megfelelő életkedvével, személyes higiénijával, érzelmi intelligenciájával, a pedagógusoknak a gyermekotthon dolgozóival való kapcsolattartásával, valamint a tanulók sérültségével egészítették ki.

7. sz. diagram: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókkal folytatott pedagógiai munka során tapasztalt problémák tematizálása (N:226)



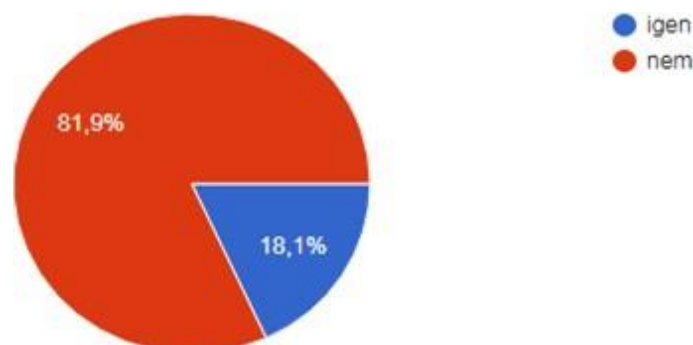
A 7. számú diagram megmutatja, hogy a pedagógiai munka során nehézséget tapasztaló 178 kolléga legnagyobb része – 84,3 % – magatartási problémával küzd. A tanulási motivációt 148 fő – 83,1 % – jelölte. A család szociokulturális háttérét 122 pedagógus – 68,5 % – emelte ki. Az értékorientáció és az iskolai teljesítmény kapott még kiemeltebb jelölést, mindkettő 60 % körüli eredménnyel.

A szakirodalmi feltárás során láthattuk, hogy a vérszerinti családok nagy részére jellemző a deviáns magatartás, az alacsony iskolai végzettség, a társadalmi normáknak nem megfelelő életmód, illetve a gyermekeknél tapasztalt tanulási zavar, alacsony önértékelés. A megkérdezett pedagógusok véleménye szerint a vérszerinti családból kiemelt tanulók esetében tehát megmaradt a deviáns magatartás, a társadalmi normáknak nem megfelelő értékorientáció és a tanulással kapcsolatos problémák. Ennek okát a megfelelő pedagógia módszertan, valamint a problémák szakemberek általi hatékony kezelésének hiányában is kereshetjük. Varga kutatásában arról is beszámolt, hogy a nevelőszülők sem rendelkeznek magasabb iskolai végzettséggel (Varga, 2012a), ez összefügghet a tanulók tanulói motivációjának alacsonyabb színvonalával. Ezen problémák kezelésére tehát nagyobb energiát kell fordítani.

Következő kérdésem a pedagógusok inkluzív szemléletének feltárására irányult. Az eldöntendő kérdés arra koncentrált, hogy a **kollégák szerint az iskolai oktató-nevelő munka minden tanuló esetében eredményesebb lenne-e, ha e tanulók külön intézményben tanulnának.** Kértem, hogy válaszukat indokolják is meg.

A 226 válaszadóból 185 fő nem tartja kívánatosnak, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók külön – szegregált – intézményben tanuljanak. 103 fő indokolta is a véleményét.

8. sz. diagram: Vélemények a gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók iskolai elkülönítéséről (N:226)



Ha a 8. számú diagram által közölt adatok tekintetében aggályos is lenne a 18,1 %-os *igenek* magas aránya, az első kérdésre adott válaszok – okoz-e problémát e tanulók oktatása, nevelése – ismeretében mégsem tartom erős negatívumnak az eredményt. A pedagógusok igen nagy része jelzett rendellenességet e tanulókkal végzett pedagógiai tevékenység során, a szegregációt mégsem tartja számon a megoldások között.

Az indoklás gondolatait az áttekinthetőség érdekében közel azonos tartalom szerinti csoportokba soroltam, majd számszerűsítve táblázatba rendeztem. Nem jelzem természetesen szó szerint mind a 103 fő véleményét, valamint egy ember véleményét nem csak egy kategóriába sorolhattam. Külön kategorizáltam a támogató és elutasító véleményeket. Volt értékelhetetlen vélemény, valamint a témával nem összefüggő is. Ezeket nem soroltam be egyikhez sem. 3 fő támogatta, de el is vetette az együtt nevelést.

3. sz. táblázat: Pedagógusok véleménye a gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók szegregált oktatásának-nevelésének jogosságáról (saját készítés)

Integrációt támogató vélemények	fő
A szegregáció semmilyen formáját nem támogatja a tanulók esetében	37
Pozitív mintát látnak	22
Társadalmi beilleszkedésük sikeresebb lehet	20
A többi tanulót elfogadóvá kell nevelni	7
Nincs gond e tanulók beilleszkedésével	5
Sikeresen működő nevelőszülőnél élő gyermek esetében nincs probléma	2
Tanulmányi eredmény javulása várható	2

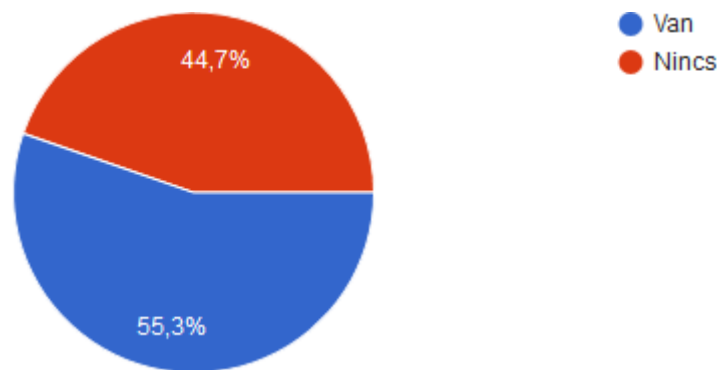
Szegregációt támogató vélemények	fő
Több figyelem jutna e tanulókra	12
Speciális szakemberekre, képzett pedagógusra van szükség e tanulók oktatása-nevelése során	9
Terrorizálják, bántják társaikat, zavarják a tanítási órákat	6
Más tanuló tehetség gondozására nem jut miattuk idő	3
Kis létszámú osztályban nagyobb lenne a siker	3
Először elkülönítetten kell megtanulniuk az alapvető társadalmi normákat	2
Az integráció nem vált be a pedagógus gyakorlatában	2

A megkérdezett és választ adó pedagógusok nagy része tehát nem támogatja a szegregált oktatást a gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók oktatása-nevelése során. Véleményük szerint így több pozitív mintát látnak és társadalmi beilleszkedésük is sikeresebb lehet. Kívánatosnak tartanak azonban, hogy e tanulókra több figyelem jusson képzett szakemberek közreműködésével. E jelzések alátámasztják a szakirodalom megállapításait, mely szerint e téren – gyermekvédelem – is „kiképzett” pedagógusokra, és több figyelemre van szükség e tanulók iskolai esélyteremtése, eredményességének növelése érdekében. Ugyanis egyáltalán nem biztos, hogy az inkluzív szemlélet a gyakorlatban is megvalósul.

A következő kérdésköröm az intézményi gyermekvédelmi felelősök munkájára, valamint a pedagógus kollégák gyermekvédelemmel kapcsolatos végzettségére, illetve a gyermekvédelmi szektor dolgozóival való kapcsolattartására irányult.

Vizsgáltam, hogy **van-e a választ adó pedagógus intézményében gyermekvédelmi felelős, valamint heti hány órában látja el a feladatát.**

9. sz. diagram: Gyermekvédelmi felelősök léte az iskolában (N:226)



A választ adó kollégák intézményében némiképp nagyobb arányban működik külön gyermekvédelmi felelős, mint sem. Ugyanakkor igen magasnak ítélem meg – 44,7 % – azon iskolák arányát, ahol nincs e feladatkörnek külön személyi felelőse. Mivel a gyermekvédelmi felelős feladata a kollégákkal a helyzetfeltárás, helyzetelemzés folyamatának, a jelzőrendszer működésének megismertetése, a kapcsolattartás, a munkaterv elkészítése, valamint a segítő erőforrások, személyek feltárása is az ő feladatai közé tartozik, ezért e személy munkája, működése nélkülözhetetlen az oktató-nevelő tevékenységet végző intézményekben, bár a jogszabály nem is írja elő. A köznevelési törvény csak a gyermekvédelmi feladatok ellátását teszi kötelezővé, az igazgatóra bízva ezek megoldását. Ha nincs külön gyermekvédelmi felelős, az igazgató döntése alapján egy kolléga vállalja ezeket külön térítés nélkül. A kolléga hozzáállásán, idején, terheltségén múlik, hogy részéről milyen mélységű, minőségű a problémák feltárása, megoldása.

125 kolléga igyekezett számszerűsíteni a gyermekvédelmi felelősök heti óraszámát, amelyben a gyermekvédelmi feladatokkal foglalkoznak. Az értékelhető – 121 db – adatokat a 4. számú táblázatba rendeztem.

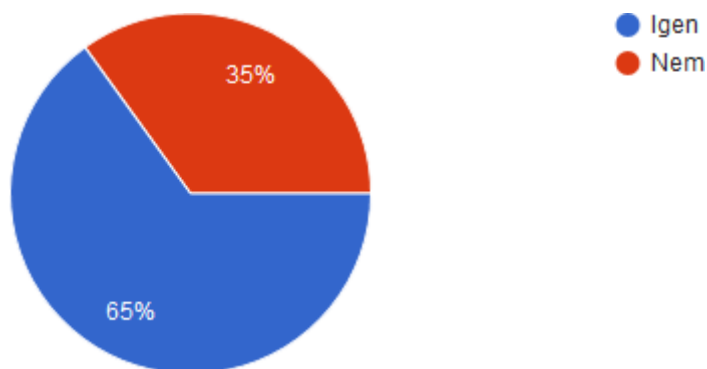
4. sz. táblázat: A gyermekvédelmi felelősök gyermekvédelmi feladattal eltöltött heti óraszámja (saját készítés)

A gyermekvédelmi felelős gyermekvédelmi feladattal eltöltött heti óraszámja	Intézmények száma
Egy-két órában	55
Alkalomszerűen, változó	20
Három-négy órában	10
Öt-hat órában	9
Tíz órában	6
Nem tudja	6
Teljes óraszámban	4
Tizenkettő-tizenöt órában	3
8 órában	3
Húsz órában	2
Fél óra	2
Harminc órában	1

A 4. táblázat adatai szerint legtöbb esetben heti 1-2 órában, alkalomszerűen látják el a gyermekvédelmi feladatokat. Döntően alacsony óraszámú a gyermekvédelmi feladatokra fordított időkeret, és az adatok ismeretében nem lehet következtetéseket levonni e munka minőségéről, a problémák megoldásának hatékonyságáról. Véleményem szerint ebben az esetben akár a folyamatos monitorozás, a megelőzésre fordított munka is elmaradhat.

226 fő válaszolt arra a kérdésre, hogy **ismerik-e a pedagógusok az intézményi Szervezeti és Működési Szabályzat vagy Pedagógiai Program gyermekvédelemre vonatkozó részeit?** *Igen* válasz esetén kértem, hogy mondjanak véleményt e részről.

10. sz. diagram: A pedagógusok ismerete az intézményi dokumentumok gyermekvédelemre vonatkozó részeiről (N:226)



Örvendetes, hogy a kollégák nagy része ismeri az intézményi dokumentumok gyermekvédelemmel kapcsolatos részét. 98 fő véleményt is formált e dokumentumok vonatkozó részéről. A kategorizálható véleményeket táblázatba rendeztem, egy vélemény több kategóriát is érinthetett, így azokat több helyen értelmeztem. Három vélemény nem releváns a feltett kérdéssel, így azokat nem értelmeztem.

5. sz. táblázat: A pedagógusok véleménye az intézményi dokumentumok gyermekvédelemre vonatkozó részéről (saját készítés)

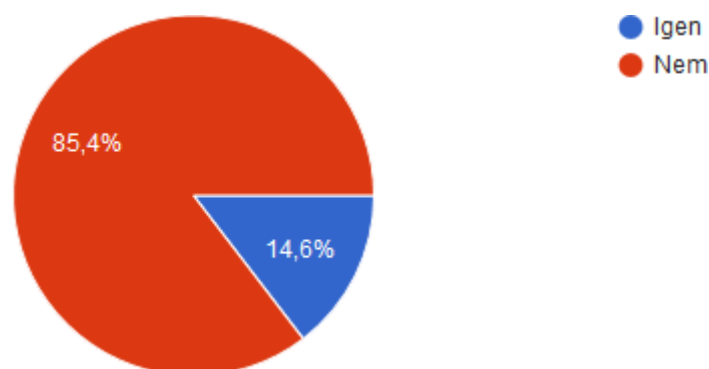
Pedagógusok véleménye	Vélemények száma
Megfelelő	35
Részletesen kidolgozott	14
Szabály, nincs mögötte valós tartalom	11
Általános jogszabályi háttérrel tartalmaz	11
Kiemelt figyelmet élvez	6
Legyen konkrétabb	6
Elégséges	4
A tanulók érdekeit szolgálja	3
Nem betartható anyagi lehetőségek szűkössége miatt	2
Méltányos	2
Túl elnéző a tanulókat tekintve	2
Nem ismeri, de szükség esetén átnézi	1

Az intézményi gyermekvédelmi feladatokat ismerő és azokról véleményt formáló kollégák több mint egyharmada megfelelőnek tartja e részek minőségét. Többen részletesen kidolgozottak, jogszabálykövetőnek tartják. Nagyobb megjelölést kapott még az a lehetőség, mely szerint csak szabály papíron lefektetve, de a valóságban nem működik a leírtaknak megfelelően.

A választ adó pedagógusok egyharmada (35 %) azonban nem ismeri az intézményi dokumentumok gyermekvédelemre vonatkozó szakaszát, pedig ezek kötelezően jelen vannak az Oktatási Hivatal on-line felületein, tehát hozzáférhetőek. Nem tudni, alkalom esetén milyen fókuszok mentén szervezik munkájukat, milyen stratégiát követnek, valamint ez milyen problémamegoldó minőséget jelent.

Kérdésem vonatkozott arra is, hogy a választ adó 226 **pedagógus intézménye rendelkezik-e külön cselekvési tervvel vagy bármilyen külön programmal a gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók fejlesztése érdekében?** *Igen* válasz esetén kértem, nevezzék meg a programot.

11. sz. diagram: Cselekvési tervek, külön programok megléte az iskolákban a gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók érdekében (N:226)



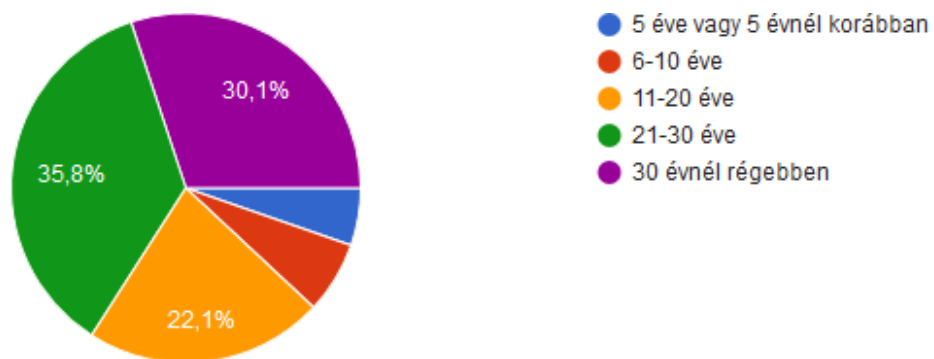
Az iskolák kis hányada – 14,6 % – készített olyan programot, tervet, mely az általános iskolában tanuló gyermekvédelmi szakellátottakra koncentrál. A 33 *igen* választ adó kolléga közül 27 fő adta meg intézménye vonatkozó terv nevét. Ezek: Esélyegyenlőségi terv, Teljesítményjavító intézkedési terv, Útravaló program, Jog az egyenlőségért, Fejlesztési terv, Intézkedési terv, Lemorzsolódás elleni terv, SNI tanulókkal való bánásmód, Integrációs Pedagógiai Rendszer, Korrepetálás, Hátránykompenzáció. A

megnevezett programok elnevezésük alapján azonban nem kimondottan csak a célcsoportra – a gyermekvédelmi szakellátottakra – koncentrálnak, hiszen esetükben nem csupán tanulásuk támogatásról, hátránykompenzációról lenne szó. A szakirodalom feltárása során rávilágítottam arra a sor problémára, mellyel e tanulók küzdenek.

A választ adó pedagógusok iskoláinak nagy része – 85,4% – azonban nem rendelkezik külön cselekvési tervvel, programmal a gyermekvédelmi gondoskodás alá vett tanulók érdekében végzett oktató-nevelő munka eredményének növelésére. Ez azért sajnálatos, meg a megkérdezett kollégák közel 80 %-a, összesen 826-szor jelölt meg problémát. Mindenképpen ajánlatos lenne egy speciálisan a gyermekvédelmi szakellátottak nevelésére-oktatására vonatkozó cselekvési terv kötelező elkészítése és szisztematikus végrehajtása.

Harmadik kérdésköröm azt vizsgálta, hogy a pedagógus kollégák a gyermekvédelem területén milyen képzettséggel, esetleges továbbképzettséggel rendelkeznek. Kérdeztem, hogy **hány éve szereztek első pedagógus diplomájukat, valamint, azóta szereztek-e újabb diplomát.**

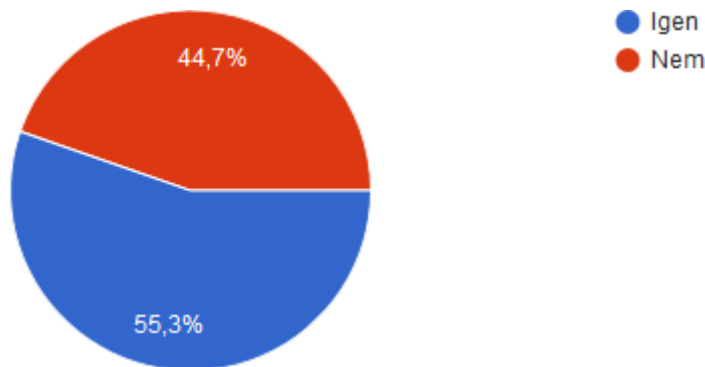
12. sz. diagram: A pedagógusok diplomaszerezésének időpontja (N:226)



A választ adók legnagyobb része 21-30 éve, illetve 30 évnél régebben szerezte első pedagógus diplomáját és 22,1 % is 11-20 éve végzett. A válaszadóknak ez összesen 88 %-a. Amennyiben feltételezem, hogy a szakmában is töltötték ezen évek nagy részét, akkor igazán gyakorlott, tapasztalt szakemberekről van szó. Mégis nagy részüknek még mindig problémát okoz a gyermekvédelemben vett tanulók oktatása és nevelése. A

szakirodalom alapján összegyűjtött professzionális pedagógus jellemzői közé tartozik a tanulói lét, a folyamatos önképzés, megújulási igény. Ezért a következőkben arra voltam kíváncsi, szereztek-e újabb diplomát e tapasztalt nevelők.

13. sz. diagram: Újabb pedagógus diploma megszerzése (N:226)

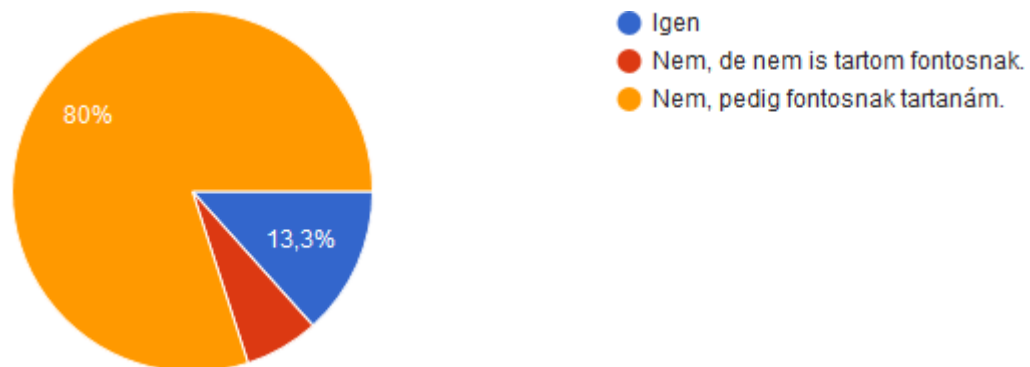


Az ezt követő válaszok elemzése során megállapítható, hogy a kollégák több mint fele új diplomával is rendelkezik. Ezek általában tanári, újabb tanári, többféle pedagógus szakvizsga, bölcsész diploma, egyetemi mesterképzés, mentálhigiénés végzettség megszerzésére irányultak. Ismét az első kérdésem eredményeire térek vissza, mely alapján úgy gondolom, hogy a megkérdezett nevelők az esetleges újabb diploma megszerzésével sem jutott olyan ismeretekhez, amely a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolás tanulókkal kapcsolatos problémáik kezelésére szolgálnának. Kutatásom ezen része is bizonyítja a vonatkozó pedagógiai módszertan meglétének fontosságát.

Arról is gyűjtöttem információt, hogy a nevelők a **pedagógusképzés során kaptak-e célirányos oktatást/képzést a gyermekvédelmi szakellátásban felnövekvő tanulókkal kapcsolatosan, s ha igen, kötelező volt-e ez a kurzus tanulmányaik során.** Fontosnak tartom, hogy a leendő tanárok, tanítók tudatosan felkészüljenek azokra a speciális helyzetekre, problémákra, melyekkel számolni kell e tanulók oktatása, nevelése során. Ellenkező esetben előfordulhat, hogy csak hosszú évek folyamán tudják összegyűjteni ezeket a tapasztalatokat, jó gyakorlatokat.

Igen válasz esetén kértem, nevezzék meg a kurzust. Arra is kíváncsi voltam, hogy a fenti kurzus vajon kötelező volt-e a tanulmányaik során.

14. sz. diagram: A pedagógusképzés során kapott gyermekvédelmi képzés (N:226)



A diagram szerint a pedagógusképzés során a pedagógusok döntő többsége – 86,7 % – nem kapott gyermekvédelemmel kapcsolatos képzést.

A ma érvényes gyermekvédelmi gyakorlat szerint a 12 év alatti gyermekek esetében – és lehetőség szerint folyamatosan a 12 évnél idősebbek esetében is – a nevelőszülői elhelyezést kell preferálni az intézményi elhelyezéssel szemben, így egyre több pedagógus találkozik tevékenysége során e sérült tanulókkal. Ezért rendkívül fontos lenne számukra mind az elméleti, mind a gyakorlati képzés. A *nem* választ adók közül 80 % fontosnak tartaná a képzést, és csak 6,7 % gondolja úgy, hogy nem szükséges a gyermekvédelmi szakellátott tanulók problémáinak kezeléséhez a célirányos képzés. Az *igen* választ a nevelők 13,3 %-a jelölte meg.

Az első kérdésemre – okoz-e nehézséget az e tanulókkal való oktató-nevelő munka – a válaszadók mintegy 20 %-a válaszolta azt, hogy nem okoz problémát. A nyolcadik kérdésemre – kapott-e célirányos képzést – a pedagógusok 13 %-a válaszolta azt, hogy igen. Összefüggést véltem felfedezni a célirányos képzés és a problémamentesség, illetve hatékony kezelés adatai között, ezért az on-line kérdőív 226 válaszát egyénileg is megtekintettem és elemeztem. Úgy gondoltam, aki célirányos képzést kapott, annak kisebb valószínűséggel jelent komplikációt a nevelt tanulók oktatása és nevelése.

48 főnek nem okoz nehézséget az oktató-nevelő munka, ezért ezekben a kérdőívekben külön koncentráltam a gyermekvédelmi képzés meglétére. A 48 fő közül csak 5 tanár kapott képzést, 43 fő viszont nem. A 43 fő közül 6 fő nem is tartja fontosnak, a többi viszont igen. Ebből arra következtetek, hogy e tanárok, tanítók saját nehézségek,

tapasztalatok, esetleg szakirodalom tanulmányozása során találtak jó gyakorlatot, ami azért a napi gyakorlat során idő- és energiaáldozatot követel. Viszont hangsúlyozom, hogy közel 80 % továbbra is napi gondokkal küzd.

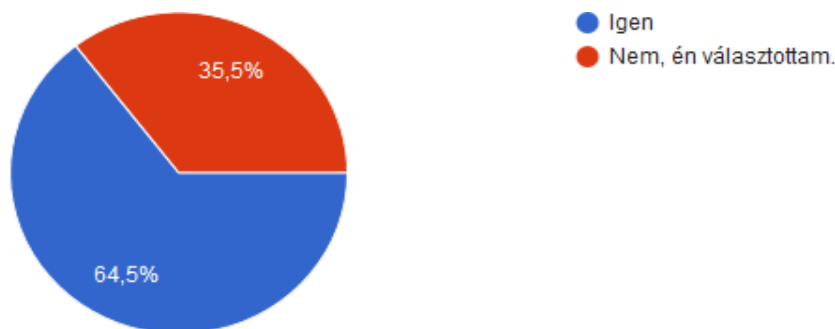
A célirányos képzést kapott pedagógusok 31 választ adtak a képzés megnevezésére. Az elnevezés alapján vélhetően azonos tartalmú képzéseket csoportosítva táblázatba rendeztem.

6. sz. táblázat: Célirányos képzések a pedagógusképzés során (saját készítés)

Célirányos képzés megnevezése	Fő
Gyermek- és ifjúságvédelem	13
Különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatása	3
Integráció, inkluzív pedagógia, multikulturális nevelés	2
Pszichológia	2
Romológia	2
Közoktatás vezető	2
Gyógypedagógia, fejlesztő pedagógia	2
Nem emlékszik	2
Pedagógia szakkollégium	1
Szociálpedagógia	1
Szakmai gyakorlat	1

A választ adó kollégák legnagyobb része gyermek- és ifjúságvédelmi képzést kapott, mely kurzus tananyaga vélhetően kiterjed e tanulókkal kapcsolatos jellemzők feltérképezésére, az esélyteremtésre.

14. sz. diagram: Kötelező gyermekvédelemmel kapcsolatos kurzus a pedagógusképzés során (N:226)

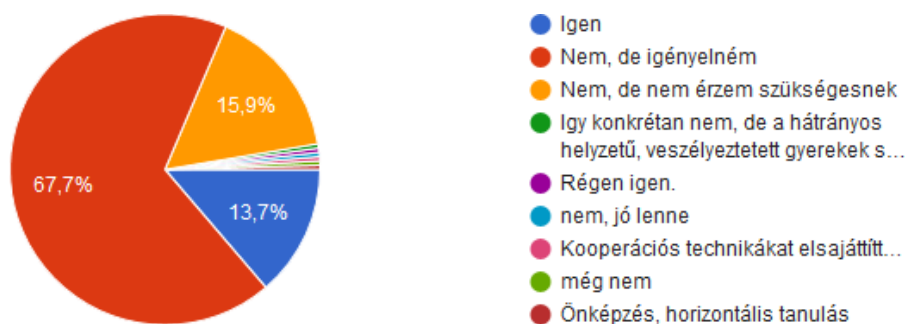


A 226 pedagógus közül tehát 30 kolléga jelezte, hogy kapott célirányos gyermekvédelmi képzést. Közülük azonban csak 20 főnek volt kötelező e kurzus, tehát az összes válaszadó csak 8,8 %-ának. Azonban, ha a kurzusnevek alapján a legspeciálisabbat – gyermek- és ifjúságvédelem – vesszük figyelembe, akkor ez az arány még csökkenhet.

Az adatokból kiderül, hogy a pedagógusképző intézményekből úgy kerültek ki az évtizedek folyamán nevelők-oktatók, hogy egyáltalán nem találkoztak e problémás kérdéskör fontosságával és kezelési lehetőségeivel.

Kutattam, hogy a választ adó **pedagógus részt vett-e valamilyen továbbképzésen a gyermekvédelmi szakellátásban felnövekvő tanulókkal folytatott oktató-nevelő munka eredményesebbé tétele érdekében.** Három opciót adtam meg, valamint felajánlottam az *egyéb* kategóriát is.

15. sz. diagram: Pedagógus továbbképzés gyermekvédelem témakörében (N:226)



A választ adó tanárok, tanítók nagy része – 83,6 %-a – az eredmények ismeretében nem vett részt továbbképzésen. E magas százalékaránynak csupán egyhatod része nem igényli az oktatást, az öthatoda viszont szükségét érzi. Az egyéb opciót a pedagógusok az alábbi lehetőségekkel töltötték meg: konkrétan gyermekvédelemmel kapcsolatosan nem, de hátrányos és veszélyeztetett gyerekek megsegítéséről már igen, kooperációs technikák elsajátítató képzésen, mentálhigiénés tréningeken igen, valamint önképzés során horizontális tanulással. A horizontális tanulást megvalósíthatónak és hasznosnak tartom e téren, hiszen a kollégák egymásnak átadhatják tapasztalataikat, megoszthatják tudásukat, tanulhatnak egymástól jó gyakorlatokat, így akár szakmai munkacsoportok is létrejöhetnek. A 226 választ adó kolléga 13,7 %-a – 31 fő – vett részt továbbképzésen e témában. Kértem a pedagógusokat, nevezzék is meg a képzéseket. Csak az értelmezhető válaszokat gyűjtöttem táblázatba.

7. sz. táblázat: A pedagógus továbbképzés megnevezése (saját készítés)

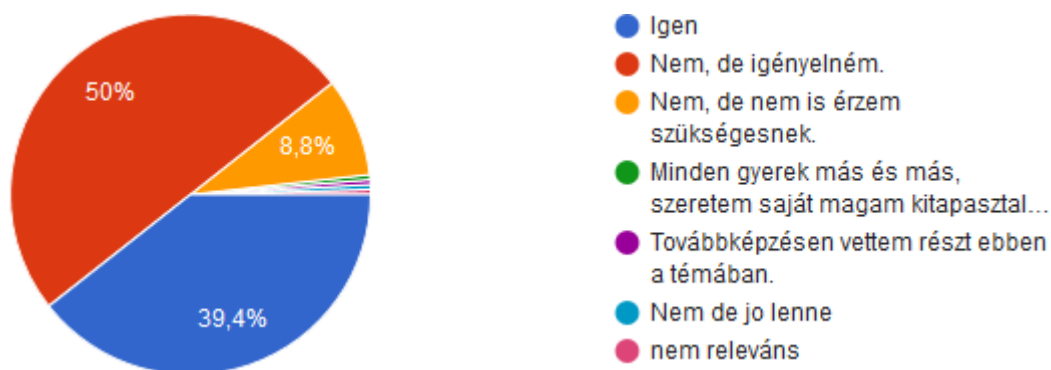
Továbbképzés megnevezése	Ennyi fő
Nem emlékszik, vagy csak helyszínt jelölt meg	6
Gyermekvédelmi ismeretek, gyermekjogok	4
Törvényi változásokról	2
IPR (Integrációs Pedagógiai Rendszer) Érzékenyítő program	2
Szakvizsga során (szociális)	2
Munkaközösségi foglalkozás témában meghívott előadóval	2
Hátrányos helyzetűek felzárkóztatása	2
Pszichológus képzés	1
Gyermekvédelmi konferencia	1
Különleges bánásmódot igénylő gyermekek oktatása, nevelése	1
Kooperatív technikák	1
Szakszolgálat és iskola kapcsolata	1
Késői írás és olvasás tanítás	1
Szocioterápiás eljárások	1

Az adatokból látható, hogy a továbbképzések részt vevők száma is igen csekély. Igaz, hogy egyenként a továbbképzések témája szinte kivétel nélkül vonatkozik a gyermekvédelmi szakellátottakra, de nem speciálisan a komplex problémakörére koncentrálnak. Örvedetes számomra – és ezt szorgalmaznám magam is –, az egész tantestületre kiterjedő munkaközösségi továbbképzés meghívott előadóval, illetve a szakszolgálat és az iskola kapcsolatára irányuló képzés megvalósítása.

A negyedik kérdésköröm a pedagógusok és a gyermekvédelmi szakemberek kapcsolattartásának minőségére, mennyiségére vonatkozott.

Először az került központba, hogy egyáltalán **kapnak-e szakmai segítséget a nevelők a gyermekvédelmi szakellátásban felnövekvő tanulókkal folytatott oktató-nevelő munka során**. Kértem, ha *igennel* válaszolnak, jelöljék meg e segítség forrását is. A felső három opción kívül megadtam az *egyéb* lehetőséget is, melybe a kollégák a diagram alsó négy válaszát foglalták bele.

16. sz. számú diagram: Pedagógusoknak nyújtott szakmai segítség a gyermekgondozási szakellátásban élő általános iskolai tanulókkal folytatott pedagógiai tevékenység során (N:226)



A választ adó tanárok, tanítók 58,8 %-a nem kap segítséget probléma esetén. Mivel igen összetett komplikációra számíthatunk e tanulók oktatása-nevelése során, ezért jelentősen negatív aránynak tekintem a kapott adatokat. Az 58,8%-nak megközelítőleg csak a heted része nem igényli a szakmai segítséget, mert képes egyedül is orvosolni az esetleges gondokat.

A kollégák közel 40 %-a azonban kap szakmai segítséget a mindennapok során. Ez azt bizonyítja, hogy a válaszadók – mint az oktatási szektor képviselői – kapcsolatban állnak a gyermekvédelmi szektor dolgozóival. Közülük 89 fő meg is jelölte, hogy honnan kap szakmai segítséget.

8. sz. táblázat: A pedagógusoknak nyújtott szakmai segítség forrása (saját készítés)

A pedagógusoknak nyújtott szakmai segítség forrása	Ennyi fő esetében
Gyermekvédelmi felelős	29
Kollégák	26
Gyermekjóléti szolgálat	21
Helyi családsegítő	17
Intézményvezető	11
Pszichológus	9
Gyám, nevelőszülői tanácsadó	7
Fejlesztő pedagógus, gyógypedagógus	6
Nevelőszülő	4
Védőnő	4
Szakirodalom, közösségi műhely, továbbképzés	4
Törvény, önkormányzat	2

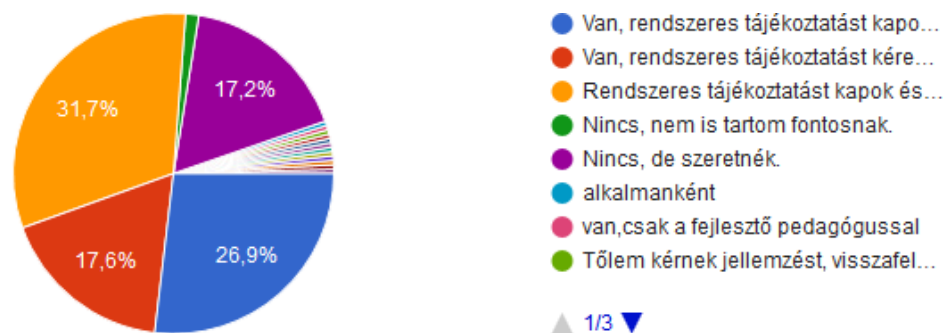
A legtöbb nevelő a gyermekvédelmi felelőshöz fordul, aki jó esetben e téren képzett szakember. Arról nem gyűjtöttem információt, hogy e felelősök milyen végzettséggel rendelkeznek a gyermekvédelem területén, esetleg továbbképzésen vettek-e részt. Az esetek nagyobb részében még a kollégához fordulnak segítségért. Arról csak a válaszadók esetében van információm, hogy nagyobb hányaduk nem kapott a pedagógusképzés során gyermekvédelmi képzést, így a segítség nem feltétlenül szakmailag megalapozott.

A gyermekjóléti szolgálatok, családsegítők, intézményvezetők még tevékenyen részt vesznek a segítségnyújtásban, valamint a fejlesztő szakemberek is. Úgy vélem, több esetben nyújthatnának segítséget a nevelőszülők, és nevelőszülői tanácsadók, hiszen ők

alaposan ismerik e tanulók volt és jelenlegi körülményeit, esetleges egészségügyi – testi, lelki – problémáit, a tanulási, magatartási beilleszkedési nehézségek okát.

A következők során tanulmányoztam, hogy a **kollégáknak van-e folyamatos, rendszeres kapcsolata a gyermekvédelmi szakellátásban felnövő gyermekekért felelős személyekkel**. Itt például nevelőszülőkre, gyámokra, fejlesztő pedagógusokra, nevelőtanárookra, pszichológusokra, egészségügyi dolgozókra gondoltam elsősorban, melyeket a kérdőívemben meg is neveztem. Öt opciót neveztem meg,³⁵ a diagram első négy lehetőségét az *egyéb* kategóriával egészítettem ki. A továbbiakban azt is megkérdeztem, hogyan tartják a kapcsolatot a gyermekvédelmi szektor dolgozóival.

17. sz. számú diagram: A pedagógusok kapcsolattartása a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulókért felelős személyekkel (N:226)



Azon kollégák százalékaránya, akik valamilyen kapcsolatot tartanak fenn gyermekvédelmi szakemberekkel, 76,2 %. Ezt az arányt abban a vonatkozásban nem tartom negatívumnak, hogy a megkérdezett kollégák 21,2 %-a arról számolt be, nem jelent problémát a gyermekvédelmi szakellátott általános iskolai tanulók oktatás-nevelése. Viszont 17,2 %-ának nincs kapcsolata a gyermekvédelmi szektor képviselőivel, pedig szeretne. Egyszerű megoldásnak tartanám a pedagógus általi írásos megkeresést elsősorban a nevelőszülő felé, majd az esetleges elégtelen kapcsolat esetén a kirendelt gyám felé. Legoptimálisabbnak azt tartom, ha mindkét szektor dolgozó kölcsönösen keresik és tájékoztatják egymást. Ez a réteg a megkérdezett kollégák 31,7

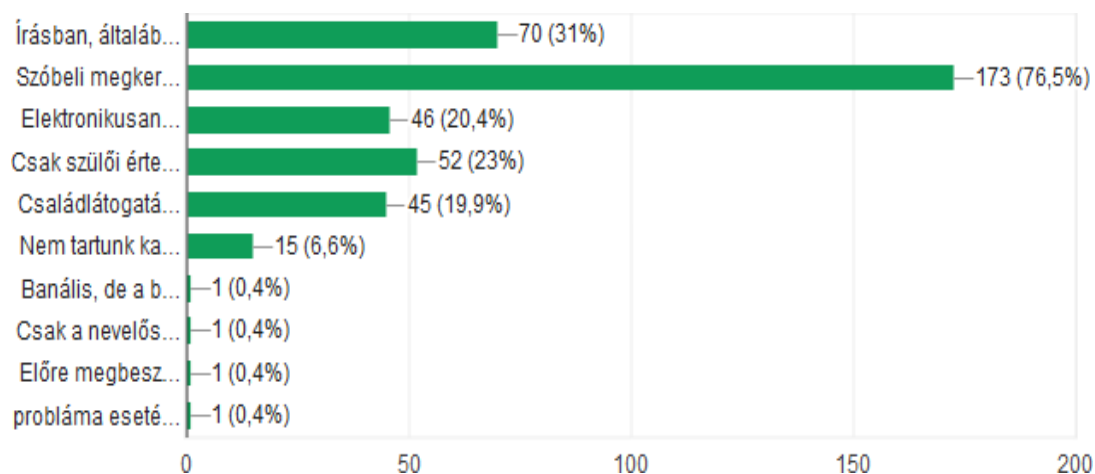
³⁵ A diagramban nem olvasható opciók pontosan: Van, rendszeres tájékoztatást kapok tőlük. Van, rendszeres tájékoztatást kérek tőlük. Rendszeres tájékoztatást kapok és kérek tőlük.

%-a. Az egyéb kategóriában a tanárok, tanítók beszámoltak arról, hogy csak alkalmanként van kapcsolatuk, de ez nem működik az oda-vissza alapon.

Stratégiai pontnak tartom a kölcsönös, felelős kapcsolat építését és működtetését mindkét szektor részéről, hiszen a komplikációk feltárása, az erőforrások összegyűjtése, problémák orvoslása szoros összefogást szorgalmaz.

Vizsgáltam, a **pedagógusok hogyan tartják a kapcsolatot a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekekért felelős személyekkel**. Itt is megjelöltem azokat a felelős személyeket, akikre gondolhattak. Hat opciót adtam meg,³⁶ melyet kiegészítettem az *egyéb* kategóriával. Több lehetőséget is megjelölhettek.

18. sz. diagram: A pedagógusok és a gyermekvédelmi szakellátásban tevékenykedő személyek kapcsolattartásának módja (N:226)



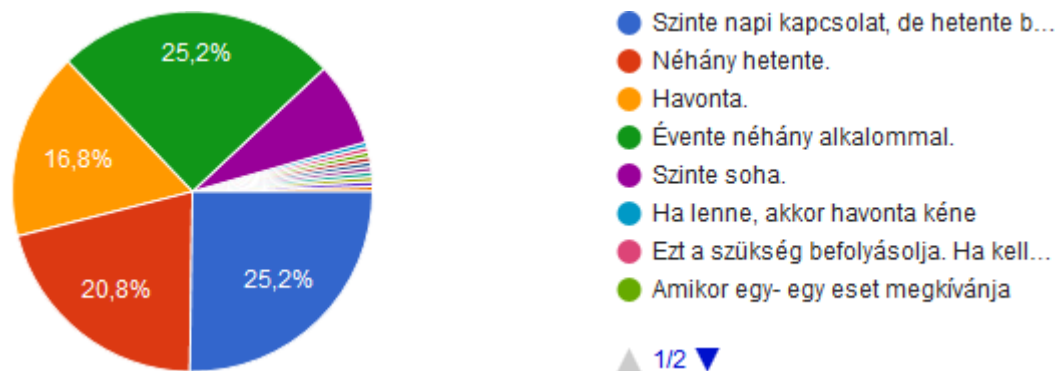
A megkérdezett pedagógusok 76,5 %-a arról számolt be, hogy általában szóbeli megkeresés útján, illetve telefonon beszélnek a tanulók helyzetéről. Az ellenőrzőn keresztül, valamint szülői értekezlet, fogadóóra keretén belül és elektronikus úton is tartanak kapcsolatot. Kissé kiaknázatlannak tartom a családlátogatás lehetőségét, pedig ott kötetlen, zavartalan körülmények között, a tanuló bevonásával lehetne a gyermekre koncentrálni. A tanuló környezetéről, családi helyzetéről, viszonyairól is képet kapna a pedagógus. A közös beszélgetés, gondolkodás során több információt gyűjthetne a

36 A diagramba olvasható opciók pontosan: Írásban, általában ellenőrzőn keresztül. Szóbeli megkeresés, esetleg telefonos kapcsolat során. Elektronikusan (e-napló, chat, e-mai). Csak szülői értekezleten, fogadóórán, gyűlésen. Családlátogatáson. Nem tartunk kapcsolatot.

problémákról, közelebb kerülhetne a megoldáshoz. A kollégák az egyéb opcióban beszámoltak arról, hogy az iskolán kívüli lehetőségeket is kihasználják a személyes beszélgetésre.

A következőkben az oktatási és a gyermekvédelmi szektor dolgozóinak **kapcsolattartását kutattam a gyakoriság vonatkozásában**. A megadott öt opciót az *egyéb* kategóriával egészítettem ki.³⁷

19. sz. diagram: A pedagógus és a gyermekvédelmi szakember kapcsolattartásának gyakorisága (N:226)



A 226 válaszadó legnagyobb része szinte napi, illetve heti kapcsolatot tart fenn a gyermekekért felelős gyermekvédelmi szakemberrel. Amennyiben itt a nevelőszülőre gondoltak a kollégák, akkor ez egy szoros kapcsolatra enged következtetni a két szektor között. Ugyanakkor ezt kérdőívem nem vizsgálta. *Néhány hetente* – tehát havonta egyszer biztos – és a *havonta* opciók együtt 37,6 % megjelölést kapott. A *napi, heti kapcsolattartás, illetve a néhány hetente, havonta* megvalósuló kapcsolattartás megjelölése összesen 62,8 %-ot mutat. Elő kutatásom is bizonyította, hogy rendszeresen megvalósul a kapcsolattartás, valamint ez folyamatos. Ugyanakkor a válaszoló kollégák nagy része problémával küzd e tanulók oktatás-nevelése folyamán. Ez arra enged következtetni, hogy a kapcsolat minősége nem megfelelő.

A fennmaradó százalékat az *évente néhány alkalommal* és a *szinte soha* opciót választók jelölése adja. Szinte soha nem tart kapcsolatot a válaszadók 7,5 %-a. Nem

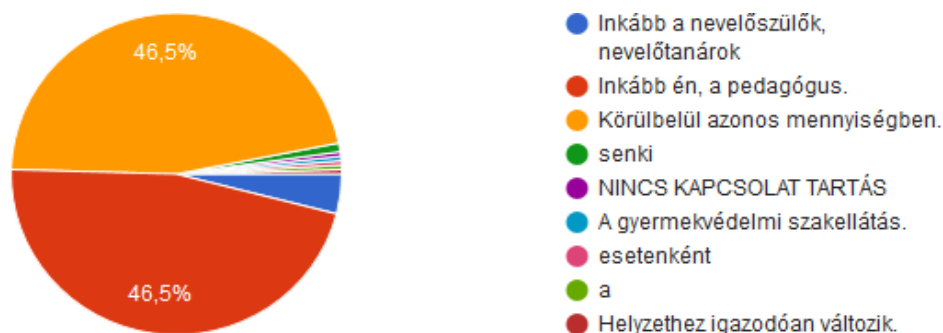
³⁷ A diagramba olvasható opciók pontosan: Szinte napi kapcsolat, de hetente biztos.

vizsgáltam, hogy ennek mi az oka, a rendkívül rossz kapcsolat, vagy a problémamentesség.

Az *egyéb* opció alatt adott válaszok általában arról számolnak be, hogy akkor kerül sor a kapcsolattartásra, amikor valamilyen iskolai probléma adódik, a helyzet úgy kívánja, illetve ha a pedagógushoz fordulnak segítségért a gyermekvédelmi szektor képviselői.

Következő kérdésem arra vonatkozott, hogy **ki kezdeményezi a kapcsolattartást**. Négy lehetőség közül választhattak a pedagógusok, valamint kiegészítettem a válaszok lehetőségét az *egyéb* kategóriával.

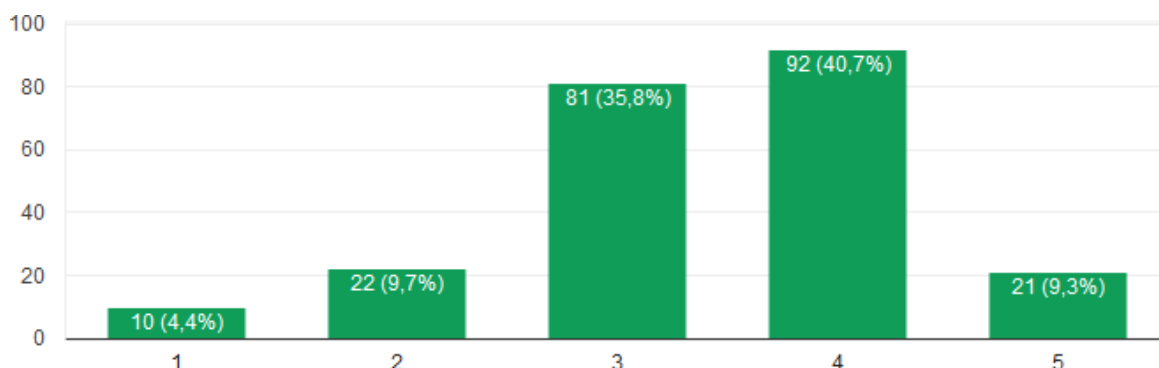
20. sz. diagram: A kapcsolattartás kezdeményezője (N:226)



A kapcsolatot kezdeményezése a pedagógus részéről domináns, hiszen szinte az esetek felében ők jeleznek, kezdeményeznek a gyermekvédelmi szakember felé. A *körülbelül azonos mennyiség* is az esetek közel felét – 46,5 % – adja, de ebben benne foglaltatnak a pedagógusok is. A kutatás a válaszadók esetében azt bizonyítja, hogy az általános iskolai tanárok, tanítók nagy része keresi a kapcsolatot az iskolásokért felelős gyermekvédelmi szakemberekkel. Mivel a mindennapok során mi pedagógusok dolgozunk az órák nagy részében a gyermekvédelmi szakellátott tanulókkal, érthető és kívánatos, hogy probléma esetén elsősorban mi keressük meg e tanulókért felelős nevelőszülőket, gyámokat, nevelőtanárokat.

A következő kérdésem azt kutatta, hogy **a pedagógusok milyen minőségűnek ítélik meg ezt a kapcsolatot**. 1-5-ig tartó skálán jelölhették be a személyes véleményüket, ahol az 1 a leggyengébbet jelenti.

21. sz. számú diagram: A pedagógusok véleménye a gyermekvédelmi szakemberekkel folytatott kapcsolat minőségéről (N:226)



Ötös skálán négyesnek – jónak – tartja a legtöbb megkérdezett kolléga – 40,7 % – a két szektor közötti kapcsolatot, példásnak, nagyon jónak – ötösnek – a kollégák közel 10 %-a. A válaszadók fele tehát elégedett lehet a kapcsolat minőségével. Közepesnek ítélte meg a válaszadó tanárok, tanítók 35,8 %-a a meglévő kontaktust, 14,1 % viszont elégségesnek, illetve elégtelennek tartja.

A tizenharmadik kérdésemre – milyen gyakori a gyermekvédelmi szakember és a pedagógus közötti kapcsolattartás – a megkérdezett nevelők 7,5 %-a jelölte be a *szinte soha nem tart kapcsolatot* lehetőséget. Ha feltételezem, hogy a kollégák a *szinte soha* opcióra egyest, kettést adnak, akkor a számokból az derül ki, hogy élő, meglévő kapcsolatra is adnak gyenge minőségű értékelést.

A közepes minőségű kapcsolat esetében úgy vélem, megvan a hajlandóság a kapcsolattartásra, ezért könnyebben javítható lenne a minősége, mint a nem létező kapcsolatok estében. Ennek a pozitívabb irányba történő mozdítása érdekében, valamint a gyenge minőségű vagy éppen nem létező kontaktus megalapozása érdekében közös fórumok szervezését, lebonyolítását tartom megoldásnak.

Ötödik kérdésköröm összetettebb, mint az előzőek. Arra irányulnak a kérdések, hogy a **pedagógusok hogyan segítik a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók iskolai teljesítményének javítását**. Az opciókat – összesen 19 db – szakirodalom alapján gyűjtöttem össze, valamint egyéb lehetőséget is megadtam, mely után kértem a kollégákat, nevezzék is meg ezeket jó gyakorlat gyűjtése céljából. Az egyes lehetőségeket 1-5-ig tartó skálán értelmezhetjük. Az egyes alkérdések diagramjai a

Mellékletben megtalálhatóak, itt a részletes elemzés után egy összegző táblázat alapján mutatom be a tanulmányi segítségnyújtás leggyakoribb módjait. (4. sz. melléklet)

Pozitív tanár-diák kapcsolattal, hatékony kommunikációval (4/1. sz. melléklet)

A megkérdezett kollégák nagy része – 88,9 %-a – jelesnek, jónak ítéli meg kapcsolatát a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanítványaival, és hatékonynak is tartja az interperszonális kommunikációt. Ezzel ellentétben az első kérdésemre adott válasz, mely szerint – a válaszadók közel 82 %-ának – problémát jelent e tanulók oktatása-nevelése. E problémák között nagyszámú megjelölést kapott a magatartás és a tanulási motiváció problémája. Az adatok azt közvetítik, hogy ez a kommunikáció vagy nem elég hatékony, vagy más összetevők nem segítik elő a beilleszkedést és a tanulmányi eredmények javulását.

Pozitív diszkriminációval, méltányos pedagógiával (4/2. sz. melléklet)

A szakirodalom szerint a „hátrányok kompenzálásának eszközeként jelenik meg a pozitív diszkrimináció”. (Arató, 2007) A gyermekvédelmi szakellátottak esetében azért van szükség pozitív diszkriminációra, mert halmozottan jelentkezhet náluk a vérszerinti családnál elszorított szocializációs ártalmak pszichológia következménye, a tanulási, beilleszkedési nehézség és zavar, valamint az ezek által termelt alacsony iskolai teljesítmény. Ezek kompenzálására Mihály szerint az egyenlő esélyek megteremtése nem elég, szükség van pozitív diszkriminációra is. (Mihály, 1998)

A méltányos pedagógia kérdésköre azért került be kutatásom kérdőívébe, mert a gyermekvédelmi szakellátottak a törvény szerint is halmozottan hátrányos helyzetűek, így kiemelt bánásmódot, méltányosságot igényelnek.

A megkérdezett pedagógusok 62,4 %-a érzi magát az ötös skálán jónak vagy példamutónak a pozitív diszkrimináció és a méltányos pedagógia vonatkozásában. Ezt alacsony színvonalnak ítélem meg, mivel a szakirodalom szerint ez rendkívül fontos. Közel 30 %-a a válaszadóknak közepes szinten teljesít ezen a területen, mely véleményem szerint könnyebben fejleszthető célirányos továbbképzésen, esetleg szakirodalom tanulmányozása során. 8,4 %-a a megkérdezetteknek elégséges, illetve elégtelen szinttel jellemezte pedagógiai munkáját a méltányosság és pozitív diszkrimináció terén. E szemlélet megváltoztatása halaszthatatlan és szükségszerű.

Felzárkóztató órákkal/tehetséggondozással (4/3. sz. melléklet)

„A gyermekvédelemben élők problémái” című fejezetben már említettem, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásba került tanulók fiziológiai, biológiai, szeretetkapcsolat szükségletei – Maslow piramisa alapján – gyakran nem biztosítottak. Így kevés esély jut a megfelelő tanulási motiváció elérésére, mely állapot kihat a tanulmányi teljesítményre. E tanulók így alulteljesítenek. Kátainé kutatása is rávilágított arra, hogy a nevelt gyermekek jobb tanulmányi eredményének eléréséhez szükséges a tantárgyi felzárkóztatás, korrepetálás. (Kátainé, 2017)

Kérdőíves kutatásom is rávilágított arra, hogy a megkérdezett pedagógusok szerint probléma van e tanulók tanulási motivációjával és tanulmányi teljesítményével. Jól látják a megkérdezett kollégák, hogy ezen felzárkóztató órákon, illetve a valamiben tehetséges gyermekvédelmi szakellátott tanulók ebben való megerősítése emelheti a tanulmányi teljesítményt. A kollégák 67,7 %-a e tekintetben jelesnek vagy jónak ítéli meg tevékenységét, tehát él ezzel a lehetőséggel. Közepes színvonalúnak ítéli meg e területen végzett munkáját a megkérdezett tanárok, tanítók egyötöde.

A pedagógiai gyakorlatban jellemző, hogy a pedagógusok kötelező óraszámába a korrepetálás, tehetséggondozás nem mindig beszámítható a tanítási órakeretbe. Így előfordulhat, hogy a 32 óra terhére nem szervez felzárkóztató, tehetséggondozó órákat a nevelő. Elégséges és elégtelen színvonalúnak ítéli meg e területen végzett munkáját a megkérdezettek 11 %-a. Ezt magas aránynak ítélem meg főleg abban a vonatkoztatásban, hogy e pedagógusok praxisában milyen arányban tanulnak gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók. Megoldásnak találok azt, ha minden pedagógus, aki gyermekvédelmi szakellátott tanulóval foglalkozik, kötelező tanítási órába sorolhatná felzárkóztató, tehetségfejlesztő óráit.

Egyéni fejlesztési tervvel (4/4. sz. melléklet)

Az egyéni fejlesztési terv olyan eszköz a pedagógus kezében, mely hatékonyan segíti a gyermek egyéni szükségleteinek feltárását, ezekre való koncentrációt, a fejlesztési cél és útvonal kijelölését, a várható eredmények, eszközök, erőforrások meghatározását. Bár elsősorban gyógypedagógusok, fejlesztő pedagógusok készítenek egyéni fejlesztési terveket, minden hátránnyal küzdő gyermek esetében jónak tartom ezek elkészítését, használatát. Ennek ellenére a megkérdezett kollégák fele jelölte csak meg a négyes, ötös szintet, mely az egyéni fejlesztési terv megalkotására, használatára vonatkozik. A választ adó pedagógusok közel harmadrésze nem készít ilyen tervet vagy csak elégséges

minőséggel és mennyiséggel, bár halmozottan hátrányos kategóriába tartozó, gyermekvédelmi szakellátott tanítványai vannak. Úgy vélem, kiaknázatlan e lehetőség.

Differenciált tantervvel és követelménnyel (4/5. sz. melléklet)

A differenciálás nem új a pedagógia gyakorlatában és rendkívül fontos is, mivel a tanulók mindig különböző adottságokkal, így például tudással, érettséggel, pszichológiai jellemzőkkel rendelkeznek. Ezért szükséges az egyéni haladás, terhelés az oktatás-nevelés folyamatában. A mai pedagógia már a differenciált tantervre és értékelésre is fókuszál, hiszen ha nem ugyanazt és nem ugyanúgy tanítunk, akkor szükséges, hogy a számonkérés is differenciált legyen. A kollégák egyötöde teljes mértékben differenciál e tekintetben, és kevesebb, mint harmada jónak ítéli meg differenciáló tevékenységét tanterv és követelmény vonatkozásában. A kollégák egynegyede nem fordít kellő figyelmet e gyakorlatra, pedig a megkérdezett pedagógusok szerint a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók tanulmányi eredménye, motivációja, szociokulturális szokása, nyelvi kompetenciája, értékorientációja kívánni valót hagy maga után, így egyéni fejlesztésre szorul. Ezek fejlesztése szigorú differenciálással történhet.

Befogadó szemlélettel (4/6. sz. melléklet)

A befogadó – inkluzív – szemlélet fontosságáról a szakirodalom feltáró szakaszban részletesen volt szó. Fontos, hogy a nevelők ismerjék a gyermekvédelmi szakellátásban élők traumáit, megértsék azt és ennek megfelelően építsék stratégiájukat. A válaszoló tanárok, tanítók 86,3 %-a jelesnek vagy jónak ítéli meg az ötös skálán befogadó szemléletét, és a megkérdezettek 0 %-a jelölte az egyes fokozatot. Ez egybeváág a kérdőívem második kérdéskörében nyert adatokkal, mely szerint a válaszadók közel 82 %-a elvben ellenzi e tanulók elkülönítését. Az adatokból látható, hogy esetükben elméletileg megvalósul az inklúzió, ugyanakkor a nagyszámú problémahalmaz megléte mégis arra utal, hogy gyakorlatilag ezen a téren elmaradás tapasztalható.

Követelő-büntető szemlélet visszaszorításával, szakszerű konfliktuskezeléssel, bizalomépítéssel (4/7. sz. melléklet)

A szakirodalom tanulmányozása során láthattuk, hogy a gyermekvédelmi szakellátott tanulók a vérszerinti családban elszenvedett traumák hatására pszichés sérüléseket éltek át, pszichés sérülésekkel élnek. Ezek feldolgozása hosszú folyamat. A pedagógiai

munka sikeressége érdekében létfontosságú és alapvető, hogy e tanulók bízzanak a pedagógusban. Mivel jellemző, hogy gyakran kerülnek konfliktusba, ezért fontos, hogy szakszerűen kezeljük e helyzeteket, és megtanítsuk őket a helyes konfliktuskezelési módokra. A személyes megbeszélések, a követelő-büntető szemlélet visszaszorítása hatékony mód e tanulók fejlesztése során. A választ adó tanárok, tanítók legnagyobb része – 68,6 % – ötös skálán négyes, ötös szinten alkalmazza e stratégiát, illetve közepes szinten még 27,4 %, így összesen 96 % él a fentiek adta lehetőségekkel.

Mentorként működik néhány tanuló életében (4/8. sz. melléklet)

A gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolás tanulók mentorálása alatt értem e tanulók tanulásának és tanuláson kívüli tevékenységének folyamatos vagy eseti szervezését. Nem feltétlenül csak tanítási órán tanított gyermekek, hanem volt tanítványok tanulmányi, lelki megsegítését, támogatását, személyiségfejlesztését is értem. Amelyik pedagógus élvezi e tanuló bizalmát, az tanácsokat adhat, személyes dolgokat beszélhet meg mentoráltjával. A pedagógus könnyebben tart kapcsolatot kirekesztő szemléletű kollégákkal, kezelni tudja az esetleges konfliktusokat, jobban együttműködik a gyermekvédelmi szakemberekkel. Fokozottabban koncentrálna az adott tanulóra, így annak esélyei a fejlődésre erősebbek.

A válaszadók 30,5 %-a jelölte meg az ötfokú skálán a négyes, ötös fokozatot, tehát közel egyharmaduk működik mentorként a gyermekvédelmi szakellátott tanulók érdekében. Legmagasabb megjelölést a „nem működöm mentorként” kapta. A kettes megjelöléssel összesen ez 46,5 % - majdnem a megkérdezett kollégák fele – nem él a mentorálás lehetőségével, bár a gyermekvédelmi szakellátott tanulók fejlesztése során ez is hatékony módszer lehet.

Együttműködés fokozásával (4/9. sz. melléklet)

A kérdőív kitöltői felé jeleztem, hogy ebben az esetben a konkrét, rendszeres kapcsolattartásra gondolok családdal, kollégákkal, fejlesztő pedagógussal, pszichológussal, gyermekvédelmi szakemberekkel, egészségügyi dolgozókkal. A választ adó nevelők közel 70 %-a jónak, jelesnek ítéli meg az együttműködést, melyet pedagógusként kezdeményez a gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulói érdekében. A megelőző kérdésekre adott válaszokból kiderült, hogy a megkérdezett kollégák 76 %-a tart fent kapcsolatot gyermekvédelmi szakemberekkel, ezt leginkább a pedagógusok kezdeményezik, valamint 76,5 %-a közepesnek vagy jónak ítéli meg a kapcsolatot. Ha

az együttműködést a kollégák nagy része szorgalmazza, de ez mégsem elég eredményes, akkor úgy gondolom, a gyermekvédelmi szektor részéről is fokozottabb együttműködési szándék kimutatására lenne szükség az oktató-nevelő intézmény felé.

Interaktív tanítási órák szervezésével (4/10. sz. melléklet)

Szili az oktatási módszereket három csoportba sorolja. A hagyományos módszerek, az interaktív módszerek és az újgenerációs módszerek. Interaktív módszereket használunk a tanítási órán, ha a tanulók együttműködnek csoportban vagy párban. Hangsúlyt fektetünk a vitára, a kiselőadásokra. (Szili, 2013) A megkérdezett 226 kolléga legnagyobb része – 36,3 %-a – használja az interaktív módszereket tanítási órákon. A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók esetében ez fontos, hiszen vitakultúrájuk, konfliktuskezelésük, együttműködési készségük gyakran nem megfelelő színvonalú. Az együttműködésre kényszerítő módszerek segítik a fentiek fejlesztését. Öröndetes, hogy a megkérdezett nevelők 82,3 %-a használja e módszert. Továbbképzés, önképzés alkalmával elsajátítható ismereteket kapunk az új tanítási módszerek alkalmazásáról.

Reformpedagógiai módszerekkel (4/11. sz. melléklet)

E kérdésre vonatkozóan segítetttem a kollégákat néhány hívószó, kifejezés megadásával, mint például gyakorlatorientáltság, kreativitás fejlesztése, individuális technikák. A gyermekvédelmi szakellátásba vett általános iskolás tanulók esetében azért tartom ezeket a módszereket fokozottan hasznosíthatónak, mert az egyéni bánásmód, a színes tanulási technikák jobban motiválnak, így a tanulmányi teljesítményük is növekedhet. Lazar szerint a sikeresen motivált gyermek fokozottan vesz részt az ismeretelsajátítási folyamatban, elindítja és fenntartja figyelmét, irányítja magatartását, pszichés tartalékait a fokozott teljesítmény elérése érdekében. (Lazar, 1980) Pozitívum, hogy a tanárok, tanítók szinte fele ötfokú skálán négyes, ötös szintűnek jelzi tevékenységét a reformpedagógiai módszerek alkalmazása során. Közepesnek ítéli meg aktivitását e téren 32,7 %, tehát a válaszadók 78,8 %-a alkalmazza a reformpedagógia módszereit.

Sport, zene, művészet adta lehetőségekkel, szabadidő szervezésével (4/12. sz. melléklet)

A gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók énképe az elszenvedett károsodás hatására lehet torz, önértékelésük pedig alacsony. Ezért fontos, hogy találjunk olyan tevékenységet, melyekben jól teljesítenek, és ezért szívesen végeznek. Így önértékelésük javulhat, énképük pozitív irányba alakulhat. Ezen tevékenységek közé

sorolom a sport és a művészet adta lehetőségeket, mely egyfajta pozitív terápiás hatásként is működhet. A belső szorongás feloldására, önkifejezésre, trauma feldolgozására is szolgálhatnak. A választ adó pedagógusok 49,6 5-a ötös skálán négyesnek és ötösnek jelölik e téren végzett tevékenységüket. Hármásra értékeli legnagyobb részük működésüket a sport és művészetek adta lehetőségek kihasználása terén. Negyed részük azonban egyesre és kettesre becsüli ténykedését, tehát nem használja ki a lehetőségeket. Természetesen a szaktantárgyak adta korlátok is elősegíthetik ezt a negatív arányt – például biológus nem gyakran ösztönöz a művészetre –, de a tehetség felismerése és megsegítése minden pedagógus feladata akár szaktanárként, akár mentorként.

Iskola falain túli tanulásszervezéssel, projektekkel, esetleg tanodai programokkal (4/13. sz. melléklet)

Bőséges mennyiségű szakirodalom szól az iskola falain túli tudásszerzésről, annak pozitív hozadékaról. Az újgenerációs pedagógia módszerek közé sorolja Szili többek között a projektmódszert. (Szili, 2013) A projektmódszer egy alkotó folyamatot foglal magába, a megtervezéstől a megvalósításig. Az alkotás eredménye, sikere ugyanúgy segíti a pozitív énkép, az önbizalom alakulását, valamint csoportnak adott projekt megvalósítása segíti a társas kapcsolatok, társas tevékenységek, konfliktushelyzetek, viták kulturált rendezésének gyakorlását. Igen homogén eredmények születtek a válaszadók kollégák önértékelése alapján, így nem igazán tartom kihasználnak az iskola falain túli tanulásszervezés, projektmódszer és tanodai programok lehetőségét. A tanodai programok pozitív hozadékát részletesen vizsgáltam a szakirodalom feltárásának szakaszában.

A gyermek testi, lelki, érzelmi állapotának alapos ismeretével (4/14. sz. melléklet)

Az előzőekben már volt szó a tanulók alapos ismeretének fontosságáról, hiszen ennek alapján dönt a nevelő a fejlesztés lehetséges irányáról. A gyermekvédelmi szakellátásban élő tanítványok a családból való kiemelés után általában új településen, új iskolában folytatják tanulmányaikat. A pedagógusok így nem ismerik őket, nem rendelkeznek információkkal a gyermekekről, akik gyakran szégyenkeznek az átélt traumák miatt, ezért nem túl közlékenyek. A nevelőszülőket titoktartás köti a nevelt gyermekekkel kapcsolatos információk kiadása tekintetében, ezért nem biztos, hogy rövid időn belül reális képet kap a pedagógus a gyermekvédelmi szakellátott

tanítványáról. A mai gyakorlat „utazó tanárai” pedig esetleg nehezen találnak időt, módot a tanulók alapos megismerésére, a bizalmi kapcsolat kialakítására. Mégis pozitív eredménynek tartom, hogy a választ adó kollégák 85,4 %-a úgy véli, alaposan ismeri tanítványait. Ha ezt az eredményt összevetem azzal, hogy e tanulók tanítása, nevelése a megkérdezett tanárok, tanítók számára nehézséget okoz, akkor megállapíthatom, hogy a probléma gyökere nem abban áll, hogy a nevelők nem ismerik tanítványaikat.

Célirányos továbbképzéseken való részvétellel (4/15. sz. melléklet)

A professzionális pedagógust jellemzi tanító-tanuló volta, a folyamatos önképzés, megújulási igény, alkalmazkodás az új tanítási trendekhez. Fontosnak tartja pedagógiai eszköztára bővítését, a jó módszerek megismerését, alkalmazását. Ennek legegyszerűbb módja az önképzés, továbbképzés, új diploma megszerzése. Már említettem, hogy igen helyes kormányzati törekvés, hogy a nevelt gyermekek mind nagyobb létszámban éljenek nevelőcsaládokban. Ennek azonban következménye, hogy mind több iskola tanárai, tanítói találkoznak pedagógiai tevékenységük során gyermekvédelmi szakellátott tanulókkal. Ehhez nélkülözhetetlen, hogy célirányos továbbképzésen vegyenek részt.

Kutatásom bizonyította, hogy sem a pedagógusképzés, sem továbbképzések alkalmával nem jutottak tömegesen a megkérdezett kollégák gyermekvédelmi ismeretekhez. E kérdésre adott válaszok adataiból kiderül, hogy a megkérdezett kollégák legnagyobb része ötös skálán elégtelennek – egyesnek – ítéli meg helytállását e téren. Megoldásnak tartom az egész tantestületre kiterjedő célirányos, érzékenyítő továbbképzések megtartását.

Szakirodalom rendszeres tanulmányozásával (4/16. sz. melléklet)

Az előző kérdéskörrel kapcsolatos a szakirodalom rendszeres tanulmányozása. Ez jó esetben mindennapi pedagógiai tevékenységünk része, továbbképzések gondolatébresztője, esetleg továbbképzések hiányában is hasznos lehet. A megkérdezett oktatók, nevelők legnagyobb része – 30,5 % – ötös skálán hármasnak ítéli meg aktivitását a szakirodalom tanulmányozása vonatkozásában. Körülbelül azonos arányú megjelölést kapott az elégtelen és a jeles értékelés is. Több mint harmadrészüik tanulmányoz rendszeresen szakirodalmat – bár nem tudjuk, mennyire célirányos a téma –, ugyanakkor ez az arány még a hármas megjelöléssel együtt sem teszi ki a közel 80 %-os arányt, akik szerint problémát okoz a gyermekvédelmi szakellátott általános

iskolai tanulók oktatása, nevelése. Fontos lenne, hogy gyakorlattá váljon az elméleti pedagógia eredményeinek megismerése iránti igény, valamint azok alkalmazása a napi gyakorlat során.

Folyamatos tanulói monitorozással (4/17. sz. melléklet)

Folyamatos tanulói monitorozás alatt értem a tanuló munkájának folyamatos figyelemmel kísérését, ellenőrzését. Sőt, tanulmányi alulteljesítés esetén mögöttes információk gyűjtését, elemzését és megoldási stratégiák alkalmazását is e témakörbe sorolom. Így növelni tudjuk a gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók iskolai esélyének, eredményességének növelését.

A megkérdezett 226 fő harmada ötös skálán jónak, közel harmada pedig közepesnek ítéli meg aktivitását a folyamatos tanulói monitorozás tekintetében. A harmadik harmadot az ötös, a kettes és az egyes értékelést kapott megjelölések alkotják. Úgy vélem, ha a kollégák közel ötöde nem kíséri folyamatosan figyelemmel tanítványai iskolai előmenetelét, az negatív eredményhez vezethet. Ugyanakkor nincs adatom arról, hogy ennek mi az oka. A többé-kevésbé monitorozó kollégák aránya – ötös, négyes, hármas megjelölést adott – viszont 81,5 %, amely – bár javítható – mégsem igazán gyenge eredmény.

Anyagi természetű segítséggel (4/18 sz. melléklet)

Anyagi természetű segítséggel is gondoskodik a pedagógusok egy része gyermekvédelmi szakellátásban élő tanítványaikról. Nincs információm arról, hogy a kollégák elsősorban a gyermekotthonokban élő tanulókkal vagy nevelőcsaládban élőkkel vannak-e kapcsolatban. A megkérdezettek közel fele egyáltalán nem segíti anyagi forrásokkal e tanulókat, fele pedig valamilyen szinten igen. Ennek esetleg a bizalmi kapcsolat megalapozásában lehet szerepe, és természetesen nem elvárható segítségnyújtás. Inkább csak az érdekesség miatt gyűjtöttem erről információt, hogy még árnyaltabb képet kapjunk a megkérdezett mintáról.

Új tanítási módszerekkel (4/19. sz. melléklet)

Nem volt kötelező e kérdés megválaszolása, de *igen* esetében kértem a módszer megnevezését, leírását. Ennek célja az esetleges jó gyakorlatok feltárása, melyek a szakirodalom tanulmányozása során nem kerültek fókuszba. 146 fő adott jelzést, ebből 34 fő – 23,3 % – nem alkalmaz új módszereket. Tehát a választ adó 226 pedagógus

közül 114 fő – szinte a fele – nem alkalmazza az interaktív és az újgenerációs pedagógia módszereket. Ez azért problémás, mert ezek hatékonyan segítik e tanulók esetében a hátrányok leküzdését, az együttműködés elősegítését. 112 fő viszont alkalmazza az új tanítási módszereket, közülük azonban csak 29 fő nevezte meg e módszereket. Legtöbben a kooperatív tanulási technikákat (10 fő), KIP (csoportmunkára épülő Komplex Instrukciós Program 6 fő), valamint egy-egy megjelölést kapott a differenciálás, bátorító nevelés, csoportmunka, mesepedagógia, személyre szabott pedagógia, adaptív tanulásszervezés, játékpédagógia, mozgásfejlesztés, projekt módszer.

Egyéb jól bevált módon (420./ sz. melléklet)

Az egyéb kategóriát azért jelöltem meg, mert itt is jó gyakorlatokra voltam kíváncsi, olyanokra, melyeket a pedagógusok konstruáltak. A válaszadás nem volt kötelező, de jelölés esetén kértem a módszer nevét. 89 jelzés érkezett, ebből 28 fő nem alkalmaz az előzőeken túl más tanítási módszert. 35 fő jóra, jelesre értékelte e tevékenységét, 21 fő közepesre, 5 fő ötös skálán kettesre. 11 fő nevezte meg egyéb módszerét. Ezek szerint a válaszadó kollégák például számonkérés során figyelnek a gyermekvédelmi gondoskodásba vett tanuló aktuális lelki állapotára, egyéni foglalkozást, egyéni haladási tempót és elvárást alkalmaznak. Említették a szeretetkapcsolat fenntartását, a tolerancia, megértés, gyakori beszélgetések napi alkalmazását. Ösztönzik a diáktársakat a befogadásra, segítségnyújtásra. Hatékonynak tartom az említett módszereket és az említett gyakorlatot, melyeket magam is alkalmazok a mindennapok során. E tanulók lelki stabilitása az elsődleges, a pedagógussal való személyes szeretetkapcsolat, a konfliktushelyzetek – akár inter-, akár intraperszonális – megbeszélése, megoldása hozzájárul a tanítási órák eredményességéhez is. Tény, hogy jóval toleránsabbnak kell lenni e tanulókkal szemben, számolni kell sajátos, gyakran a társadalmi normáktól eltérő szokásaikkal, átélt traumáikkal, melyek hatással vannak magatartásukra, tanulmányi előmenetelükre.

Az alábbiakban egy összefoglaló (9. számú) táblázatot készítettem, melyben azt összesítettem, hogy melyek azok a leggyakrabban alkalmazott módszerek, melyekkel a pedagógusok segítik a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók teljesítményét.

9. sz. táblázat: A gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók iskolai teljesítmény növelése érdekében a pedagógusok által leggyakrabban alkalmazott módszerek – összesítő táblázat (saját készítés) (N:226)

A pedagógusok segítségnyújtásának módja	Megkérdezett pedagógusok közül az 1-5-ig tartó skálán ötös jelölést adottak százalékos aránya (%)
Befogadó szemlélettel	54,4
A gyermek alapos ismeretével	46
Pozitív tanár-diák kapcsolattal	42
Felzárkóztató órákkal/Tehetséggondozással	39,4
Együttműködés fokozásával	35,4
Követelő-büntető szemlélet visszaszorításával, szakszerű konfliktuskezeléssel, bizalomépítéssel	33,2
Egyéni fejlesztési tervvel	26,5
Sport, zene, művészet adta lehetőségekkel, szabadidő szervezésével	23,5
Differenciált tantervvel és követelménnyel	19,5
Reformpedagógiai módszerekkel	19
Pozitív diszkriminációval, méltányos pedagógiával	18,6
Egyéb jól bevált módon	16,9
Iskola falain túli tanulásszervezéssel, projektekkel	16,4
Folyamatos tanulói monitorozással	16,4
Interaktív tanítási órák szervezésével	15,9
Célirányos továbbképzéseken való részvétellel	15,5
Új tanítási módszerekkel	13,7
Mentori működéssel	13,7
Szakirodalom tanulmányozásával	13,3
Anyagi természetű segítséggel	0,9

A megkérdezett 226 kolléga közül a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolások tanulmányi eredményét legtöbbször befogadó szemlélettel, a tanulók testi, lelki és érzelmi állapotának alapos ismeretével, valamint pozitív tanár-diák kapcsolattal segítik. Ha az ötös megjelölés adatait kiegészítem a négyes megjelölés adataival, akkor az első három helyen ugyanezek a módszerek szerepelnek, csak más sorrendben.

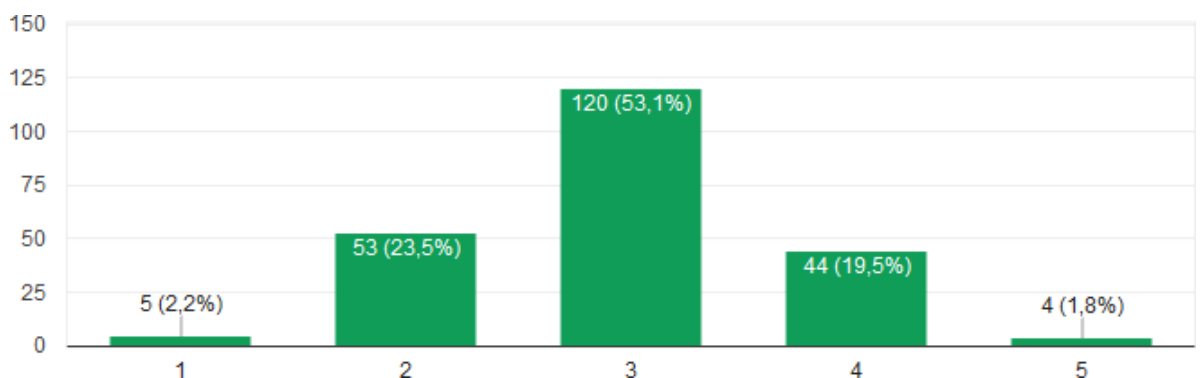
Ha az anyagi természetű segítségnyújtást nem tekintem, akkor legkevesebben alkalmazzák a szakirodalom tanulmányozását, a mentori közreműködést, az új tanítási módszerek alkalmazását, valamint a célirányos továbbképzéseken való részvétel lehetőségét. Ha az ötös megjelölés adatait kiegészítem a négyes megjelölés adataival, akkor az utolsó három helyen szintén a fenti módszerek szerepelnek.

Úgy gondolom, a megkérdezett kollégák emocionális segítségnyújtásához nem fér kétség, ugyanakkor a szakmai segítségnyújtás fokozására nagyobb hangsúlyt lehetne fektetni, melyet továbbképzések során lehet megerősíteni.

Következő kérdésem arra vonatkozott, hogy a választ adó tanárok, tanítók szerint **mekkora „megbirkózó képességgel rendelkeznek”, mennyire rugalmasak, mennyire képesek talpra állni trauma után (mennyire reziliensek) az általuk tanított gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók.**

A választ adó 226 fő ötös skálán jelölte be véleményét.

22. sz. diagram: A pedagógusok véleménye a gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók reziliens jellemzőjéről (N:226)



A szakirodalom elemzés során láthattuk, hogy milyen fontos a gyermekvédelmi szakellátott gyerekek lelki traumákkal való megbirkózó képessége. A nevelt gyerekek

pszichés problémákkal, negatív érzelmekkel küzdenek, s ezek az érzelmi állapotok tartósan fennállnak. A frusztrált, szorongó, traumát átélt, gyermekek új iskolába kerülnek, így még nagyobb stressznek vannak kitéve. A választ adó nevelők legnagyobb része – valamivel több mint fele – ötös skálán közepes mértékben tartja az általános iskolai nevelt tanulókat reziliensnek. A szélsőségek 2% körüli megjelölést kaptak, ezek igen alacsonyok. 20 % körüli eredményt kapott az elégséges és a jó megjelölés. Egy fenti kérdés adatai szerint a reflektáló kollégák 85,4 %-a jelezte, hogy alaposan ismeri tanulóit, így megalapozottnak tartom jelzésüket, hogy e tanulók nagy része – 72,6 %-a – meg tud birkózni az átélt traumákkal. Ez jó eredmény a bizalom vonatkozásában. Azonban a tanulók csaknem negyed részét a kollégák elégségesnek ítélték meg a reziliencia terén. Az ő fejlesztésük nagyon fontos. Ez nemcsak a pszichológusok feladata, hanem különböző stratégiával, módszerekkel a pedagógusé is.

Kutatásom hatodik kérdésblokkja arra vonatkozott, hogy a **kollégák szerint mi segíti a gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat jó tanulmányi eredmény elérése esetén?** 11 szakirodalomban feltárt opciót és *egyéb* lehetőséget adtam meg. Az egyes kategóriákat 1-5-ig kellett értékelni. Az egyes alkérdések diagramjai a *Mellékletben* megtalálhatóak, itt a részletes elemzés után egy összegző táblázat alapján mutatom be azokat a tényezőket, melyek a kollégák megítélése szerint legjobban segítik e tanulókat a jó tanulmányi eredmény elérésében. (5. sz. melléklet)

Autonómia, önállóság, öntudat, önfogadás, megnyerő készség (5/1. sz. melléklet)

A reflektáló nevelők szerint az önmagunk elfogadása, az önállóság a jó tanulmányi eredmény elérése esetében fontos, de nem a legfontosabb. Csupán 16,4 % gondolta azt, hogy ezek erős hatást gyakorolnak a tanulmányi eredményre, melyet alacsony számú megjelölésnek tartok. A válaszadók közel fele – 72,6 %-a – ötös skálán jónak vagy közepesnek ítélte meg az autonómia kérdéskörének tanulmányi eredményre gyakorolt hatását. Öntudatukra, önmagunkról való gondolkodásukra, énképükre a családból való kiemelésig jelenlévő rossz szociokulturális háttér, a traumák, a destruktív szülői minta, a gyakori magatartási és tanulási zavarok negatív hatással vannak. Ez a felnőttkori boldogulásukra is hatással van. Az önmagunkról való tudás, az autonómia fejlesztése minden tanuló, de különösen a sérült, traumatizált tanulók esetében különösen fontos.

Akarat, kitartás, tettekézség, tűrőképesség (5/2. sz. melléklet)

A 226 válaszadó pedagógus 80,5 %-a véli úgy, hogy a jó tanulmányi eredmény eléréséhez szükséges az akarat, kitartás, tettekézség, tűrőképesség. A későbbiek során látni fogjuk, hogy a választ adó kollégák – tanítással eltöltött éveinek számát tekintve – tapasztalt nevelők, ezért a diagram eredményét megalapozottnak tekinthetjük. Igen alacsony azon kollégák száma, akik ezt nem tartják fontosnak a jó tanulmányi eredmény eléréséhez, a válaszadók mindössze 5,3 %-a.

Társas pozitív kapcsolatok kialakítása, közösségi élmény (5/3. sz. melléklet)

A lélek gyógyulása a tanulmányi eredményre hatással van. A megkérdezett pedagógusok 82,3 %-a osztja ezt a véleményt, és még 15,5 % véli úgy, hogy közepes mértékben valóban pozitív hatással lehet. Az átélt sokk, sérülés hatására esetleg alacsony énképpel rendelkező, bizalmatlan nevelt gyermekek tanulmányi eredményére a pozitív társas kapcsolatok, valamint e társakkal átélt közösségi élmények jó hatással lehetnek. A társas, baráti kapcsolatok a bizalomépítésben játszanak fontos szerepet, a közös élmények pedig a trauma feldolgozásában. A serdülőkorban ez fokozottan fontossá válik.

Tanulási motiváció (5/4. sz. melléklet)

A szakirodalom fókuszál arra, hogy a tanulmányi eredményre hatással van a tanulási motiváció, mivel tágabb értelemben az egész személyiséget meghatározza annak motivációs rendszere. A válaszadók közel fele egyértelműen megerősítette ezt, mivel a tanárok, tanítók 47,8 %-a ötös skálán ötösnek – tehát erősnek – jelölte a tanulási motiváció fontosságát. Harmaduk négyes szintűnek ítélte e téma fontosságát, tehát a megkérdezettek 81,9 %-a szerint a tanulási motiváció erős faktorként van jelen a tanulmányi előmenetel viszonylatában. A szakirodalom szerint ez a családi háttér iskolázottságától függetlenül is működik, tehát nem feltétlenül determinál a nevelőszülők esetleges alacsony iskolai végzettsége. (Józsa, 2000) Ennek fejlesztése tehát az iskola fokozott feladata.

Trauma feldolgozása, stressz tűrése, problémamegoldó képesség (5/5. sz. melléklet)

Minél sérültebb a gyermek, annál kiegyensúlyozatlanabb, annál nehezebben tudja feldolgozni az átélt traumát. A magatartási problémák kialakulását a stressz tűrés elégtelensége, valamint a problémamegoldó képesség fejletlensége is elősegíti. Ezek a

tanulmányi eredményre hatással lehetnek. A megkérdezett pedagógusok több mint harmada véli úgy, hogy erős befolyással van a gyermekvédelmi szakellátásba vett általános iskolai tanulók tanulmányi eredményére, ha sikerül feldolgozni a traumát, valamint fejleszteni, megfelelő szintre hozni a stressz tűrést és a problémamegoldó képességet. Ha ehhez hozzászámítjuk az ötös skálán négyes megjelölést kapott adatokat, akkor megállapítható, hogy a választ adó kollégák 77,9 %-a megerősíti a szakirodalomban feltártakat, mely szerint a stressztűrés, a problémamegoldó képesség, a trauma feldolgozásának magas szintje jó irányba befolyásolja a tanulmányi előmenetelt.

Érzelmi intelligencia (5/6. sz. melléklet)

Az érzelmi intelligencia alatt értjük a saját érzelmek felismerését, kezelését, az önmotiválást, mások érzelmeinek felismerését, a kapcsolatkezelést. Mivel az érzelmi intelligencia napjaink újabb kutatási területe, ezért kérdőívemben jeleztem is a kollégák felé, hogy pontosan mit értek a fogalom alatt. A 226 választ adó tanár, tanító közel 80 %-a úgy vélte, hogy az érzelmi intelligencia fontos tényező a jó tanulmányi eredmény elérésében, és 15,9 % szerint befolyásolhatja azt. Összesen 94,7 % tehát úgy gondolja, hogy erősebben vagy gyengébben, de az érzelmi intelligencia is irányítja a tanulmányi eredményt. Fontos pozitívumnak tartom, hogy ezt a kollégák felismerték.

Morális elkötelezettség, helyes cselekedet, hit kialakítása (5/7. sz. melléklet)

A megkérdezett tanárok, tanítók nagy része is úgy gondolja, a tanulmányi eredményre a fentiek pozitív hatással vannak. Ötös skálán a kollégák majd 40 %-a erős, közel 33 %-a meghatározó faktorként szerepelteti a hit és a helyes cselekedet kialakításának fontosságát. Csupán 4,9 % véli ezek szerepét elégségesnek, és 0 % gondolja úgy, hogy ezek semmilyen szerepet nem játszanak a jó tanulmányi előmenetelben. A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók a családból való kiemelésig általában alacsony szociokulturális környezetben éltek, destruktív szülői mintát követtek, így esetükben jellemző a negatív személyiségfejlődés. Ebben sokat segít a morális elkötelezettség, a helyes cselekedet, a hit kialakítása. A gyermekvédelmi szektor is szorgalmazza e tanulók lelki gondozását, pasztorációját. Véleményem szerint ez fontos lépés.

Megbirkózó képesség (5/8. sz. melléklet)

Egy fenti kérdéskör már említette a reziliencia fogalmát. A megkérdezett kollégák zöme – több mint fele – úgy vélte, közepes szinten van az általuk tanított gyermekvédelmi szakellátott általános iskolai tanulók reziliencia képessége. Kutattam, hogy a pedagógusok milyen összefüggést vélnek felfedezni a jó tanulmányi eredmény és a reziliens lét között. A választ adók legnagyobb része – 38,5 % – ötös skálán négyes erősséggel jellemzi a reziliens faktor fontosságát a tanulmányi előmenetel viszonylatában. A nevelők közel harmada erős tényezőként szerepelteti, negyed része pedig közepes, de létező tényezőként jelöli. Összesen 96 %-uk véli úgy, hogy a reziliens lét és a jó tanulmányi előmenetel mindenképpen kölcsönhatásban van. Ez fontos felismerés a kollégák részéről, hiszen a fejlesztést ennek tudatában kell felépíteni.

Intelligencia (5/9. sz. melléklet)

Az intelligencia feltételez egyfajta tudást, problémamegoldást és ennek a gyorsaságát. Kérdéses számomra az alacsony szociokulturális háttérből érkező, gyermekvédelmi szakellátásba vett általános iskolai tanulók intelligencia szintje. A szakirodalom szerint a nevelőszülőkre is az alsóbb iskolázottság jellemző. (Varga, 2012a)

Az intelligenciát – mint a jó tanulmányi eredményt elősegítő tényezőt – a megkérdezett kollégák 31,9 %-a erős, 39,4 %-a ötös skálán négyes erősségű elemként jelezte. A közepesnek ítélt adatokkal kiegészítve a kollégák 93,8 %-a úgy véli, hogy az intelligencia szint és a jó iskolai előmenetel kapcsolata erősebb vagy gyengébb, de létezik.

Kortárs csoport (5/10. sz. melléklet)

A kortárs csoport viselkedést befolyásoló szerepéről a pszichológiában sokat olvashatunk. A tanulmányi eredményre gyakorolt hatásról kérdeztem a kollégákat. A megkérdezettek legnagyobb százaléka ötös skálán négyes erősségű tényezőnek véli a kortárs csoport hangsúlyát. 35,4 % erősnek tartja e faktor szerepét. 6,2 % szerint egyáltalán nem vagy alig érzékelhető módon hat a kortárs csoport a tanulmányi eredményre. A pedagógusok által tanított gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók életkorát nem mértem fel, azt viszont tudjuk, hogy az egyes életkorokban a kortárs csoport szerepe változó. Serdülőkorban – a továbbtanulás idejében – azonban hangsúlyossá válik. A megkérdezettek 95,8 %-a vallja, hogy – bár eltérő erősséggel – a hatás létezik.

Nevelő család, gyermekotthon, mentor (5/11.sz. melléklet)

A válaszadó tanárok, tanítók fele – 50,4 % – úgy véli, meghatározó szerepet játszik a tanulók tanulmányi előmenetelében a nevelő környezet. Ötös skálán négyes erősségűnek jelölte a megkérdezett kollégák 30,1 %-a, és 16,8 %-uk szerint befolyással bír ugyan, de nem erősen. A válaszoló pedagógusok 97,4 %-nak az a véleménye – ez meghatározó a megkérdezettek körében –, hogy a nevelő környezet befolyásolja az iskolai tanulmányi előmenetelt. Varga szerint nincs meghatározó különbség a gyermekotthonban, illetve a nevelőszülőknél élő tanulók iskolai eredményességében. Bár a nevelőszülői hálózat szélesebb körű kiépítése a családpótlás helyzetét hatékonyabban megoldja, a nevelőszülők aluliskolázottsága miatt e tanulók tanulmányi eredménye nem számottevően magasabb. (Varga, 2012a) A nevelőszülők számára kötelezően előírt 400-500 órás továbbképzés elvégzése folyamatban van, és 2018-tól pontgyűjtő továbbképzéseken is részt kell venniük. Pozitívum lenne, ha erősítenék a nevelőszülőknél a jó tanulmányi előmenetel fontosságát, valamint a végzettség életminőségre gyakorolt hatását.

Egyéb (5/12. sz. melléklet)

Az egyéb kategória azért került be az opciók közé, hogy a kollégáknak legyen lehetősége egyéni véleményük, tapasztalatuk hangoztatására, jó gyakorlatok felkutatására, valamint a szakirodalmi feltárás során esetleg tapasztalt hiányosságok pótlása is megtörténjen.

A nem kötelező opciót 42 fő választotta. Ebből 15 fő ötös skálán egyest adott, tehát a fentiekén kívül 27 fő tulajdonít másnak is szerepet a jó tanulmányi előmenetel tekintetében. Kértem, hogy tapasztalataikat részletezzék is. Négy fő vállalkozott erre. Egy-egy esetben említették a pozitív megerősítést, megbecsülést, sikerélményt, jó pedagógus-diák kapcsolatot, valamint a velük foglalkozó szakemberek hatékony, célirányos szakmai együttműködését.

A fenti kérdéssor összefoglaló táblázatában (10. számú) bemutatom, hogy a 226 fő gyakorló pedagógus véleménye szerint melyek azok a tényezők, amelyek legnagyobb mértékben befolyásolják pozitív irányban a gyermekvédelmi szakellátásba vett általános iskolai tanulók tanulmányi eredményét.

10. sz. táblázat: A gyermekvédelmi szakellátásba vett általános iskolai tanulók tanulmányi eredményét segítő tényezők – összesítő táblázat (saját készítés) (N:226)

A gyermekvédelmi szakellátásba vett általános iskolai tanulók tanulmányi eredményét segítő tényezők	Megkérdezett pedagógusok közül az 1-5-ig tartó skálán ötös jelölést adottak százalékos aránya (%)
Nevelő család, gyermekotthon, mentor	50,4
Tanulási motiváció	47,8
Akarat, kitartás, tettekkészség, tűrőképesség	45,1
Társas pozitív kapcsolatok kialakítása, közösségi élmény	45,1
Morális elkötelezettség, helyes cselekedet, hit kialakítása	39,8
Érzelmi intelligencia	39,4
Trauma feldolgozása, stressz tűrése, problémamegoldó képesség	36,4
Kortárs csoport	35,4
Megbirkózó képesség	31,9
Intelligencia	31,9
Egyéb	16,7
Autonómia, önállóság, öntudat, önelfogadás, megnyerő készség	16,4

A megkérdezett kollégák jelzései szerint a gyermekvédelmi szakellátott általános iskolai tanulók iskolai eredményeit a nevelőcsalád, a gyermekotthon, a tanulók tanulási motivációja, akarata, kitartása, tettekkészsége, tűrőképessége, valamint pozitív társas kapcsolataik, közösségi élmények befolyásolják a leginkább. Ha az ötös jelzésekhez hozzáadom a négyes jelzések százalékos arányát, akkor ugyanezen eredményeket kapom. A megbirkózó képesség, az intelligencia, az autonómia, önállóság, öntudat, önelfogadás, megnyerő készség és az egyéb kategória kapta a legkevesebb megjelölést. A négyes megjelölés adataival kiegészítve is ugyanezt az eredményt kaptam. A reflektáló kollégák szerint ezekre van a legkevésbé szükség a tanulmányi eredmények javítása érdekében. Ugyanakkor a gyermekvédelmi szakellátott tanulók érzelmileg

sérültek. A legújabb szakirodalom szerint az érzelmileg sérült gyerekek kiemelten fejlesztendő területei közé az intelligencia, az érzelmi intelligencia – melynek része az önfogadás, öntudat – és a reziliencia képessége is. Ezen eredmények is alátámasztják a gyermekvédelmi ismereteket átadó továbbképzések szükségességét.

Következő – hetedik – kérdésköröm szintén több részből áll, arra fókuszál, hogy a pedagógusok szerint **mi gátolja a gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulóit esetleges gyenge tanulmányi eredményük esetén.** 9 szakirodalomban feltárt opciót és *egyéb* lehetőséget adtam meg. Kértem, hogy értékeljék az egyes kategóriákat 1-5-ig! Az egyes alkérdések diagramjai a *Mellékletben* megtalálhatóak, itt a részletes elemzés után egy összegző táblázat alapján mutatom be azokat a tényezőket, melyek a kollégák megítélése szerint leginkább gátolják e tanulókat a jó tanulmányi eredmény elérésében. (6. sz. melléklet)

Szégyenérzet az átélt trauma miatt (6/1. sz. melléklet)

Az alacsony szociokulturális környezetből kiemelt gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók létező szégyenérzetét a szakirodalom feltáró részben már elemeztem. Azt, hogy ennek milyen hatása van a tanulmányi eredményre, abban a vonatkozásban fontos, ha a gyermeket kisiskolás, iskolás vagy serdülő korban emelik ki. Ezt nem vizsgáltam. A reflektáló kollégák legnagyobb része úgy véli, közepes erősségű az átélt trauma miatti szégyenérzet hatása a tanulmányi eredményre. Az ötös és négyes opciót összesen 45,6 %-uk választotta, valamint a kollégák ötöde nem érzi hangsúlyosnak e tényt gyenge tanulmányi eredmény elérése esetén. Mindkét tábornak van igazsága, amennyiben nem hagyjuk figyelmen kívül a vérszerinti családból kiemelés időpontját a gyermek életkorának tekintetében.

Szegénység, rossz szociokulturális háttér (62. / sz. melléklet)

A családban élő gyermeket kiemelik a vérszerinti családból, ha a gyermekvédelmi szakember veszélyeztetve érzi az egészséges személyiségfejlődést. A kiemelés időpontjától ugyan megszűnik a szegénység és a rossz szociokulturális háttér jelenléte, azonban fontos tényező, hogy mikor, milyen életkorban történt a kiemelés. Amennyiben a gyermek több évet, évtizedet töltött e körülmények között, akkor a tanulmányi eredményére, iskolai előmenetelére hatást gyakorolhat. E hatás erősségét mértem fel a kérdésre adott válaszok alapján. A megkérdezettek túlnyomó többsége – 91,1 % – úgy

véli, hogy a vérszerinti családban megélt rossz szociokulturális háttér és a szegénység jelentős szereppel bír az esetleges gyenge tanulmányi eredmény produkálásában. Kérdés, e faktor kiemeléssel történő megszüntetése milyen gyorsan realizálódik a tanulmányi eredmény növekedésében.

Alacsony szülői iskolázottság, destruktív szülői minta (6/3. sz. melléklet)

A válaszadó 226 pedagógus úgy véli, jelentős mértékben determinálja a tanulók iskolai előmenetelét a szülők alacsony iskolázottsága. Már említettem Varga kutatását, mely szerint a nevelőszülők is alacsonyan iskolázottak (Varga, 2012a) – mindössze általános iskolai végzettség szükséges a nevelőszülői státusz megszerzéséhez –, illetve a gyermekotthonokban élő tanulókra az otthoni tanulás tekintetében kevesebb idő és energia jut.

A szakirodalom feltárása során láthattuk, hogy a motiváció milyen erősen hat a tanulmányi sikerességre. Józsa a motiváció területén végzett kutatása megállapította, hogy nincs kimutatható kapcsolat a szülők iskolai végzettsége és a gyermek tanulási motivációja között. A motiváció és az iskolai eredmények ugyanakkor kölcsönösen hatnak egymásra. A sikerélmény, a tudás érzése megerősíti a motivációt. A szerző azt is megállapítja, hogy természetesen nem elhanyagolható a szülői ösztönzés, minta. (Józsa, 2000)

Kérdőívem első kérdései között szerepelt, hogy milyen problémával találkoznak a gyakorló pedagógusok a nevelt gyerekek tanítása során. A nem megfelelő tanulási motivációt a válaszadó 226 közül 148 fő, vagyis 83,1% jelölte. A megkérdezett kollégák 94,7 %-a mégis úgy véli, hatással van, sőt 79,6 % szerint inkább erősebb hatással van a tanulók iskolai előmenetelére szülei, nevelőszülei alacsony iskolai végzettsége. Megoldás lenne a tanulók „motivációs térképének” elkészítése, és ennek a tanulmányokba történő bevonása, valamint a nevelőszülők nagyobb mértékű elkötelezettsége nevelt gyermekeik tanulmányi előmenetele terén.

Deviancia (6/4. sz. melléklet)

Deviancia alatt értem a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók azon magatartását, mely során a társadalom által kívánatosnak tartott normákat, szabályokat megszegik. A kérdőívem első kérdései között kutattam e tanulók létező magatartási problémáit. A választ adó kollégák 84,3 %-a jelezte, hogy tanítás-tanulás során ez gondot okoz. 61,2 % értékorientációs korlátról is beszámolt. Arról, hogy ez az

általános értékektől, normáktól eltérő deviáns viselkedés mennyire segíti elő a gyenge tanulmányi eredményt, a megkérdezett pedagógusok 78,3 %-a úgy vélekedik, hogy ötös skálán erősen, illetve jelentős mértékben. Tehát a tanulási kudarc véleményük szerint magatartási probléma következménye is. Természetesen ellenkező folyamatot is tapasztalhatunk, amennyiben a tanulási nehézség, zavar okoz magatartási problémát. Annak eldöntése, hogy melyik az ok és melyik az okozat, szakember feladata.

Kirekesztettség, elidegenedés (6/5. sz. melléklet)

A szakirodalmi feltárás során betekinthettünk abba, hogy mennyire fontos az inkluzív nevelési tér, iskolai környezet szerepe. Ezen szemlélet feltérképezése a válaszadók körében kérdőívemben is megtörtént. A kollégák több mint 80 %-a ellenzi a kirekesztést, szegregációt. A befogadó iskola hosszú távon bent tudja tartani tanulóit az oktatás rendszerében, s ez feltétlen jó hatással bír az egyén társadalmi beilleszkedésére, későbbi életminőségének javítására. A gyermekvédelmi szakellátott tanulók összetett problémákkal – mint például magatartási, pszichés, tanulmányi – küzdenek, melyek a hagyományos kirekesztő, követelő-büntető szemléletmóddal nem orvosolhatóak. A megkérdezett kollégák 69,5 %-ának tapasztalatai szerint a kirekesztettségnek erős negatív hatása van a tanulmányi eredményre. Ezen probléma megoldása az inkluzív szemlélet valós kialakítása, gyakorlati alkalmazása lenne.

Tanulási probléma, az osztályátlagtól való elmaradás (6/6. sz. melléklet)

Az első kérdésemre reflektáló válaszadók 59 %-a jelezte, hogy a gyermekvédelmi szakellátott általános iskolai tanulók iskolai teljesítménye nem megfelelő. Abban a tekintetben nem tartom erős negatív eredménynek a fenti jelzést, ha arra az összetett problémahalmazra gondolok, mely jellemzi e tanulókat. Ugyanakkor ebben a kérdéskörben a megkérdezett kollégák 92,9 %-a jelezte, hogy – többé-kevésbé – jellemzi e tanulókat tanulási probléma, melynek következménye, hogy elmaradnak az osztályátlagtól. Széleskörű összefogást szorgalmaz ez az eredmény, mely összefogás elméletben és gyakorlatban is létezik pszichológusok, fejlesztő pedagógusok, gyógypedagógusok, gyógytornászok, logopédusok közreműködésével.

Iskola beilleszkedési nehézség, magatartászavar (6/7. sz. melléklet)

A megkérdezett 226 pedagógus első kérdésemre adott válaszaiból kiderül, hogy leginkább magatartási problémával, beilleszkedési nehézséggel küzdenek. A

szakirodalom rávilágított arra, hogy e gyermekek veszélyeztető, rendezetlen családi körülmények között éltek a családból való kiemelésig. Mivel e családokat a társadalmi normáktól, értékektől eltérő életmód jellemzi, így utódaik is ezt a példát, normát, mintát követik. Az iskolában ez nehézséget okoz az oktatás-nevelés során. A válaszadók 96, 1 %-a jelezte, hogy bizonyos szinten – ötös skálán hármás, négyes, ötös erősségű – jó tanulmányi eredményt gátló faktorként van jelen a magatartási deviancia. A legtöbben úgy vélik, hogy ez a probléma erősen meghatározó. A tanulmányi eredmény növelése érdekében a magatartási problémát feltétlenül kezelni kell!

Problémás tanár-diák viszony (6/8. sz. melléklet)

Az előző fejezetek során a nevelt tanulók elsődleges szocializációs színtérbeli, pszichológiai, tanulmányi, érzelmi deficitjéről már volt szó. Ez az iskolai eredményességre negatív hatással van. A tanulmányi színvonal emelése előtt mindenképpen megfelelő alapokra kell helyezni a pedagógus és e gyermekek kapcsolatát. Ki kell alakítani egy bizalmi, szeretetteljes viszonyt, amelyre építhetjük a személyiség tudatos fejlesztését. Ez alapfeltétel.

A megkérdezett kollégák 63,7 %-a úgy véli, erősen gyengítheti a tanulmányi eredményt – vagy erősen gátolja a színvonal emelését – a problémás tanár-diák viszony. Ez igen markáns vélemény. A kollégák több mint negyede közepes szinten számítja befolyásoló tényezőként a negatív viszonyt. 10,2 % azonban úgy véli, ez nem vagy csak nagyon elhanyagolható mértékben van hatással a tanulmányi előmenetelre. Véleményem szerint ez magas arány, hiszen a szakirodalom elemzése során rávilágítottam arra, hogy a jó pedagógust jellemzi a tanítványai felé tanúsított együttműködő, partneri viszony, mely feltételezi e kapcsolat problémamentességét.

Nem megfelelő pedagógiai módszertani kultúra (6/9. sz. melléklet)

A 226 megkérdezett nevelők legnagyobb része 21 évnél régebben szerezte pedagógus diplomáját, és a válaszadók több mint fele újabb pedagógus diplomával is rendelkezik. Arra most nem térek ki, hogy a régebben alapdiplomát szerzett kollégák képezték-e magukat tovább új diploma megszerzése, valamint pedagógiai módszertani kultúra újítása céljából. A diagram megmutatja, hogy a tanárok, tanítók jelentős része – 61,1 %-a – fontosnak és befolyásoló tényezőként tartja számon a megfelelő pedagógiai módszertani eszköztár létét. A gyermekvédelmi szakellátott tanulók tanulmányi eredményének növelése érdekében végzett munka során egyértelműen gátló

tényezőként tüntetik fel a megfelelő eszköztár hiányát. A professzionális pedagógust jellemzi az állandó tanuló-tanító lét, melynek során módszertani kultúrájukat fejleszteni tudják. Ezért magasnak tartom azon vélemények arányát – 13,2 % –, amelyek úgy tartják, nem vagy alig befolyásolja a nem megfelelő módszertani kultúra a tanulmányi eredményt.

Egyéb (6/10. sz. melléklet)

Egyéb kategóriát is beiktattam e kérdéskörbe, hogy bővíteni tudjam azon tényezők sorát, melyek negatívan befolyásolhatják a gyermekvédelmi szakellátott tanulók iskolai eredményességét, és amelyekre így fokozott figyelmet kell fordítani. A nem kötelező kérdésre 40 válasz érkezett, ez a megkérdezettek közel 18 %-a. 19 fő nem igazán tulajdonított egyéb gátló tényezőnek jelentőséget, de 21 fő igen. Közülük 3 fő fejtette ki részletesebben véleményét. Elutasítottságot, bizalomhiányt, érzéketlenséget neveztek meg a pedagógus részéről, és az érzelmi kötődés hiányát. Úgy gondolom, erre kitértem a problémás tanár-diák viszony kérdésköre során. Jelezték még, hogy e tanulók bármit megtehetnek, mert a nevelőik tehetetlenek. E faktorra kitértem a beilleszkedési, magatartási problémák – mint létező gátló tényező – során. Ugyanakkor a szenvedélybetegség problémáját is olyan tényezők közé sorolta egy fő, mely gátolja az általános iskolai nevelt tanulót a jó tanulmányi eredmény elérése során.

A 11. számú összesítő táblázatban látható, hogy a megkérdezett kollégák szerint mi gátolja a legjobban a gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat a gyenge tanulmányi eredmény elérése esetében.

11. sz. táblázat: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat gátló tényezők gyenge tanulmányi eredmény elérése esetében – összesítő táblázat (saját készítés)

A gyermekvédelmi szakellátásba vett általános iskolai tanulók tanulmányi eredményét gátló tényezők	Megkérdezett pedagógusok közül az 1-5-ig tartó skálán ötös jelölést adottak százalékos aránya (%)
Alacsony szülői iskolázottság, destruktív szülői minta	53,5
Iskolai beilleszkedési nehézség, magatartászavar	47,3
Deviancia	46,9
Problémás tanár-diák viszony	38,9
Szegénység, rossz szociokulturális háttér	34,5
Kirekesztettség, elidegenedés	32,3
Nem megfelelő pedagógiai módszertani kultúra	32,3
Tanulási probléma, az osztályátlagtól való lemaradás	32,3
Szégyenérzet az átélt trauma miatt	16,4
Egyéb	7,5

A választ adó 226 kolléga legnagyobb része úgy véli, hogy a gyermekvédelmi szakellátott általános iskolai tanulók tanulmányi előmenetelét gátló tényezők közül a legnagyobb szerepet az alacsony iskolázottsággal rendelkező, destruktív mintát nyújtó szülői háttér, az iskolai beilleszkedési nehézség, magatartászavar és deviancia játssza. A négyes megjelölést kapott adatok százalékos arányával kiegészítve ugyanezt az eredményt kaptam. A reflektáló gyakorló pedagógusok szerint legkevésbé gátolja e tanulók iskolai előmenetelét a tanulási probléma, kirekesztettség, nem megfelelő pedagógiai módszertani kultúra, a szégyenérzet az átélt trauma miatt és egyéb dolgok, melyeket kifejtettem a részletes elemzésben. A négyes jelzések eredményeit az ötös eredmények százalékos arányához hozzáadva szintén ezt az eredményt kaptam. Úgy vélem azonban, hogy a pedagógus e tanulókkal alkalmazott módszertani kultúrája döntő fontosságú. A lemaradás, a tanulási probléma, a szégyenérzet alapvető jellemzői e tanítványoknak. Jelzés értékűnek tartom, hogy ennek nem tulajdonítottak a kollégák

nagyobb jelentőséget. Számomra ez azt közvetíti, hogy nincsenek mélységében tisztában a gyermekvédelmi szakellátott tanulók valódi problémáival, és ez gátolja a valódi beavatkozás tervezését, a pedagógus mint aktor szerepének felvállalását.

Az önértékeléssel kapcsolatos – nyolcadik – kérdésköröm a professzionális pedagógus jellemzőinek meglétét kutatta a válaszadó kollégák körében. A 13 kérdésből álló szakasz a szakirodalmi feltárás során összegyűjtött és rendezett jellemzőket tartalmazza. Arra kértem a pedagógusokat, hogy 1-5-ig értékeljék, **menyire jellemzőek személyükre az alábbi megállapítások**. Az egyes alkérdések diagramjai a *Mellékletben* megtalálhatóak, itt a részletes elemzés után egy összegző táblázat alapján mutatom be azokat a jellemzőket, melyek a kollégák megítélése szerint legjobban illik pedagógus személyiségükre. (7. sz. melléklet)

A tanulók alapos ismerete mint pedagógus jellemző előfordulása (7/1. sz. melléklet)

A megkérdezett tanárok, tanítók 92 %-a úgy véli, ötös skálán ötös és négyes erősségű szinten ismeri az általa tanított tanulókat, 8 %-uk pedig közepes mértékben. Azt nem vizsgáltam, hogy a közepes szintnek mi az oka, esetleg új a tanulócsoport a pedagógus számára, illetve utazó tanári pozíciót tölt-e be a kolléga. Pozitívum, hogy 0 % megjelölést kapott az egyes, kettes kategória, tehát a választ adó kollégák egyértelműen kijelentik, alaposan ismerik tanulóikat. Ez azért fontos, mert a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók új környezetbe, új iskolába kerülve még több problémával találkozhatnak, és a már vizsgált jó tanár-diák kapcsolat egyik meghatározó alapja a gyermek alapos ismerete.

A meleg-korlátozó attitűd mint pedagógus jellemző előfordulása (7/2. sz. melléklet)

A szakirodalom feltárás rávilágított arra, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulóknak szükségük van a minél személyesebb kapcsolatra, törődésre is, s erre a bizalmi alapon működő, szeretetteljes iskolai környezetben nagyobb esély van. Szükség van a pedagógus részéről a meleg, szeretetteljes, de korlátozó nevelési attitűdre, az elfogadott normák szerinti magatartás igényelésére. A választ adó nevelők 89,4 %-a fele-fele arányban ötös skálán négyes, ötös szinten definiálja önmagát a meleg-korlátozó nevelési attitűd tekintetében. Ezt a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók vonatkozásában pozitívumnak tartom.

Folyamatos önképzés mint pedagógus jellemző előfordulása (7/3. sz. melléklet)

A választ adó pedagógusok több mint fele – 59,7 %-a – folyamatosan képzzi magát. Ez jó hír abban a tekintetben, hogy a megkérdezett kollégák nagy része nem kapott gyermekvédelmi képzést. Bár a jelzések szerint általában nem célirányos képzésen vesznek részt, a tudás és a módszertani eszköztár bővítése – mely a pedagógus kulcskompetenciák között is szerepel – hasznosítható e tanulók oktatása-nevelése során. 15,5 % viszont elégtelen vagy csak elégséges szintűnek ítéli meg önképzését. Az egész tantestületre kiterjedő célirányos gyermekvédelmi továbbképzés megoldás lehetne azon problémák orvoslására, melyek jelentkeznek e tanulók oktatása-nevelése során.

Magas érzelmi intelligencia mint pedagógus jellemző előfordulása (7/4. sz. melléklet)

Az érzelmi intelligencia fontossága a szakirodalom feltárása során bizonyítást nyert. A professzionális pedagógust jellemzi saját és mások érzelmeinek felismerése, kezelése, az önmotiválás, valamint pozitív kapcsolatkezelése. A megkérdezettek 90,7 %-a ötös skálán négyes, ötös erősségűnek ítéli meg azon jellemzők meglétét, melyek érzelmileg intelligenssé teszik személyiségüket. 9,3 % úgy véli, csak közepes szinten jellemzi magas érzelmi intelligencia, és pozitívum, hogy 0 % nyilatkozott arról, hogy e szint esetükben alacsony. Fontos lenne e pedagógus jellemző fejlesztése, hiszen tanítványaink körében is el kell végezni e feladatot.

Együttműködő, partneri viszony kialakítására törekvés mint pedagógus jellemző előfordulása (7/5. sz. melléklet)

A szakirodalom fontosnak tartja a büntető-követelő szemlélet visszaszorítását a gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók iskolai oktatása-nevelése folyamán, és az együttműködő, partneri viszony kialakítását preferálja. (Szebedy, 2009) A választ adó kollégák 89,4 %-a önmagát úgy ítéli meg, hogy tanítványaival partneri viszonyt alakított ki. Az együttműködést közepesnek ítéli meg 10,6 %, ezen a szinten megítélésem szerint javítani lehet. Pozitívum, hogy 0 % értékeli kapcsolatát együttműködéstől mentesnek.

Egyéni bánásmód mint pedagógus jellemző előfordulása (7/6. sz. melléklet)

A pedagógus kulcskompetenciái között tartják számon az egyéni bánásmód érvényesülésének, valamint a hátrányos helyzetű, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek többi tanulóval együtt történő sikeres nevelésének

szükségességét. A választ adó tanárok, tanítók 87,2 %-a önbevallása szerint az egyéni bánásmódot ötös skálán jó és jeles, közepes szinten 12,8 % alkalmazza. A gyermekvédelmi szakellátott tanulók számára rendkívül fontos, hogy a nevelők gyakorlatuk minden szintjén egyéni bánásmódban részesítsék tanulóikat. Az egyéni bánásmód alkalmazásához megfelelő módszertani felkészültségre van szükség. A közepes szinten teljesítők létszámát képzéssel csökkenteni lehetne és kellene.

Esélyteremtésre törekvés mint pedagógus jellemző előfordulása (7/7. sz. melléklet)

Az esélyteremtés fontosságáról – mint az iskolai lét stratégiai alapjáról – a szakirodalom feltárása során már volt szó. Bizonyítást nyert, hogy a nevelt gyermekek esélyei alapvetően rosszabbak a vérszerinti családban felnövekvő társak esélyeinél. A megkérdezett kollégák 92 %-a fokozott figyelmet fordít e témakörre, és ez nagyon fontos a gyermekvédelmi szakellátott általános iskolai tanulók tanulmányi eredményének javítása tekintetében. Az e téren önmaguk tevékenységét közepesnek ítéelő kollégák – a válaszadók 8 %-a – fejlesztése, fejlődése fontos, ez képzés során megvalósítható.

Integrációs tevékenység, inkluzív szemlélet mint pedagógus jellemző előfordulása (7/8. sz. melléklet)

A pedagógus inkluzív szemlélete nélkül elképzelhetetlen a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók oktatása-nevelése. A 226 megkérdezett kolléga valamivel több mint negyed része értékeli önmagát ötös skálán jelesnek inkluzív szemlélet, integrációs tevékenység vonatkozásában. Jónak ítéli meg önmagát 49,6 %, szinte a választ adók fele. A nevelők egyötöde viszont úgy érzi, közepesen teljesít e tekintetben. Az ő szemléletük, tevékenységük, valamint az elégséges – kettes – szinten teljesítők fejlesztése a képzések, továbbképzések fontos eleme lenne. Ellentmondást látok azonban a szemlélet gyakorlattá válásában, mivel összetett problémahalmazt jeleztek a kollégák e tanulók oktatása-nevelése során.

Újrakezdés, kudarcútírás, következetesség mint pedagógus jellemző előfordulása (7/9. sz. melléklet)

A szakirodalom szerint a professzionális pedagógust az újrakezdés, a kudarcútírás és a következetesség is jellemzi. A reflektáló kollégák legnagyobb része jónak ítéli önmagát e jellemzők tekintetében, ötös skálán négyes és ötös szintet összesen 76,6 % jelölt.

Pozitívum, hogy a 226 főből csak 3 fő érzi úgy, hogy e téren alulteljesít. Ez abban a vonatkozásban is pozitívum, hogy a választ adó kollégák nagy része 41-60 éves kategóriába sorolta önmagát.

Nagyfokú szakmai együttműködés mint pedagógus jellemző előfordulása (7/10. sz. melléklet)

A szakirodalomban olvashattuk, hogy milyen fontos a szakmai együttműködés. Kutatásom kitért arra, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban élő általános iskolai tanulók érdekében milyen gyakori, milyen minőségű a két szektor – oktatási és gyermekvédelmi – együttműködése, valamint arra is, hogy milyen formában és ki kezdeményezi a kapcsolatot.

A megkérdezett kollégák 76,2 %-a – valamilyen minőségű és gyakoriságú – kapcsolatot tart fenn gyermekvédelmi szakemberekkel. Önmagát úgy jellemzi a reflektáló tanárok, tanítók 88,9 %-a, hogy ötös skálán jó és jeles minőségű az együttműködési készsége. Ez pozitívum, ugyanakkor magas arányban képviselik magukat a megkérdezett kollégák közül azok – 10,6 % –, akik közepes minőségűnek tartják együttműködési készségüket. A gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók tanulmányi eredményének javítása érdekében végzett pedagógiai munka szerves része a szakemberek folyamatos, rendszeres kooperációja, ezért elengedhetetlen az e téren való pozitív irányú elmozdulás. Gondolok itt közös fórumokra, megbeszélésekre, tapasztalatcserére.

Magas szintű problémamegoldás mint pedagógus jellemző előfordulása (7/11. sz. melléklet)

A terepen dolgozó pedagógusok – akik gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolás tanulókkal is foglalkoznak – a mindennapok során problémák halmazával találják magukat szemben. Fontos, hogy minél gyorsabban és hatékonyabban reagáljanak. A megkérdezett 226 pedagógus közül mindössze két fő – 0,8 % – számolt be arról, hogy gyengén teljesít a problémamegoldás tekintetében. A nevelők legnagyobb része – 48,7 % – ötös skálán négyes erősségűnek, közel harmadrészüik – 30,1 % – ötösnek értékeli önmagát e téren. Ebben a vonatkozásban tehát a megkérdezett kollégák 78,8 %-a teljesít jól. Magas aránynak értékelem az önmagát közepes szinten értékelő tanárok, tanítók hányadát – 20,4 % –, hiszen problémamegoldás tekintetében a professzionális pedagógusnak élen kell járnia.

Minden erőfeszítés ellenére sem tud bánni a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulókkal mint pedagógus jellemző előfordulása (7/12. sz. melléklet)

A reflektáló pedagógusok adatai alapján a kollégák 63,7 %-a úgy véli, erősen gyengítheti a tanulmányi eredményt – vagy erősen gátolja a színvonal emelését – a problémás tanár-diák viszony. A választ adó kollégák önmagukról alkotott képe alapján csak 37,2 % véli úgy, hogy példamutatóan tud bánni a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulókkal, 33,2 % jól boldogul velük. Ez összesen 70,5 %. Magas aránynak tartom azon kollégák hányadát – 29,2 % –, akik csak közepes vagy gyenge szinten folytatnak oktató-nevelő munkát e tanulók körében. Ez a megkérdezett nevelők csaknem harmad része. Ehhez az adathoz a pedagógusok önjellemzésével jutottam, ezért erősen hitelesnek tartom az eredményt. Ez is bizonyítja a pedagógusok körében a mielőbbi szakirányú gyermekvédelmi képzések, továbbképzések fontosságát.

E kérdéskör után a 12. számú táblázatba rendeztem, hogy a választ adó 226 kolléga hogyan értékelte önmagát a megadott pedagógus jellemzők vonatkozásában.

12. sz. táblázat: A választ adó pedagógusokra jellemző megállapítások (saját készítés) (N:226)

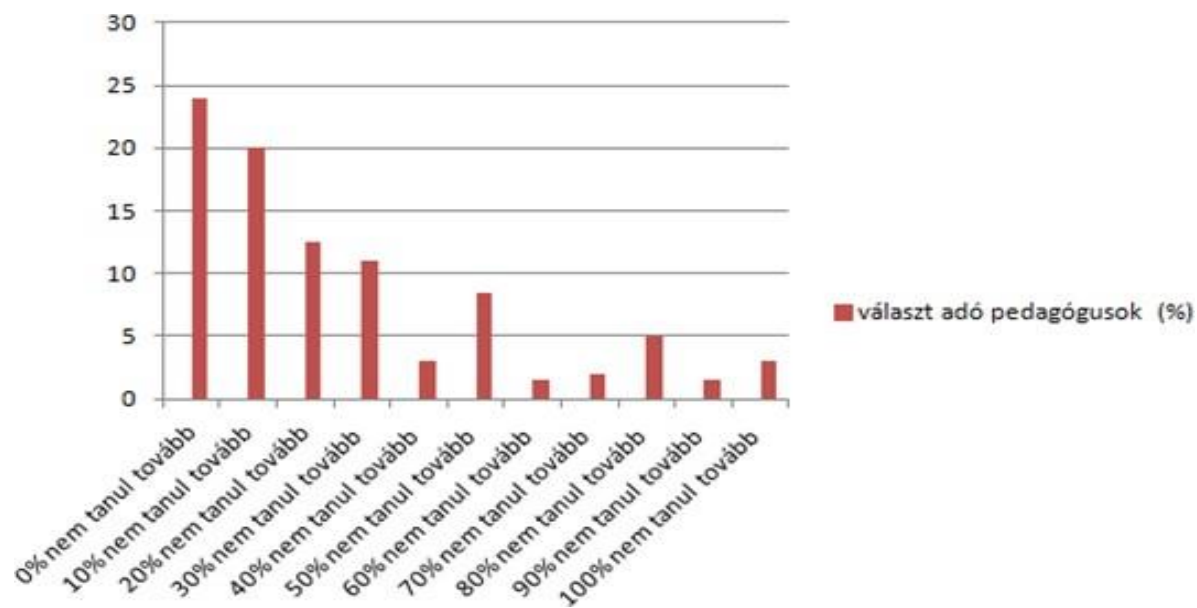
A választ adó pedagógusokra jellemző megállapítások	Megkérdezett pedagógusok közül az 1-5-ig tartó skálán ötös jelölést adottak százalékos aránya (%)
Esélyteremtésre törekvés	52,2
Magas érzelmi intelligencia	46,5
Nagyfokú szakmai együttműködés	46
Meleg-korlátozó attitűd	44,7
Tanulók alapos ismerete	42,5
Egyéni bánásmód	40,7
Együttműködés, tanítványokkal partnerség	39,8
Magas szintű problémamegoldás	30,1
Folyamatos önképzés	29,2
Újrakezdő, kudarcűrő, következetes	27,9
Integrációs tevékenység, inkluzív szemlélet	27
Nem tud bánni e tanulókkal	0,4

A pedagógusjellemzők közül az első három helyen a reflektáló pedagógusok önjellemzése alapján szerepel az esélyteremtésre törekvés, a magas érzelmi intelligencia és a nagyfokú szakmai együttműködés. Ha az ötös megjelölés százalékos adataihoz hozzáadom a négyes megjelölés százalékos adatait, akkor az első három hely módosul, mert a nagyfokú szakmai együttműködést kiszorítja a tanulók alapos ismerete. A legkevésbé jellemző a választ adó kollégákra az integrációs tevékenység, az újrakezdés, kudarctűrés, következetesség, a folyamatos önképzés, valamint az, hogy nem tudnak bánni a kollégák a gyermekvédelmi szakellátott tanulókkal. Számomra az integrációs tevékenység, inkluzív szemlélet szerves része az esélyteremtésre törekvés, ebben ellentmondást látok. A folyamatos önképzés alacsony megjelölése is a továbbképzés fontosságát igazolja. Ha az ötös százalékkértékekhez hozzáadom a négyes megjelölések százalékkértékeit, akkor az utolsó helyeken ugyanezeket a jellemzőket találok.

A továbbiakban a továbbtanulás volt a fókuszban, vizsgáltam, hogy a **kollégák gyermekvédelmi szakellátásban felnövekvő tanítványai/volt tanítványai az általános iskola elvégzése után jellemzően hol tanulnak/tanultak tovább**. Kértem, hogy becsüljék meg százalékos arányban.

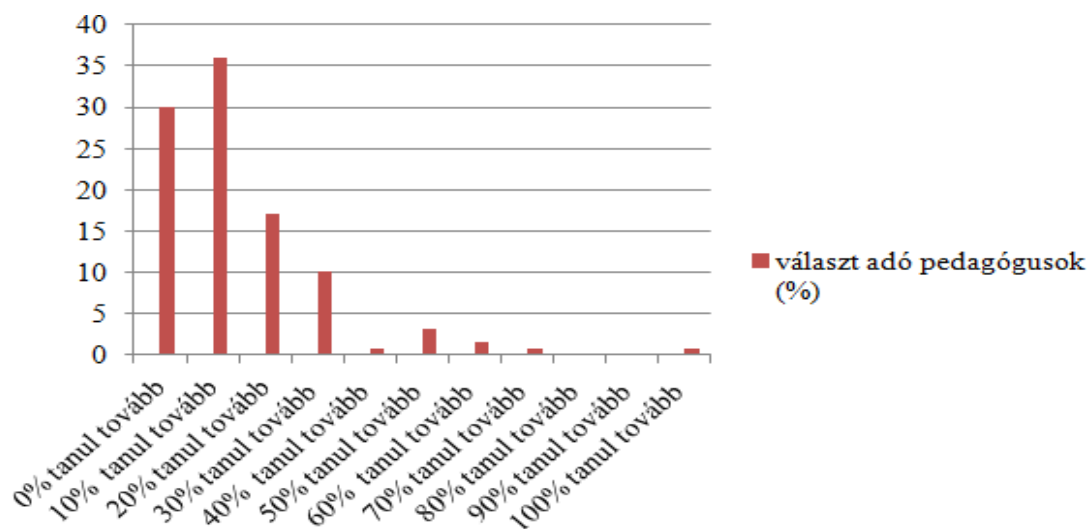
Négy opciót adtam meg, valamint felkínáltam az *egyéb* lehetőséget is. Mivel az on-line kérdőív erre a nyílt kérdésre vonatkozó válaszokat megkülönböztetve rögzítette, új diagramot kellett készítenem. Megkülönböztetve rögzítette például a „10 %”-os választ a „10” szintén százalék, de a kollégák által külön ki nem írt % jeles választ. A matematikai kerekítés szabályainak megfelelően kerekítettem a nem kerek tízes válaszokat kerek tízesekre.

23. sz. diagram: Nem tanulnak tovább, mert betöltötték a tankötelezettség felső korhatárát



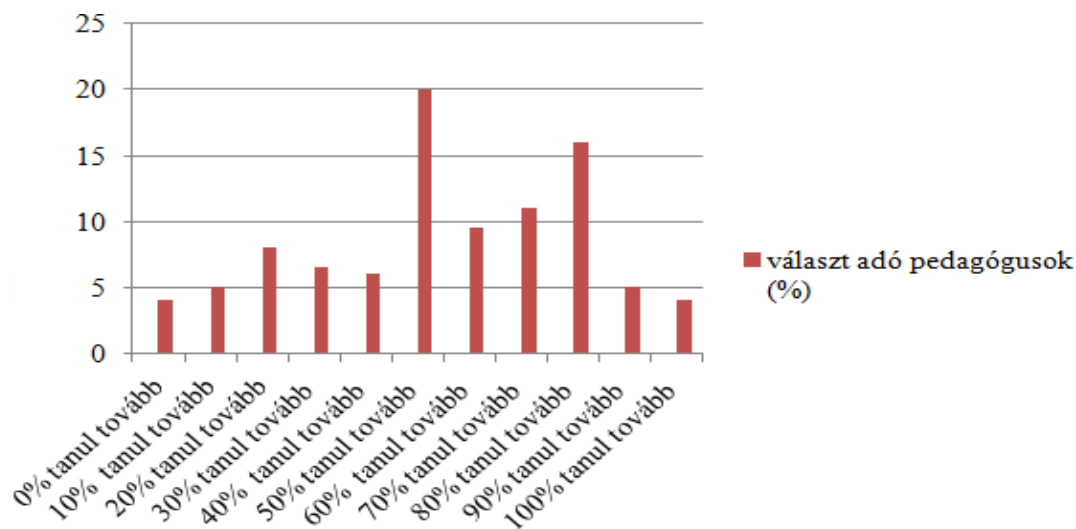
128 jelzés érkezett arra, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanítványok nem tanulnak tovább – illetve 97 jelzés, ha a 0 % adatait levonom –, mert betöltötték a tankötelezettség felső korhatárát. Nem vizsgáltam, hogy válaszaik a jelenleg hatályos 16 éves korhatárra vagy a 2010-es év előtti 18 éves korhatárra vonatkoznak-e, mivel ezt nem tartom kérdésem szempontjából döntő fontosságúnak. Az erre az opcióra választ adó kollégák legnagyobb része – 24 % – úgy nyilatkozott, hogy volt tanítványaikra nem jellemző, hogy nem tanulnak tovább. Csupán az erre az opcióra választ adó pedagógusok 3 %-a válaszolta – 4 fő –, hogy tanítványaik egyáltalán nem tanulnak tovább. Ugyanakkor, ha összeadom a „10 % nem tanul tovább”-tól a „100 % nem tanul tovább”-ig az adatokat, az a 128 választ adó kollégából 91 fő, a teljes 226 fő válaszadó 40 %-a. Ha feltételezem, hogy minden választ adó pedagógus a pályafutása során legalább 1 gyermekvédelmi szakellátott gyermeket tanított – de egyet biztosan –, aki később nem tanult tovább, akkor ez a feltételezés már száz-as nagyságrendet ad. Arról nincs adatom, hogy egy-egy pedagógus összesen hány gyermekvédelmi szakellátott tanulót tanított, valamint arról sem, hogy hány pedagógus tanít gyermekvédelmi szakellátottat, így a fentiek csupán a minimális adatot mutatják, ennél biztosan jóval több a tovább nem tanulók száma.

24. sz. diagram: Híd-programokban tanulnak tovább



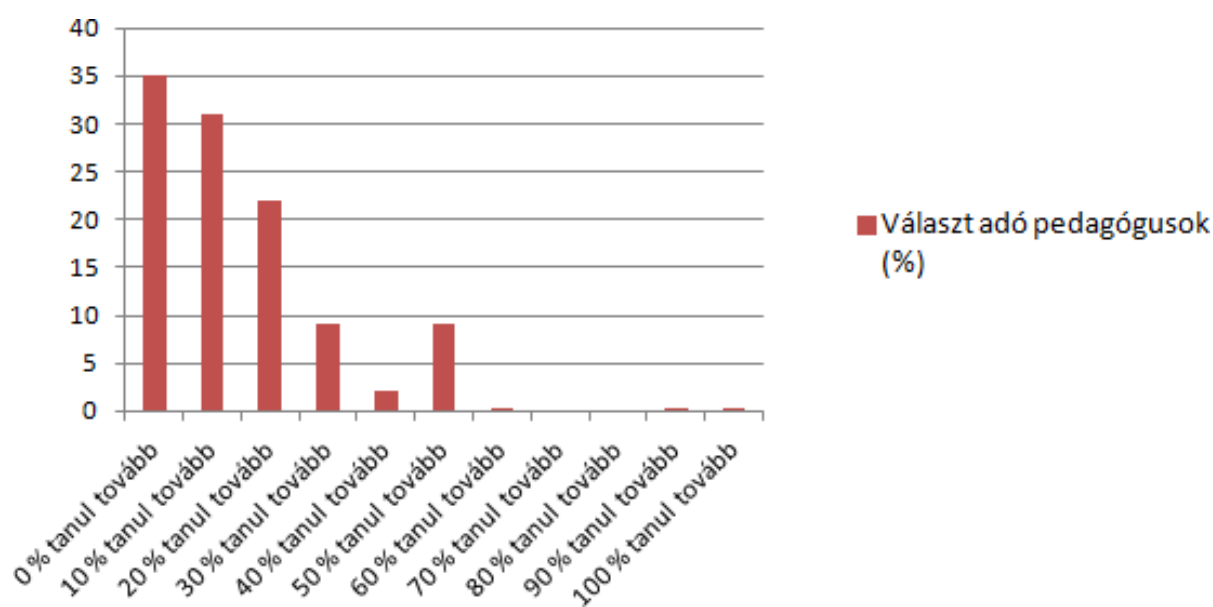
132 válasz érkezett arra, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók Híd-programban tanulnak tovább – illetve 92 jelzés, ha a 0 % adatait levonom – , mert valamilyen okból nem tudják az általános iskola nyolc osztályát ebben az intézménytípusban befejezni, illetve OKJ-s végzettséget szeretnének. Legjellemzőbb, hogy a választ adó kollégák tanítványainak 10 %-a Híd-programban tanul. Ha feltételezem, hogy a 92 fő pedagógus mindegyikének legalább 1 fő állami gondozott, Híd-programban továbbtanuló tanítványa van – egy viszont mindenképp van –, akkor ez is minimum százas nagyságrendű létszámot ad.

25. sz. diagram: Szakiskolában (2016/17-es tanévtől szakközépiskolában) tanulnak tovább



168 jelzés érkezett arra az opcióra, hogy a gyermekvédelmi szakellátott volt általános iskolás tanulók szakiskolában (2016/17-es tanévtől az elnevezése szakközépiskola) tanulnak tovább, illetve 160, ha levonom a 0 % számosságát. A 168 kolléga ötöd része úgy nyilatkozott, hogy volt tanítványainak fele a szakképzésben tanul tovább. Egy részük – 10-15 % – jelezte, hogy akár 60-80 %-a is ebben az intézménytípusban tanul tovább, és van olyan kolléga, akinek szinte az összes volt tanítványa. Ez igazolta a szakirodalom azon megállapítását, hogy a gyermekvédelmi szakellátott tanulók jelentős része szakiskolában tanul tovább. (Rácz, 2006)

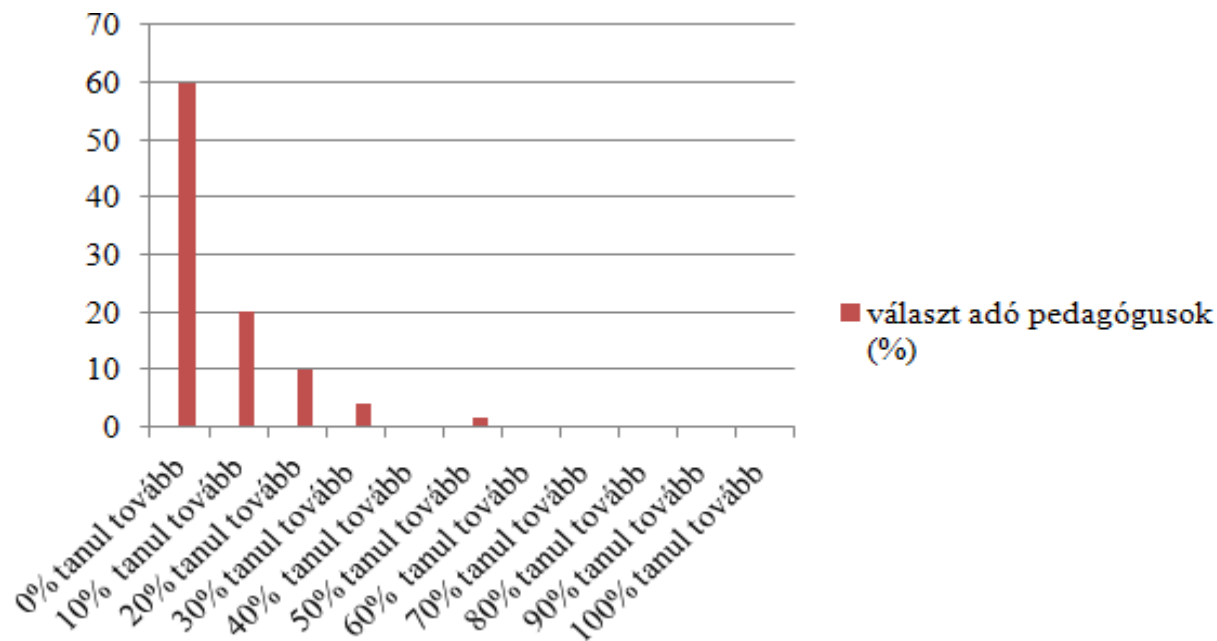
26. sz. diagram: Gimnáziumban, szakközépiskolában (2016/17-es tanévtől gimnázium, szakgimnázium) tanulnak tovább



141 válasz érkezett a gimnáziumra, szakközépiskolára vonatkozóan (2016/17-es tanévtől gimnázium, szakgimnázium). A válaszadó pedagógusok közül 35 fő jelezte, hogy volt tanítványaikra nem jellemző a fenti intézménytípusokban történő továbbtanulás, tehát csak 106 fő esetében történt ilyen irányú iskolaválasztás. Ezen kollégák nagy része – 31 % – úgy nyilatkozott, hogy tanítványaik csupán 10 %-a nyert felvételt gimnáziumi, szakközépiskolai tanulmányok folytatására, valamint 22 % jelölte a tanítványaik 20 %-os arányát. A diagramból leolvasható, hogy nagyobb arányú gimnáziumi, szakközépiskolai képzésre – 60-100 % – csak 1-2 fő esetében kaptam jelzést. Mivel az általános iskola jelentősen meghatározza a továbbtanulási esélyeket, ezért úgy vélem, a közoktatásnak ezen a fokán van a legnagyobb szükség a

gyermekvédelmi szakellátásban felnövekvő tanulók esetében az iskolai teljesítmény szintjének emelésére mind a diák, mind a pedagógusok esetében.

27. sz. diagram: Egyéb helyen tanulnak tovább



68 válasz érkezett az egyéb helyen tanulnak tovább opcióra. Ebből 41 fő – 60 % – jelezte, hogy 0 % tanul tovább egyéb helyen, tehát csak 27 fő pedagógus tanítványa tanul a fentiekén túl más képzésben. Ugyanakkor nem érkezett szöveges válasz arra, hogy milyen típusú intézményben.

A fenti kérdéskörben a gyermekvédelmi szakellátásban élő, általános iskolát végzett tanulók továbbtanulási lehetőségeit vizsgáltam. A választ adó kollégák jelzései alapján a tanítványok legnagyobb része szakiskolában (2016/17-es tanévtől szakközépiskola) tanul tovább. Varga három megyére vonatkozó kutatása szerint a gyermekvédelmi szakellátásban élő 14-18 éves tanulók 31,1 %-a tanul tovább érettségit adó oktatási intézményben, még normál és eltérő tantervű szakiskolában 85,5 %-uk. (Varga, 2012b). A középfokú nappali rendszerű intézmények teljes diákságra vonatkozó országos adatait tekintve a 2016/17-es tanévben a diákok 19 %-a járt szakiskolába, 81 %-uk viszont gimnáziumba, szakközépiskolába.³⁸ Ha az országos adatokat az otthon nyújtó ellátásban élőkre vonatkozóan vizsgálom, akkor ugyanebben a tanévben a szakiskolába

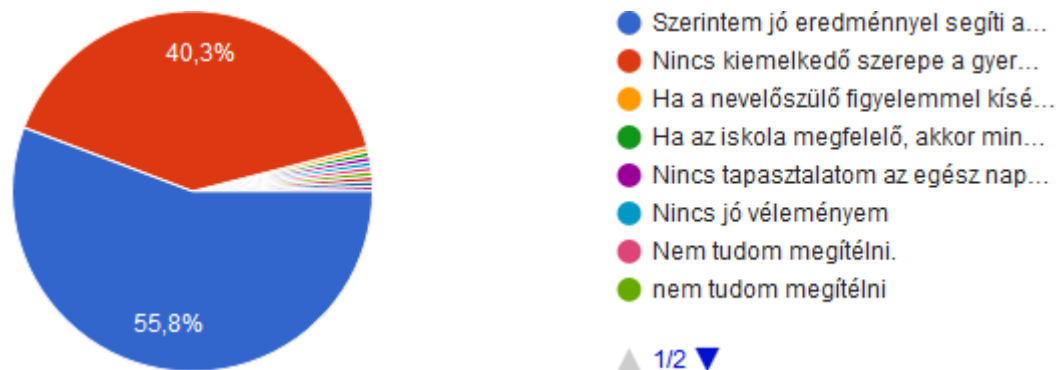
³⁸ http://www.kormany.hu/download/0/83/f0000/Koznevelési_statistikai_evkonyv_2015_2016.pdf, [2018. 01. 31.]

járó tanulók 1,5 %-a élt otthon nyújtó ellátásban, a gimnáziumban és szakközépiskolába tanulóknak viszont csak 0,2 %-a.³⁹

Mind Varga kutatása, mind az országos adatok megerősítettek saját kutatásomra vonatkozóan abban, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban élők nagyobb arányban tanulnak tovább szakiskolában, így nem minden szak esetében biztosított az érettségi bizonyítvány, mely a felsőoktatásban történő továbbtanulás alapfeltétele. E téren tehát jelentős javulás szükséges!

A szakirodalmi feltárás során olyan lehetőségek után is kutattam, amelyek jó eséllyel segítik a gyermekvédelmi szakellátott tanulók iskolai esélyeit. Az egész napos iskolákat a szakirodalom pozitívumnak tartja. E kérdésem **a tanárok, tanítók a véleményét vizsgálta az egész napos iskolák hasznosságáról a gyermekvédelem vonatkozásában.** A két lehetőség mellett megadtam az *egyéb* opció lehetőségét is.

28 sz. diagram: A pedagógusok véleménye az egész napos iskolák hasznosságáról az általános iskolai gyermekvédelmi szakellátott tanulók esetében⁴⁰(N:226)



A választ adó kollégák nagyobb része – 55,8 % – úgy gondolja, hogy az egész napos iskolák jó eredménnyel segítik e tanulók tanulmányi előmenetelét. 40,3 % azonban úgy véli, nincs kiemelkedő szerepe e tanulók vonatkozásában. Az egyéb kategóriát megjelölők – 3,9 % – arról számoltak be, hogy nincs erről tapasztalatuk, illetve egyéni véleményeket közöltek. Például: amennyiben a nevelőszülő otthon megfelelően

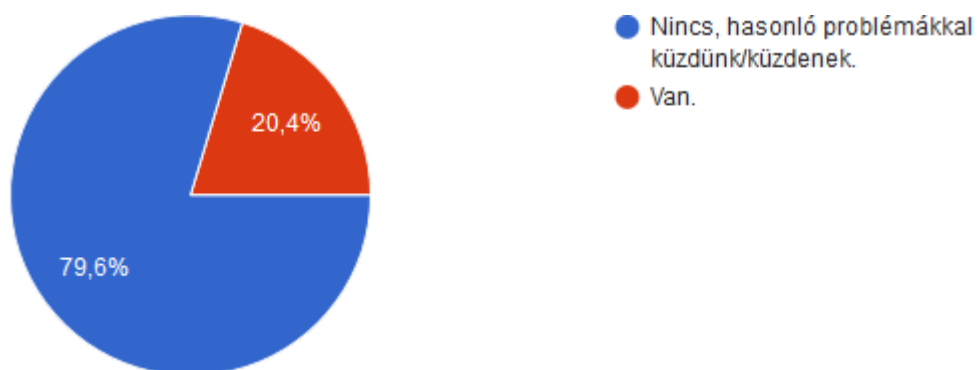
39 http://www.kormany.hu/download/0/83/f0000/Koznevelési_statistikai_evkonyv_2015_2016.pdf, [2018. 01. 31.]

40 A diagramban nem látható opciók: Szerintem jó eredménnyel segíti a problémák feltárását, e tanulók fejlesztését. Nincs kiemelkedő szerepet a gyermekvédelem lehetőségei között. Rossz. Egyénektől függ. Ha Kereszty Zsuzsa felfogását értjük rajta, segít, ha Hoffmanét, kevésbé.

figyelemmel követi a gyerekek tanulmányi kötelezettségét, akkor jobb, ha nincsenek egész nap intézményi környezetben. Egyesek rossznak tartják, illetve egyéntől függőnek. A szakirodalmi kutatásom során feltárt német példa szerint azonban az egész napos iskola lehetőségei mindenképpen jól hasznosíthatóak a bármilyen téren lemaradást tapasztalható tanulók esetében. A szakellátásban élők nagyobb lemaradással küzdenek, valamint a nevelőszülők iskolázottsága is alacsony. (Varga, 2012a) Magasnak tartom azok arányát, akik szerint nincs kiemelkedő szerepe az egész napos iskoláknak e tanulók esetében. A szakirodalmi feldolgozás rávilágított arra a tényre, hogy esetleg nincsenek elegendő, megfelelő információ birtokában a résztvevők.

Azt is kutattam, hogy a kollégák szerint **van-e éles elkülönülés a gyermekvédelmi szakellátottak és a vérszerinti családdal élő hátrányos, halmozottan hátrányos tanulók iskolai előmenetele tekintetében.** Egyértelmű választ vártam, valamint kértem a kollégákat, hogy *Van* válasz esetén indokolják meg véleményüket.

29. sz. diagram: A pedagógusok véleménye a gyermekvédelmi szakellátásban és a vérszerinti családban hátrányos/halmozottan hátrányos körülmények között élő általános iskolás tanulókkal folytatott oktató-nevelő munka során tapasztalt problémák vonatkozásában (N:226)



A szakirodalmi feltárás során kitértem arra, hogy milyen problémákkal küzdenek a hátrányos, halmozottan hátrányos családok gyermekei, valamint arra is, hogy a vérszerinti családból való kiemelés után milyen speciális traumákkal terheltek e tanulók. A megkérdezett nevelők 79,6 %-a úgy véli, hogy hasonló problémákkal küzdenek az oktatás-nevelés folyamán. A tanárok, tanítók ötöde azonban éles elkülönülést lát. Az

elkülönülés megmutatkozik a vérszerinti családban élő hátrányos helyzetű tanulók javára az érzelmi kötődésben, a családi kapcsolat minőségében, a gyermekekre gyakorolt nagyobb hatásban, a családi támogatásban. A nevelők véleménye szerint ők könnyebben motiválhatóak, kiegyensúlyozottabbak, jobb a magatartásuk. Voltak ellenvélemények, melyek szerint a vér szerinti családban nevelkedők a nagymértékű szociokulturális lemaradással nem tudnak megbirkózni. Sőt, a gyermekvédelmi ellátottak sikeresebbek, a velük foglalkozó gyermekvédelmi szakemberek nyomon követik iskolai előmenetelüket. Ugyanakkor e tanulók agresszívebbek, érzelmileg labilisabbak, alulmotiváltak és kisebb az esélyük a zavartalan előmenetelre. Ezt a szakirodalmi kutatásom is alátámasztja.

A vélemények túlnyomó többsége szerint a problémák megegyeznek. Ugyanakkor a problémák gyökerei a szakellátásban élő tanulók esetében szerteágazóbbak. Ezért szükséges a két szektor fokozottabb együttműködése, hogy a pedagógus kollégák a tanulókról mélyebb háttértudással rendelkezzenek.

Záró kérdéseim során arra kértem a reflektáló pedagógusokat, hogy írjanak le röviden egy olyan esetet, amely véleményük szerint **sikeres volt a saját pedagógiai praxisukban egy gyermekvédelemben felnövekvő tanuló esetében**. Amennyiben volt ilyen, kértem, írják le a siker kulcsát is. 69 válasz érkezett. Az értékelhető reflexiókat táblázatba gyűjtöttem.

13. sz. táblázat: Siker kulcsa a gyermekvédelmi szakellátott tanulók esetében (saját készítés) (N:69)

Siker kulcsa a gyermekvédelmi szakellátott tanulók esetében	Esetszám (fő)
Pozitív tanár-diák kapcsolat	15
Bizalom, türelem, szeretet	13
Nevelőszülő	8
Maga a gyermek	6
Együttműködés	5
Tehetséggondozás	4
Kitartás, akarat	3
Segítő személy	3
Pozitív minta	1
Elfogadó osztályközösség	1
Minimum követelmény teljesítése	1

A választ adó kollégák legtöbb esetben a pozitív tanár-diák kapcsolatot említették a siker kulcsaként. Ez egybecseng a reziliencia irodalom külső támogató tényezőjével. E problémahalmazzal rendelkező tanulók esetében fontosnak ítélték meg a bizalmat, a türelmet, a szeretetet, valamint a jól működő nevelőszülők is hangsúlyt kaptak. Sikert elősegítő faktorként említették a gyermeki személyiséget, az együttműködést, tehetséggondozást, kitartást, akaratot, a segítő személyt – mentort –, a pozitív mintát, osztályközösséget is. Mindezek szintén megjelennek a rezilienciát elősegítő belső és külső tényezők között. A táblázatban felsorolt elemek anyagi ráfordítást nem igényelnek, mégis kulcsfontosságúnak tartják a kollégák létezésüket.

A fentiekhez hasonlóan a következő kérdésem olyan esetre vonatkozott, amely véleményük szerint **kudarcc volt a saját pedagógiai praxisukban egy gyermekvédelemben felnövekvő tanuló esetében.** Amennyiben volt ilyen, kértem, írják le a kudarc okát is. 55 válasz érkezett. Az értékelhető reflexiókat táblázatba gyűjtöttem.

14. sz. táblázat: Kudarc oka a gyermekvédelmi szakellátott tanulók esetében (saját készítés) (N:55)

Kudarc oka a gyermekvédelmi szakellátott tanulók esetében	Esetszám (fő)
Vérszerinti és nevelőszülő	13
Magatartási probléma	7
Negatív minta követése	5
Érzelmi biztonság hiánya	4
Motiváció hiánya	4
Nem megfelelő tanár-diák kapcsolat	4
Vérszerinti családba hazagondozás	4
Együttműködés hiánya	3
Maga a gyermek	3

A választ adó kollégák leggyakrabban a családi háttér visszahúzó, negatív hatását említették. Nem tudtak együttműködni, nem tudtak jó kapcsolatot kialakítani az iskola és a család között. A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulók magatartási problémáit is a kudarc okai közé sorolták, valamint a rossz családi minta mély nyomait is. Jellemző e tanulókra az érzelmi biztonság, a motiváció hiánya is, mely szintén negatív irányba befolyásolhatja tanulmányi előmenetelüket. Ezek az elemek a reziliencia kialakulását gátló tényezők. Megemlítették a nem megfelelő tanár-diák kapcsolatot, az együttműködés hiányát, a gyermeki személyiséget. Azt is jelezték, hogy a vérszerinti családba való hazagondozás nem okozott pozitív irányú változást e tanulók életében. Mivel a 13. sz. táblázatban kigyűjtött adatok szintén nem igényelnek anyagi ráfordítást, úgy gondolom, hatékonyabb együttműködéssel javítható az arány.

A gyermekvédelemben dolgozók véleménye (8. sz. melléklet)

Kutatásom során a gyermekvédelmi szektor szakembereit – 11 fő – célozva a szóbeli kikérdezés eszközeit alkalmaztam. Azért tartottam fontosnak a gyermekvédelem szakdolgozóitól történő információgyűjtést, hogy e tanulókkal foglalkozó „másik oldal” tapasztalatát, véleményét, nehézségeit, javaslatait is feltárjam. Jóval kisebb mintán végeztem a kutatást – mivel elsődleges célcsoportom a pedagógusok voltak –, ugyanakkor az iskolai problémákról így árnyaltabb képet kaptam.

A szóbeli kikérdezés keretein belül használtam a félig strukturált, lágú interjú adatgyűjtési eszközként. Mind a fő, mind a kiegészítő kérdések során alapvetően nyílt kérdéseket használtam, melyek ugyan előre meghatározott kérdések voltak, de lehetőséget adtam a kötetlen beszélgetésre is. Ez lehetőséget adott az őszinte vélemények feltárására a személyes kapcsolat során.

Fókuszcsoportos beszélgetést nevelőszülőkkel tartottam. (8/1. és 8/3. sz. melléklet)

E módszer homogén csoportok egyidejű kikérdezésére ad alkalmat, az alanyok egymást bátorították az őszinte válaszok generálásában. Ugyanakkor egy nevelőszülő esetében az egyéni interjú eszközét alkalmaztam saját kérésére. (8/2. sz. melléklet)

Interjú készítettem az egyik megyei lakásotthon vezetőjével (8/5. sz. melléklet), egy nevelőszülői tanácsadóval (8/4. sz. melléklet) és egy gyermekvédelmi gyámmal (8/6. sz. melléklet).

A gyermekvédelmi szektor interjú adó dolgozói – lakásotthon vezető, tanácsadó és gyám – az iskolák felé alapvető elvárásként azt fogalmazták meg, hogy a pedagógusok a szakellátott gyermekeket egy részről kezeljék úgy, mint a vérszerinti családban felnövekvő tanulóikat, már részről vegyék figyelembe, hogy érzelmileg sérültek, hátrányokkal küzdenek és alapvető magatartási problémáik vannak. A pedagógusok jelzései alapján ez megtörténik, több mint 80 %-uk pozitív diszkriminációról, méltányos pedagógiáról számolt be a napi gyakorlat során.

Azonban az interjú adók a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulókkal folytatott oktató-nevelő munka folyamán a pedagógusok helytállását nem értékelték jónak, véleményük szerint a kollégák csak 20-30 %-a tud bánni e tanulókkal, és csak kis részükkel lehet érdemben párbeszédet folytatni. Ez az adat összecseng a pedagógus kérdőívben szereplő azon kérdésre adott „nem”-leges válasszal, hogy problémát jelent-e az e tanulókkal folytatott oktató-nevelő munka. A tanárok valamivel több mint 20 %-a felelt nemmel erre a kérdésre. Viszont az a jelzés, mely szerint kis részükkel lehet csak

érdemben párbeszédet folytatni, ellentmond annak a kérdőíves eredménynek, hogy a választ adó pedagógusok fele elégedett a gyermekvédelmi szektor dolgozóival való kapcsolattartással. Feltételezem, hogy akkor a kapcsolat minősége nem megfelelő.

Annak az adatnak is ellentmond a gyermekvédelmi dolgozók által fent említett – gyermekekkel bánni tudó pedagógus – 20-30 %-os adat, hogy önmagukat a tanárok 70,5 %-ban jónak találják e téren.

Az iskolák szemléletváltását az új oktatási trendeknek megfelelően – például inkluzív iskolák, multikulturalizmus – nem tapasztalják, nem látnak változást. A megkérdezett pedagógusok 80 %-a viszont inkluzív szemléletűnek tartja önmagát. Elképzelhető, hogy a befogadó szemlélet csak elméletben valósul meg, a gyakorlatban nem realizálódik.

A két szektor napi együttműködését az információáramlás aspektusából jónak találják, ugyanakkor véleményük szerint ez is pedagógusfüggő. Elmondták, hogy gyakran csak akkor kap a gyermekvédelem jelzést, ha már „pánikhelyzet” van. A kérdőíves kutatás is alátámasztja ezt, a kollégák inkább az iskolai gyermekvédelmi felelőstől vagy a többi pedagógustól kérnek elsősorban segítséget, akik esetében előfordul, hogy szintén nem képzetek e téren.

Olyan közös fórumokat, ahol a gyermekvédelemben dolgozó szakemberek és az iskolában tevékenykedő pedagógusok felvethetik a problémákat és esetleg megoldásokat is találhatnának évente 1-2 alkalommal, vagy egyáltalán nem rendeznek. Közös továbbképzések alkalmával sem találkoznak. Ugyanakkor nagy szükségét érzik a fentieknek, hiszen vannak olyan iskolák, ahol a tanulók 60-70 %-a védelembe vett gyermek, és a nevelők nem ismerik azokat a traumákat, amelyekkel e tanulók élnek.

Vannak olyan speciális ismeretek, amelyek birtokában a tanárok, tanítók hatékonyabban tudnának együtt dolgozni e tanulókkal. Az iskolák pedagógusai részéről szeretnének belülről fakadó igényt e továbbképzésekre, fórumokra. A pedagógus kérdőívben adott válaszok viszont azt erősítik, hogy a tanárok 80 %-a fontosnak tartaná a továbbképzést, tehát van belülről fakadó igénye.

Olyan közös dokumentumok, cselekvési tervek, amelyek az iskolák és a gyermekvédelem szorosabb együttműködésére koncentrálnak, nincsenek. A gyermekvédelmi szakellátásban létezik az úgynevezett „Macis lap”, amelyen működik az információáramlás és a kommunikáció, de ezek nem kerülnek a pedagógusok kezébe. A szakirodalom feldolgozása során azonban láthattuk, hogy milyen nagy hasznát veszik a közös adatbázisoknak.

Pozitívumnak tartanak, ha a pedagógusképzésben a törzsanyag részét képeznek a gyermekvédelmi ismeretek, mert számottevő a gyermekvédelmi szakellátásba került gyermekek létszáma. Ezt az igényt generálja a tanító- és tanárképző intézmények e téren produkált hiányossága, valamint a célirányos továbbképzések hiánya. Hatékony eszköznek tekintenék közös konferenciák szervezését, ahol tapasztalt pedagógusok és gyermekvédelmi szakemberek is tarthatnának előadásokat.

Összességében megállapítható, hogy a gyermekvédelem dolgozói is beszámolnak problémákról, hiányosságokról. Jogosan említett igény e sérült tanulók pozitív diszkriminálása. Nem értékeli jónak a tanárok helyzetét, szemléletváltást az új trendeknek megfelelően, valamint nem elégedettek a közös kapcsolattartással sem. Szeretnék, ha az iskola dolgozói nyitottabbak és elkötelezettebbek lennének a nevelt gyerekek irányába. Megemlítették a pedagógusképzés hiányosságát is a gyermekvédelmi képzés tekintetében, melyet a kérdőíves feldolgozás is alátámasztott.

Az egyéni interjút (1 fő) és a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetést (7 fő) 30-60 év közötti nő nevelőszülővel készítettem. Összesen 19 általános iskolás korú tanulót nevelnek, fő- és mellékállásban tevékenykednek. E tevékenységet egy és húsz év közötti időszakban végzik. Iskolai végzettségüket tekintve heterogén a csoport, szakmunkás végzettségű és diplomás is volt közöttük. Nevelt gyermekeik vagy testvérek, vagy mind különböző vérszerinti családból származnak. A tanulók városi és különböző községi általános iskolákba járnak, illetve speciális általános iskolába is. Alsó tagozatos, felső tagozatos és az általános iskolából már elballagott gyermekekről is nyilatkoztak.

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés alanyait úgy választottam ki, hogy lakóhely, kor, végzettség, nevelőszülői tevékenység időtartama szerint is differenciáltak legyenek.

A nevelőszülők arról számoltak be, hogy gyermekeik osztályon belüli megítélése általában jó, két esetben magatartási probléma miatt gond volt a beilleszkedéssel. Minden esetben szeretnek a gyerekek iskolába járni, sok programban, szakkörben tevékenykednek. A fejlesztéseket az iskolában megkapják, bár problémaként jelentkezik a tanuló esetében a délutáni, szabadidős játék rovására tartott fejlesztő foglalkozás.

A nevelőszülők speciális elvárásaként az iskola felé azt fogalmazták meg, hogy ne legyen a gyermek kirekesztett, próbálják meg a pedagógusok megismerni a gyermek háttérét, érzelmiileg kötődjenek hozzájuk. Pozitívan nyilatkoztak a tanárok, tanítók segítőkészségéről, valamint egy esetben a szegregált iskola előnyeiről. E nevelőszülő véleménye szerint intézményükben nemcsak a tanulók szegregációja történt meg,

hanem a nevelőket is kiválasztották e speciális feladatokra. Így jobb eredményeket érnek el a tanulók és több odafigyelést kapnak. A nevelőszülők véleménye eltér az egyéni interjút adott szakemberek – lakásotthon vezető, gyám, tanácsadó – által közvetített gondolatoktól, melyek nem ítélik meg jónak a tanárok helytállását.

Arra a kérdésre, hogy milyen problémával találkoztak a nevelt gyerekek általános iskolai pályafutása során, és hogyan reagáltak erre a pedagógusok, különböző válaszok érkeztek. A diáktársak részéről a kirekesztés, csúfolás, verekedés, a pedagógus részéről történő túlféltés, túl jó tanulmányi értékelés mellett beszámoltak megalázásról, gyakoribb beírásokról is. Olyan véleményeket is meghallottak a kollégák nevelők részéről, hogy jobb lenne, ha elmennének e tanulók az iskolából. A nevelőszülők véleménye szerint a tanárok, tanítók nagyobb része azonban toleráns, az agressziót, tanulási nehézséget kezelik. Az alsó tagozaton jobban, mint a felső tagozaton. Ezen vélemények viszont alátámasztják a pedagógusok inkluzív szemléletét, mellyel önmagukat jellemezték.

Az iskola és a nevelő család kapcsolatával a nevelőszülők elégedettek, kiválónak tartják az e-naplót, a rendszeres telefonos és személyes kapcsolattartást. A községi iskolák pedagógusaival több a személyes esetmegbeszélés, városon inkább a telefonon történő a jellemző. Az iskola tájékoztatási szokásaival is nagyon elégedettek. Ezt támasztja alá, hogy a megkérdezett pedagógusok több mint 76 %-a jelezte, tartanak fenn valamilyen kapcsolatot a gyermekvédelem dolgozóival, és ezt inkább szóban teszik. Pozitív, hogy a kapcsolattartás szinte napi, heti gyakorisággal létrejön kölcsönös kezdeményezéssel. Itt elsősorban a nevelőszülökre gondolhatunk, hiszen az általános iskolai korosztály elhelyezése esetében ezt az ellátási formát preferálja a jogszabály. A pedagógusok közel 86 %-a elégedett e kapcsolat minőségével. Tehát a megkérdezett nevelőszülők és pedagógusok kapcsolatukat inkább kielégítőnek minősítették.

A nevelt gyermekek tanulmányi eredménye változatos. A jelestől a bukásig minden értékelési szintről kaptam beszámolót. Van a tanulók között részképesség zavarral is küzdő, de van ma már főiskolai hallgató is. A vérszerinti család életvitele, mintái, valamint a kiemelés traumája kezdetben megmutatkozik a tanulmányi eredményben is. Ezt mind a pedagógusok, mind a nevelőszülők is alátámasztják.

Az esetleges iskolai siker kulcsát a nevelőszülők a rendszeres és szoros kapcsolattartásban, az együttműködésben, az egyenes, őszinte beszédben, a pedagógus részéről való elfogadásban, szeretetben látják. Ugyanerre a kérdésre a pedagógusok elsősorban a pozitív tanár-diák kapcsolatot, a bizalom, türelem, szeretet meglétét és a jó

nevelőszülői gyakorlatot említették a leggyakrabban. Egyetértést vélek felfedezni a gyermekért felelősséget vállaló személyek szakértelmének, a bizalmi, szeretetteljes kapcsolat fontosságának tekintetében.

Arra a kérdésre, hogy tapasztalnak-e különbséget az alsó és a felső tagozat között a nevelt gyerekek oktatása-nevelése folyamán, különböző válaszok érkeztek. Volt olyan nevelőszülő, akinek nem volt ebben tapasztalata, volt olyan, aki nem tapasztalt különbséget. Különbségnek érzik azonban az alsó tagozatos légkör meleg, családias burkát a felsős légkörrel ellentétben. Ennek okát abban látom, hogy az alsó tagozaton általában az osztályfőnök tanítja a tanulókat az órák nagy részében, több időt tölt együtt a gyerekekkel, ezért más a kapcsolat minősége.

A nevelőszülők pozitívumnak vélik az iskola részéről a nevelt gyermekek irányában a nyilvános dicséretet, ösztönzést, segítségnyújtást, a jó programokat, a szeretetet, az őszinteség létét. Negatívumnak ítélik meg az esetlegesen előforduló hátrányos megkülönböztetést, a rossz magatartás tantárgyi tudásban való értékelését.

Az iskola nevelt gyermekekkel kapcsolatos tevékenységét ötös skálán a nevelőszülők általában ötösrre, négyesre, ritkán hármásra értékelték. Ez egybecseng a pedagógusok önmagukról alkotott véleményével is. A saját iskolájukat leginkább befogadónak jellemezték, bár olyan vélemény is érkezett, hogy ez a befogadás csak látszat. Volt olyan vélemény, hogy nem az állami gondozottsággal van a pedagógusoknak problémája, hanem a magatartási nehézségeket nem tudják kezelni, és inkább azokkal szemben kirekesztőek. A tanárok véleménye ezzel egybecseng, elsősorban magatartási problémákról számoltak be.

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésben és az interjúban részt vevő nevelőszülők elmondásuk alapján inkább elégedettek intézményükkel. Gyermekeik tanulmányi eredménye különböző – mint a vérszerinti családok gyermekei esetében –, és minden speciális segítséget megkapnak. Az iskola és a család kapcsolattartási szokásaival maximálisan elégedettek. Fontosnak tartják az együttműködést, az őszinteséget, a megértést. Az esetlegesen előforduló kirekesztést nem az állami gondozott létben, hanem a magatartási problémákban látják. Elmondásuk alapján pedagógusfüggő a bánásmód, a problémák kezelése. Ez a tanárok, tanítók professzionalizmustól, profizmusától függ.

VII. Összegzés

Disszertációmban a Bács-Kiskun megyében végzett empirikus kutatásom eredményeiről számoltam be – támaszkodva hazai és nemzetközi vizsgálati fókuszokra. Két oldalról közelítettem meg a gyermekvédelemben élők helyzetét: iskoláikban velük dolgozó pedagógusok válaszoltak kérdőívben a velük kapcsolatos tapasztalataikról, saját felkészültségükről és a partneri kapcsolatokról. E mellett a gyermekvédelemben dolgozók véleményét fókuszcsoporthozos beszélgetések és interjúk segítségével tártam fel.

1. Kutatási eredmények összefoglalása

Kutatásom egyik oldalról azt vizsgálta, hogy az e megyében gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolás tanulókat tanító pedagógusok

- milyen problémával küzdenek e vonatkozásban,
- mennyire befogadó szemlélettel rendelkeznek,
- milyen egyéni stratégiákat alkalmaznak a problémamegoldás során,
- milyen speciális képzettséggel rendelkeznek,
- intézményük hogyan deklarálja e tanulók magas színvonalú oktatásának, nevelésének, a velük való egyéni bánásmódnak fontosságát,
- milyen kapcsolatot ápolnak a gyermekvédelmi szektor dolgozóival,
- hogyan segítik e tanulók iskolai teljesítményének javítását,
- véleményük szerint mi segíti, mi gátolja e tanulók iskolai eredményességét,
- hogyan értékeli önmaguk tevékenységét e területen,
- hogyan értékeli önmagukat a professzionális pedagógus jellemzői aspektusából,
- volt tanítványaik jellemzően hol tanulnak tovább?

A fent vázolt kérdésekre adott válaszok felkutatása érdekében különböző kutatási stratégiákat, módszereket, eszközöket alkalmaztam. A szakirodalom feldolgozása olyan fókuszokat nyújtott, melyek vizsgálatom elvégzését támogatták.

A szakirodalomi támpontok, az on-line pedagógus kérdőív, a gyermekvédelmi szakemberekkel történt interjúk, fókuszcsoporthozos beszélgetések és a tanítóképző főiskolák, tanárképző egyetemek tantervei esetében a kapott kutatási adatok, eredmények összesítése segítette a fenti kérdések megválaszolásában.

Az előző fejezetben részletesen is bemutatott vizsgálati eredményeim alábbi összegzése segíti a hipotézisek vizsgálatát. Eredményeim fényében láthatóvá vált, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulókat tanító, kutatásba bekapcsolódó pedagógusok nagy része nehézségekkel küzd e tanulók oktatása, nevelése során. Leggyakoribbak a magatartási és tanulási motivációs problémák. A választ adó pedagógusok 81,9 %-a befogadó szemléletű, a szegregáció semmilyen formáját nem támogatja, bár egyes vélemények szerint nem elhanyagolható az a tény, hogy több figyelmet kapnának e tanulók szegregált oktatás során. Külön gyermekvédelmi felelős a kollégák intézményében 55,3 %-ban van, legtöbbször heti 1-2 órában, illetve alkalmasszerűen látják el tevékenységüket. A tanárok, tanítók az intézményi dokumentumaik gyermekvédelemmel kapcsolatos vonatkozó részeit inkább ismerik, azokat megfelelően tartják. Az iskoláknak speciális cselekvési terve a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók iskolai eredményességének javítása céljából általában nincs, ahol van, ott sem deklaráltan e célcsoportra vonatkozik.

A kollégák nagyobb része több mint húsz éve végzett első diplomája szerint, és a legtöbbször azóta újabb diplomát szereztek. Sem az első képzés során, sem az új diploma adta képzés nem terjedt ki a gyermekvédelmi ismeretek oktatására a választ adó kollégák nagy része esetében. Ezt a képzést azonban fontosnak tartanák. Szakmai segítséget a gyermekvédelmi szektor szakembereitől csak a pedagógusok fele kap, de igényelné. Célrányos továbbképzésen 67,7 % nem vett részt, pedig fontosnak tartaná. A kollégák másik része sem speciálisan gyermekvédelmi képzésen vett részt, bár a tudásanyag hasznosítható e tanulókkal folytatott oktató-nevelő tevékenység során. 66,5 % arról számolt be, hogy folyamatos, rendszeres kapcsolata van gyermekvédelmi szakemberekkel – általában ez nevelőszülőket jelen –, és e kapcsolatot mindkét részből kezdeményezik, de inkább a pedagógusok. A kapcsolattartás módja általában szóbeli megkeresés, de általában az írásbeli is. Gyakoriságát tekintve eseti, néhány hetente és havonkénti. A kapcsolat minőségét ötös skálán a választ adó pedagógusok nagy része négyesre, hármasra értékelte.

Az általános iskolai nevelők a nevelt gyermekek iskolai teljesítményének javulását leginkább befogadó szemlélettel, a tanulók alapos megismerésére törekvéssel, valamint pozitív tanár-diák kapcsolat kialakításával segítik. Az új tanítási módszerek megismerésére, célrányos továbbképzéseken való részvételre és a szakirodalom rendszeres tanulmányozására fordítanak a legkevesebb energiát. A megkérdezett tanárok, tanítók 53,1 %-a gyermekvédelmi szakellátott tanítványaik reziliencia –

megbirkózó – képességét ötös skálán hármassal erősségűre értékelik. E tanulókat véleményük szerint a jó tanulmányi eredmény eléréséhez leginkább a nevelőcsalád, gyermekotthon, tanulási motiváció, akarat, kitartás, tűrőképesség segíti hozzá. Gátolja a jó tanulmányi eredmény elérését esetükben az alacsony szülői iskolázottság, a tanulási, magatartási problémák, valamint a problémás tanár-diák viszony.

Önmagukat a választ adó pedagógusok a professzionális pedagógus jellemzők közül az esélyteremtésre törekvéssel, magas érzelmi intelligenciával, nagyfokú szakmai együttműködéssel jellemezték. Kevésbé érzik önmagukra érvényesnek az önképzésre törekvést és az inkluzív szemlélet gyakorlatát. Volt tanítványaik jellemzően szakiskolában (2016/17-es tanévtől szakközépiskola) tanulnak tovább. Az egész napos iskola hasznosságát a megkérdezett kollégák 55,8 %-a véli hasznosnak a gyermekvédelmi szakellátott tanulók esetében. Úgy vélik, hogy a vérszerinti családban élő hátrányos helyzetű tanulókkal is hasonló problémákkal küzdenek azok iskolai pályafutása során, mint az onnan kiemelt tanulókkal, bár más az élethelyzetük.

Az esetleges siker kulcsaként a pozitív tanár-diák kapcsolatot, a bizalom, türelem, szeretet létét és a nevelő család pozitív hozzáállását jelölték meg. A kudarc okaként szintén a nevelő család hozzáállását, a magatartási problémát, az érzelmi biztonság hiányát és a negatív mintakövetést nevezték meg. A választ adó tanárok, tanítók 75,2 %-a 41-60 év közötti életkorú, 87,6 %-a nő. Legnagyobb részük városi és falusi kisiskolában tanít.

Vizsgálati témámra más oldalról a gyermekvédelmi szakemberekkel készült interjúk derítettek fényt. Közöttük volt gyermekotthon vezető, nevelőszülői tanácsadó, gyám és nevelőszülő. Fontos megállapításuk, hogy a gyermekvédelemben élő tanulókkal iskolai oktatási-nevelési keretek között kapcsolatban lévő pedagógusok szemlélete nem változik az új oktatási trendeknek megfelelően, hiányoznak a közös fórumok, továbbképzések, esetmegbeszélések. Inkább csak információáramlást jelent a közös kapcsolat, nem érdemi megoldásokat. Rávilágítottak arra a tényre is, hogy e tanulókkal való egyéni bánásmód nagyon fontos, hiszen szinte kivétel nélkül sérültek érzelmileg. Véleményük szerint a pedagógusok személyiségétől, felkészültségétől függ, hogy a gyermekvédelmi szakellátott tanulókkal hogyan tudnak együtt dolgozni. Jónak tartanának szektorközi fórumokat, szakmai megbeszéléseket, közös rendezésű konferenciákat, amelyeken olyan ismereteket szerezhetnének a pedagógusok, melyek hasznosak lennének a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulókkal folytatott oktató-nevelő munka során.

A megkérdezett nevelőszülők csoportja kor és iskolai végzettség, lakóhely, valamint nevelőszülői tevékenység területén szerzett szakmai tapasztalat alapján heterogén. Véleményük szerint jó a kapcsolat az iskola és a nevelőcsalád között, az egyes intézmények tájékoztatási szokásait megfelelőnek tartják. Gyermekük tanulmányi eredményével is elégedettek, úgy vélik, minden segítséget megkapnak gyengébb eredmény esetén. A gyermekeiket tanító tanítók és tanárok segítőkészségét, toleranciáját megfelelő szintűnek ítélik meg. Elmondásuk szerint a magatartási problémákat azonban nem minden pedagógus kezeli jól. Előfordul néha hátrányos megkülönböztetés is.

2. Hipotéziseim vizsgálata

Kutatásom hipotézisei:

1. Bács-Kiskun megyében a gyermekvédelemben felnövekvő tanulók iskolai esélyteremtésében és iskolai eredményességében tematizálható problémák vannak.

A pedagógusok nem kellően felkészültek a gyermekvédelemben élő tanulókkal való egyéni bánásmódra, valamint e tanulók iskolai eredményességének növelésére.

A választ adó pedagógusok közel 80 %-a szerint nehézséget jelent e tanulók oktatása-nevelése. E nehézségek elsősorban magatartási, tanulmányi, értékorientációs, illetve motivációs problémaként definiálható. A kollégák 87 %-a sem a pedagógusképzés, sem a továbbképzések során nem kaptak célirányos képzés e nehézségek megoldására. Az első számú hipotézisem tehát igazolódott.

2. A pedagógusok nagy része nem vesz részt olyan továbbképzésen, mely speciálisan fókuszál a gyermekvédelemben felnövő tanulók érdekében sikeresen alkalmazható tanítási módszerekre.

A megkérdezett kollégák arról számoltak be, hogy bár több továbbképzésen, másoddiplomás képzésen részt vettek, valamint egyes kurzusok átfedéseket is mutattak a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanítványokra vonatkozó tudásanyaggal, mégsem speciálisan e tanulókra vonatkoztak. Az Oktatási Hivatal gyermek- és ifjúságvédelmi szakvizsgára felkészítő képzést ugyan kínál, de itt a képzési idő években mérhető és nagyobb anyagi vonzata is van. A második hipotézisem is igazolódott.

3. Bács-Kiskun megyében nincs rendszerszintű együttműködés az oktatási és a szociális szektorok között. Az iskola és a gyermekvédelmi rendszer dolgozóinak kapcsolata nem megfelelő. Nincs folyamatos és személyes, naprakész kapcsolat, párbeszéd, segítségnyújtás a gyermekvédelemben dolgozó szakemberek és a pedagógusok között. Probléma esetén az iskolák nem rendelkeznek külön cselekvési tervvel ezek kezelésére.

Hipotézisem harmadik, összetett állítása a rendszerszintű együttműködés napi kapcsolatára vonatkozott. A megkérdezett pedagógusok és nevelőszülők szerint inkább van kapcsolat és ez pozitív minőségű. A gyermekotthon vezetője és a nevelőszülői tanácsadó szerint azonban pedagógusfüggő, hogy hogyan kezelik a problémákat. Inkább nem értékelték jónak a tanárok, tanítók helyállását. A megkérdezett nevelők szerint iskolájuk speciálisan a gyermekvédelmi szakellátott tanulókra vonatkozó cselekvési tervvel nem rendelkeznek, bár problémát okoz az oktatásuk-nevelésük. Nincs megfelelő mennyiségű és minőségű fórum, ahol a szakmai segítségnyújtás, a speciális ismeretek, információk átadása megtörténhet. Ezen hipotézisem első pontja részben, a második és harmadik igazolódott.

4. Az általános pedagógusképzés során a kötelező kurzusok tananyaga nem tér ki külön a gyermekvédelemben élő tanulókkal kapcsolatos ismeretanyagra.

Hipotézisem negyedik pontja a pedagógusképző intézmények tanítóképző és tanárképző karára vonatkozóan igazolódott. Inkább csak választható tananyag a gyermekvédelem, így a hallgató érdeklődési köre dönt. Hipotézisem ezen pontja is igazolódott.

5. Megtalálhatók olyan kidolgozott módszerek, projektek az iskolai gyakorlatokban, amelyeket speciálisan a gyermekvédelemben felnövő tanulók fejlesztésére, esélyteremtésére, tanulássegítésére alkalmaznak.

Hipotézisem ötödik pontja részben igazolódott. A megkérdezett tanárok, tanítók önmagukat inkluzív szemléletűnek vallják, ezt támasztja alá a választ adó nevelőszülők véleménye is, azonban a tanácsadó, gyermekotthon vezető és egy nevelőszülő szerint ez inkább csak elméleti, gyakorlatban ezt csak részben tapasztalják. Az esélyteremtésre, tanulássegítésre csak egyéni megoldásokat látok, ezekre a kollégáknak nincs egységes, deklarált válasza.

3. Reflexió a kutatásom eredményeimre

Kutatásom információi, eredményei olyan javaslatok megfogalmazására ösztönöztek, melyek felhasználása javíthatja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolás tanulók érdekében folytatott az oktató nevelő munka minőségét, és ennek következményeként e tanulók iskolai esélyteremtését, esélyeinek növelését. Javasolataimat az alábbiakban foglaltam össze:

- Fontos lenne a gyermek- és ifjúságvédelmi ismeretek beemelése pedagógusképző intézmények kötelező kurzusanyagába.
- Szükségesnek látszik a már végzett pedagógusok teljes tantestületre kiterjedő, a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók problémáira érzékenyítő továbbképzésének kötelező jellegű bevezetése.
- Az inkluzív szemlélet erősítése, új tanítási módszerek elsajátítása, az iskolai falain túli tanulásszervezés adta lehetőségek hatékonyabb kihasználása segíthetné a disszertációban vizsgált terület fejlesztését.
- Javasolt az önképzés, szakirodalom tanulmányozása, tapasztalatsere, szakmai fórumok, szervezése e témában, jó gyakorlatok összegyűjtése, közreadása a pedagógusok körében.
- A gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók érdekében készített iskolai cselekvési terv szisztematikus végrehajtása célok, felelősök, határidők, eredmények megnevezésével, igazolásával hozzájárulhatna a tanulók iskolai eredményességének növeléséhez.
- Hasznos lenne évente legalább egy alkalommal szakmai konferencia szervezése a gyermekvédelmi szektor dolgozói és a pedagógusok részvételével a problémák korai feltárása és hatékony megoldása céljából. Célok, felelősök, határidők, eredmények megnevezésével, igazolásával.

A gyermekvédelmi szakellátásban összetett problémahalmazzal, traumával élő gyermekek pozitív diszkriminációja, a velük való egyéni bánásmód alkalmazása, a szeretetteljes törődés, a tanulmányi teljesítményük emeléséhez szükséges eszközök és humán erőforrások felkutatása, felhasználása, az inkluzív szemlélet gyakorlati alkalmazása, az e témában való önképzés minden pedagógustól elvárható kötelesség.

E tanulók a gyermekközösségek csak bizonyos százalékát alkotják. Önmaguk, szüleik, nevelőszüleik számára viszont minden egyes gyermek száz százalékot jelent. Tegyük meg értük mindent!

VIII. Felhasznált szakirodalom

- Andorka Rudolf (2006): Bevezetés a szociológiába. Osiris Kiadó, Budapest.
- Arató Ferenc (2007): Pozitív diszkrimináció vagy megerősítő társadalmi törekvések? Új Pedagógiai Szemle 2007/5. 65-76.
- Arató Ferenc - Dévényi Anna - Mrázik Júlia - Varga Aranka (2011): Kooperatív tanulás-szervezés a felsőoktatásban. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Pécs.
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tan_fo/index.html. [2016. 01. 22.]
- Babusik Ferenc (2005): Az esélyegyenlőség korlátai Magyarországon. Státusz, etnicitás, kirekesztődés az egészségügyben és a szociális szférában.
http://www.delphoi.hu/download-pdf/kotet_L'Harmattan.pdf
- Bagdy Emőke (1977): Családi szocializáció és személyiségzavarok. Tankönyvkiadó, Budapest
- Balázs László (2014): Iskolai klíma hatása a tanulói teljesítményre. In: Balázs László – H. Tomeszt Tímea – H. Varga Gyula (2014, szerk.) A kommunikáció(s) készségfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei. A kommunikáció oktatása 6. Hungarovox Kiadó, Budapest.
- Bányász Ibolya (2008): A szocializáció folyamata és színterei, a szociális identitás kialakulásának összefüggései. Munkaanyag. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.
http://www.kepzesevolucioja.hu/dmdocuments/4ap/2_1851_009_101030.pdf, [2016. 02. 05.]
- Barber, Michael-Mourshed, Mona (2007): Mi áll a világ iskolai rendszerei legsikeresebb teljesítményének hátterében? McKinsey-jelentés 2007.
http://www.physx.u-szeged.hu/modszertan/_private/McKinsey_Magyar.pdf. [2015. 12. 01.]
- Bárdossy Ildikó (2000): Esély(teremtés) és együttműködés. Új Pedagógiai Szemle, 2000/I. 49-58.
- Bárdossy Ildikó (2006): A befogadó iskola és környezete. In: Új Pedagógiai Szemle, 2006, 56. évf. 3. sz. 35-45. o.
- Bartoniék Emma (1935): Szent István törvényeinek XII. századi kézírata. Az admonti kódex. Hasonmás kiadás
- Békés Vera (2002): A reziliencia-jelenség avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára.
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:F9jdIrUdzqkJ:nyitottegyetem.phil-inst.hu/Bekes_fehermarta.pdf+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu. [2016. 03. 06.]

- Bíró Violetta (2017): Pedagógusok a gyermekvédelmi szakellátásban. Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja.
- Bodnár Gabriella – Simon Péter (1997): A viselkedépszichológiai alapjai. EKTF Líceum Kiadó, Eger.
- Boreczky Ágnes (2015): Családkutatások nevelésszociológiai nézőpontból. In: Varga Aranka (szerk.) (2015): A nevelésszociológia alapjai. PTE-BTK, Pécs.
- Bourdieu P.: A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat Kiadó, Budapest, 1978.
- Child Protection Procedures for Primary and Post-Primary Schools. 18-25. https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Child-Protection/cp_procedures_primary_post_primary_2011.pdf. [2015.11.21.]
- Czirják Attila (2008): A gyermekvédelem története. Az 1997. évi gyermekvédelmi törvény megszületéséhez vezető út. 2-39. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ySiMzGdyhgoJ:rubeus.hu/w-content/uploads/2013/09/22987_czirjakattila_gyvtortenete_ujabb.pdf+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu. [2015. 10. 20.]
- Csókay László - Domszky András - Hazai Vera - Herczog Mária (1994): A gyermekvédelem nemzetközi gyakorlata. Pont Kiadó, Budapest.
- Csovcsecs Erika (2016): Közös gyerekünk. Iskola és tanoda együttműködése. In: Fejes József – Lencse Máté – Szűcs Norbert (szerk.) (2016): Mire jó a tanoda? A Tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- Dakóné Maros Katalin- Simonyi István-Petrits Andrea (2007): Gyermek- és ifjúságvédelem a nevelés-oktatói intézményekben. Módszertani segédlet. Kézirat. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/ifjusagvedelem_080513.pdf. [2016. 03. 15.]
- Delors, J. (1997): Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. (Ford.: Balázs Mihályné. Kontrollszerkesztő: Erdélyi Z. Ágnes) Budapest, Osiris Kiadó – Magyar UNESCO Bizottság.
- Di Blasio Barbara (2013): Az interkulturális performansz szociális ereje – A börtönszínház narratív megközelítése. In: Juhász Judit-Ceglédi Eszter (szerk.) (2013): Üzenet a palackban. Fiatal kutatók gondolatai az egész életen át tartó tanulásról http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=konyvtar/egyeb/phd_kote_t_honlapra.pdf. [2014. 05. 18.]
- Di Blasio Barbara (2014): Pedagógiai lehetőségek tárháza. In: Iskolakultúra 2014/4. 44-62.

- Dobokai Róbertné Simon Dóra (2013): A társadalom peremén: Cigány gyermek az iskolában - cigány ember a társadalomban. In: Tanító, 51. évf. 5. sz. / 2013. 17-19.
- Dobokai Róbertné Simon Dóra (2015): Az iskolás gyermek megismerésének folyamata. Tanító on-line 2015/09.
- Falus Iván (1998): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván-Kimmel Magdolna (2003): A portfólió. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2005): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Fáy né dr. Dombi Alíz (2011): Gyermekvédelmi prevenció. Oktatási segédanyag. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Pedagógiai és Pszichológiai Tanszék.
- Fejes József Balázs-Szűcs Norbert (2013): Pedagógusképzés és hátránykompenzálás. www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/.../Fejes-Szucs_2013_Pedkepzes-hatranyk...[2016. 03. 20.]
- Fejes József Balázs (2014): Mire jó a tanoda? In: Esély 2014/4. 29-56.
- Ferge Zsuzsa (2007): Mi történik a szegénységgel? Csalóka „posztmodernitás”. In: Esély, 2007/4.
- Forray Katalin (2008): Értelmiségképzés – cigány diákok a felsőoktatásban. <http://www.forraykatalin.hu/doski/Bara2008.pdf>. [2014. 07.16.]
- Földessy Judit (2017): Szakmának való vidék. In: Lakner Zoltán (szerk.) (2017): Nem csak szív kell, de tudás is. SZOSZAK, Budapest.
- Fülöp né Dr. Erdő Mária (2013): (főszerk.): Új nevelőszülők képzése. Hallgatói tananyag 2. Szent István Társulat Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest.
- F. Lassú Zsuzsa – Serfőző Mónika – Sándor Mónika – Kolosai Nedda – Pálffy Zsófia (2015): Családi struktúra, szülői bánásmód és lélektani rugalmasság összefüggései serdülőkorban. In: Alkalmazott pszichológia. 2015/1.
- Gál Antal (2017): Gondolatok a 20 éves gyermekjóléti szolgáltatásról. In: Lakner Zoltán (szerk.) (2017): Nem csak szív kell, de tudás is. SZOSZAK, Budapest.
- Gans, Herbert J.: Mire szolgának az érdemtelen szegények? Esély, 1992/3. sz. 3-17.
- Gáti Ferenc (2005): Nevelési ártalmak a családban. In: Balogh László-Tóth László (szerk.): Budapest, Neumann Kht.
- Gaszó Ferenc (2006): Társadalmi struktúra és iskolarendszer. In: Kovács Imre (szerk.): Társadalmi metszetek. Napvilág Kiadó, Budapest. 207-226.
- Gergely Ferenc (1997): A magyar gyermekvédelem története (1867-1991). Püski, Budapest. 5-243.

- Goleman Daniel (1995): Az érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, Budapest
- Gönczi Ibolya (2015): Gyermekvédelem és pedagógusképzés elvei és gyakorlata Magyarországon. In: Kozma és mtsai (szerk.) Tanárképzés és oktatáskutatás. Héra évkönyv 2014. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Debrecen. mek.oszk.hu/14200/14265/14265.pdf. [2016. 03. 21.]
- Gulyásné Kovács Erzsébet-Tóth Judit Nikoletta (2017): A magyar gyermekvédelem 20 éve – amit a számok mutatnak. In: Lakner Zoltán (szerk.) (2017): Nem csak szív kell, de tudás is. SZOSZAK, Budapest.
- Halász Gábor (1980): Az iskolai szervezet elemzése. Kutatási beszámoló, MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest.
- Halász Gábor (2007): Előszó a TEACHERS MATTER kötethez. http://halaszg.ofi.hu/download/Teachers_Matter%28HG%29.htm. [2015. 11. 30.]
- Dr. Hanák Zsuzsanna (szerk. 2007): A kooperatív módszertan elméleti és gyakorlati alapjai. http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/kooperativ_modszertan.htm, [2016. 01. 20.]
- Hegedűs Judit (2006): Segítők segítése. In: Golnhofer Erzsébet (szerk. 2006): Az iskolák belső világa. 48-62.
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OkiRKWd4gVQJ:mek.niif.hu/05400/05468/05468.pdf+&cd=9&hl=hu&ct=clnk&gl=hu>. [2016. 01. 18.]
- Hegedűs Judit (2014): Gyermekvédelem az iskolában. In: Rácz Andrea (szerk.): Gyermek- és ifjúságvédelmi tanulmányok. rubeus.hu/wp-content/uploads/2014/05/CPnemzetkozi_2014_final.pdf. [2016. 03. 15.]
- Hegyiné Ferch Gabriella (2001): Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában. In: Új Pedagógiai Szemle, 2001/július-augusztus. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00051/2001-07-ta-Hegyine-Erzelmi.html>. [2016. 03. 07.]
- Herczog Mária (2007): Gyermekbántalmazás. Complex Kiadó jogi és Üzleti Tartalomszolgáltató Kft. Budapest.
- Herczog Mária (2013): Szakellátásban élő gyerekek és a korai iskolaelhagyás. Budapest. A tanulmány a QALL Végzettséget mindenkinek! című projekt keretén belül készült. http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektok/2013/QALL/qall_szakellatas_esl_herc [2018. 12. 31.]
- Hintz D.-Gerhard K.- Pöppel-Rekus J.: Funktionen der Schule. In: Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim, München 1993, S. 118-123. http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/Textboerse/rtf-Dateien/hintz_funktionen_rtf.rtf. [2016. 02. 16]

- Híves Tamás - Varga Aranka (2013): A gyermekvédelem és iskolázottság területi aspektusai In: Andl, Helga; Molnár-Kovács, Zsófia (szerk.) Iskola a társadalmi térben és időben 2011-2012 : II. kötet. Pécsi Tudományegyetem, "Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 74-85.
- Homoki Andrea (2011): A pedagógus-továbbképzési rendszer jellemzői a kereslet és a kínálat függvényében – egy dél-alföldi kisváros integrált alapfokú közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok körében végzett empirikus vizsgálat alapján. In: Képzés és Gyakorlat 9. évf. 2011/3-4. sz. k.hu/02600/02641/00003/pdf/EPA02641_kepzes_es_gyakorlat_2011_03-04_01.pdf, [2018. 07. 24.]
- Homoki Andrea (2014a): A gyermekvédelmi szempontú rezilienciakutatást megalapozó nemzetközi és hazai elméletek. In: Rácz Andrea (szerk.): Jó szülő-e az állam? A corporate parenting terminus gyakorlatban való megjelenése. Gyermek- és Ifjúságvédelmi tanulmányok. Rubes Egyesület, Budapest.
- Homoki Andrea (2014b): A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a Dél-Alföldi és az Észak-Alföldi Régióban. Doktori értekezés. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/201731/doktori_disszertacio_2014_Homoki_Andrea_2003_verzio_t.pdf?sequence=7&isAllowed=y [2018. 02. 02.]
- Horváth Zsuzsanna (2009): 9. évfolyamos tanulók tanulási problémái a szakképző iskolákban. OFI. <http://www.ofi.hu/tudastar/9-evfolyamos-tanulok> [2015. 03. 15.]
- Hunya Márta (2015): A pedagógus-továbbképzések tartalmi megújítása. Konferencia előadás anyaga. http://www.oktatas.hu/koznevelo/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/megujulo_tamogatasi_lehetosegek. [2016. 03. 21.]
- Imre Anna – Imre Nóra (2015): A kiterjesztett iskolaidő bevezetése – intézményi tapasztalatok tükrében. In: Imre Anna (2015) (szerk.): Eredményesség és társadalmi beágyazottság. OFI, Budapest. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1506889_eredmenyesség_es_tarsadalmi_beagyazottsag_beliv.pdf [2019. 01. 09.]
- Józsa Krisztián (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. In: Iskolakultúra. 2000/8. epa.oszk.hu/00000/.../iskolakultura_EPA00011_2000_08_069-082.pdf. [2016. 03. 05.]
- Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. In: Magyar Pedagógia, 102. évf. 1. szám 79–104.
- Juhász Ferenc-Szőke István-O.Nagy Gábor- Kovalovszky Miklós (szerk.)(1985):Magyar Értelmező Kéziszótár. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Kállai Gabriella (2014): A gyermekvédelmi rendszer és az iskola kapcsolata a korai iskolaelhagyás megelőzéséért.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00185/pdf/EPA00011_iskolakultura_2014_5_055-090.pdf. [2016. 03. 15.]
- Kátainé Lusztig Ilona (2017): Gyermekvédelem és szabadidő-pedagógia. Doktori értekezés, Pécs
- Kalocsainé Sántha Hajnalka – Varga Aranka (2005): Az iskola mint társadalmi és oktatási idea. *Educatio*, 1. sz.
- Kende Anna (2004): Együtt vagy külön? A szegregált iskolarendszer és a speciális oktatási szükségletek. In: *Iskolakultúra*, 2004/1. 3-13.
- Kende Ágnes (2018): A roma gyerekek méltányos oktatását segítő programok lehetőségei. In: *Socio.hu* 2018/1.
https://socio.hu/uploads/files/2018_1szalai/27_kende.pdf [2019. 01. 08.]
- Kerényi György (2005) (szerk.): Tanodakönyv. Javaslatok tanodák szervezéséhez. Sulinova, Budapest.
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:oZEOoa-xISoJ:old.wekerle.gov.hu/download.php%3Fdoc_id%3D2107+&cd=4&hl=hu&ct=clnk&gl=hu. [2016. 01. 26.]
- Koczor Margit – Németh Szilvia (2010): Az inkluzív iskola koncepciója: nemzetközi tendenciák.
http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2010/05/6.6.2KMNSZ_inkluziv_iskola_hattertan.pdf. [2015. 02. 14.]
- Kolosi Tamás – Pósch Krisztián(2014): Osztályok és társadalomkép. In: Kolosi Tamás - Tóth István György (2014)(szerk.): *Társadalmi riport 2014. TÁRKI*, Budapest.
- Koós Bálint (2015): A szegénység és depriváció a magyar településállományban az ezredfordulót követően – avagy kísérlet a települési deprivációs index létrehozására. In: *Tér és Társadalom*. 29. évf., 1. sz. 53-68.
epa.oszk.hu/02200/02251/00058/.../EPA02251_tet_2015_1_053-068.p...
- Kopasz Marianna (2017): A családsegítő és gyermekjóléti szolgáltatás integrációjának és az ellátórendszer kétszintűvé történő átalakításának tapasztalatai. *Tárki Zrt*, Budapest. http://old.tarki.hu/hu/news/2017/kitekint/20170425_csaladsegito.pdf. [2018. 07. 16.]
- Kovács Zsuzsanna-Scheiber Dóra-Herczog Mária (szerk.) (2011): *Gyermekbántalmazás és elhanyagolás. Módszertani ajánlás tervezet*. Országos Gyermekkegészségügyi Intézet, Budapest.
www.ogyei.hu/upload/files/gyermekb_modszertani_ajanlas.pdf. [2016. 02. 25.]
- Krámer Veronika-Szotyori Nagy Viktória (2005): Intézményben élő gyermekek: megelőzés és alternatív gondoskodás. In: *Család, Gyermek, Ifjúság*, 2005/5. sz.

- Lamont, A. (2010): Effects of child abuse and neglect. <https://aifs.gov.au/cfca/publications/risk-and-protective-factors-child-abuse-and-neglect>. [2016. 02. 25.]
- Lazar, Alexandru (1980): Motivációs helyzetek. Tanulási eredmények. Tankönyvkiadó, 1980.
- Lengyelne Molnár Tünde (2013): Kutatástervezés. Médiainformaticai Kiadványok, Eger. <http://mek.oszk.hu/14400/14492/pdf/14492.pdf>. [2017. 10. 27.]
- Makai Éva (2000): Szétszakadt és meg nem font hálók. Iskolai gyermekvédelem a '90-es években. OKKER, Budapest.
- Mayer József (2006): Az első, a második és az n-edik iskolai esély. Hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcai és a kompenzáció lehetőségei. In: Új Pedagógiai Szemle, 2006, 56. évf. 12. sz. 37-54. o. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00109/2006-12-31-Mayer-Elso.html>. [2015. 02. 21.]
- Mayer József (2009): Az iskolarendszerű felnőttoktatás mint második esély az iskolai végzettség megszerzésére. <http://ofi.hu/tudastar/szakmai-napok-2002/iskolarendszeru>. [2018. 07.24.]
- Meleg Csilla (2009): Időorientációk és esélykülönbségek. In: Pusztai G.-Rébay M. (szerk.): Kie az oktatáskutatás? Csokonai Könyvkiadó, Debrecen.
- Meleg Csilla (2015): Nevelésszociológia problémakörök és nézőpontok. In: Varga Aranka (szerk.) (2015): A nevelésszociológia alapjai. PTE-BTK, Pécs.
- Mihály Emőke (2006): A deprivált népesség. Szociológiai felmérés egy kolozsvári szegénynegyedben. <http://epa.oszk.hu/00400/00458/00119/2146.html>
- Mihály Ottó (1998): Az emberi minőség esélyei. Új Pedagógiai Szemle, 1998. 1. sz. 51–59. p. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00023/1999-01-ko-Mihaly-Eselyegyenloseg.html>. [2015. 02. 06.]
- Módszertani Gyermekjóléti Szolgálatok Országos Egyesülete (2006): Kézikönyv a gyermekjóléti szolgáltatást nyújtók számára a gyermekekkel szembeni rossz bánásmóddal kapcsolatos esetek ellátáshoz és kezeléséhez. Budapest. www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/bantalmazas_kezikonyv_080409.pdf. [2016. 02. 25.]
- Mollenhauer (2003): Szocializáció és iskolai eredmény. In: Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom. Dialóg Campus, Pécs.
- Németh András-Pukánszky Béla (1996): Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest. <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/09.htm>, [2015. 10. 31.]
- Peer Krisztina (2015): Mi bántja a gyermek lelkét? Tea Kiadó, Budapest.

- Rác Andrea (2009a): Posztadoleszcsek az ontológiai stádiumban megrekedt állami gyermekvédelem rendszerében. http://mek.oszk.hu/07700/07794/07794.htm#_Toc243635595, [2016. 03. 30.]
- Rác Andrea-Hodosán Róza-Korintus Mihályné (2009b): Dokumentumok, szakirodalmak a gyermekvédelmi rendszerben élő fiatal felnőttek továbbtanulásáról és a felsőoktatási részvételéről. In: Esély, 2009/3.
- Rác Andrea (2012): Gyermekvédelmi háttérrel a felsőoktatásba: a YIPPEE nemzetközi kutatás egyesült királyságbeli és magyar tapasztalatai. metszetek.unideb.hu/files/201202_03_RaczAndrea.pdf. [2016. 03. 31.]
- Rác Andrea-Szikulai István (2016a): Lakásotthoni és gyermekotthoni ellátás általános modellje. In: Rác Andrea (2016a) (szerk.): Indikátorok és evaluációs modellek a gyermekvédelmi szakellátásban. Gyermek- és ifjúságvédelmi Tanulmányok. Rubeus Egyesület Budapest. http://rubeus.hu/wp-content/uploads/2015/08/eval_konyv_2016_FINAL_20160723.pdf. [2018. 12. 31.]
- Rác Andrea (2016b): Gyermekvédelem a változás-elmélet tükrében. In: Metszetek 2016/4. http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek%202016_4_10_racz.pdf. [2016. 12. 31.]
- Rákó Erzsébet (2010): Gyermekvédelmi intézményekben elhelyezett gyerekek életkörülményeinek vizsgálata. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/98976/ertekezes.pdf>. [2017. 08. 12.]
- Rákó Erzsébet (2014): Gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok a felsőoktatásban. In: Rác Andrea (szerk.) (2014): Jó szülő-e az állam? Rubeus Egyesület, Budapest.
- Rausch Attila (2013): Gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek és fiatalok néhány jellemző iskolai problémája. epa.oszk.hu/00000/.../EPA00011_iskolakultura_2013_11_101-116.pdf. [2016. 02. 29.]
- Réthy Endréné (1978): Motiváció a tanítási órán. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (1988): A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Réthy Endréné- Vámos Ágnes (2006): Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia. Bölcsész Konzorcium, Budapest. <http://mek.oszk.hu/05400/05467/05467.pdf> [2017. 11. 26.]
- Sanders, Debbie - Rowley, Karen: Education of Young People in Public Care, 2000.<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.ed>

ucation.gov.uk/publications/eOrderingDownload/EDGUIDEMIG1120.pdf. 1-54.
o. [2014. 10.03.]

- Steinkirchner, Gerda - Andrea Blendinger - Wolfgang Noller (2013): Arbeitshilfe zur Umsetzung des Kinderschutzes in der Schule – Empfehlungen für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte an der Schule. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kx7KVYpjFTEJ:www.jugendamt.nuernberg.de/downloads/kinderschutz_arbeitshilfe_schule.pdf+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu. [2015. 11. 21.]
- Symeou, L. (2007): Cultural capital and family involvement in children's education: tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*, 2007, 28. 473-487.
- Szabó Ákosné (2001): A családi szocializáció szükségletei. In: *Educatio*, 2001/2. 312-323.
- Szebedy Tas (2009): A pedagóguspálya sajátosságai és a foglalkozási ártalmak. <http://ofi.hu/tudastar/szebedy-tas>. [2016. 03. 20.]
- Széll Krisztián (2018): Iskolai légkör és eredményesség. *Belvedere*, Szeged. https://www.researchgate.net/publication/329787695_Iskolai_legkor_es_eredmenyesseg/download, [2019. 01. 10.]
- Szili Katalin (2013): Az IKT alkalmazása a gyógypedagógiában. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/az_ikt_alkalmazasa_a_gyogypedagogiaban_V2/index.html. [2017. 11. 26.]
- Szokolszky Ágnes – V. Komlósi Annamária (2015): A reziliencia jelenség általános ismérvei és fókuszba kerülése különböző tudományterületeken. In: *Alkalmazott pszichológia*. 2015/1.
- Szombathelyi Szilvia (2014): Posztmodern társadalmi kihívások és életstratégiák. In: Rácz Andrea (2004) (szerk.): *Jó szülő-e az állam? Gyermek- és ifjúságvédelmi Tanulmányok*. Budapest. http://rubeus.hu/wp-content/uploads/2014/05/CPnemzetkozi_2014_final.pdf. [2018. 12. 31.]
- Szombathelyi Szilvia (2016): Bizonyítékalapú policy és gyakorlat kihívásai a gyermekvédelemben. In: Rácz Andrea (2016) (szerk.): *Indikátorok és evaluációs modellek a gyermekvédelmi szakellátásban*. Gyermek- és ifjúságvédelmi Tanulmányok. Rubeus Egyesület Budapest. http://rubeus.hu/wp-content/uploads/2015/08/eval_konyv_2016_FINAL_20160723.pdf. [2018. 12. 31.]
- Szöllősi Gábor (2017): Az 1997-es gyermekvédelmi reform értelme. In: Lakner Zoltán (szerk.) (2017): *Nem csak szív kell, de tudás is*. SZOSZAK, Budapest.
- Szüdi János (2010): A közoktatás és a gyermekvédelem. <http://drszudi.hu/2010/06/a-kozoztat-as-a-gyermekvedelem/>. [2016. 03. 15.]

- Taskó Tünde (szerk.) (é. n.): Pszichológia elméleti alapok.
<http://old.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/index.html>. [2016. 02. 24.]
- 12-24. <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/viewFile/161/10>
- Varga Aranka (2006a): Gyermekvédelmi gondoskodásban élők az iskolában. Család Gyermek Ifjúság 13-20.
- Varga Aranka (2006b): Civil közösség a gyermekvédelemben. In: Bakos, István (szerk.): Találkoztam boldog gyivisekkel is. Echo Innovációs Műhely, Székesfehérvár. 62-90.
- Varga Aranka (2008): A gyermekvédelmi gondoskodásban élők inklúziójának esélyei. In: Új Pedagógiai Szemle, 2008/5. <http://www.ofi.hu/tudastar/varga-aranka>. [2015. 02. 16.]
- Varga Aranka (2009): Iskolázottság és gyermekvédelem. Mester és Tanítvány: konzervatív pedagógiai folyóirat. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar 10-51.
- Varga Aranka (2012a): Gyermekvédelem és iskola. PTE BTK Oktatáskutató Központ, Virágmandula Kft, Pécs. Kereszthivatkozás Szöllősi Gábor (1993): Szolgálja törvény a gyermeket. Népjóléti Minisztérium, Budapest
- Varga Aranka (2012b): „Padtárs vagy kórtárs”. A gyermekvédelem és iskolázottság összefüggései statisztikák tükrében Új Pedagógiai Szemle 268-279.
- Varga Aranka (szerk.) (2015a): A nevelésszociológia alapjai. PTE-BTK, Pécs.
- Varga Aranka (2015b): Az inklúzió szemlélete és gyakorlata. PTE-BTK, Pécs.
- Varga Aranka (2015c): Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In: Varga, Aranka (szerk.) A nevelésszociológia alapjai. PTE BTK NTI, Pécs. 241-271.
- VARGA Aranka (2017): Esélyegyenlő ségi dimenziók egy roma szakkollégiumban. Autonómia és Felelősség. 1-4 szám. 31-54.
- Veczkó József (1990): A gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Veczkó József (2000): A gyermek- és ifjúságvédelem alapjai. A gyermek központú társadalomért. APC-Stúdió, Szeged. 71-80.
- Veressné Gönczi Ibolya (2006): A gyermekvédelem pedagógiája. Debrecen.
- Veressné Gönczi Ibolya (2015): A gyermekvédelem és az iskola. In: Varga Aranka (szerk.)(2015): A nevelésszociológia alapjai. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- Wichmann, Maren (2011): Kinderrechte und Kinderschutz in der Ganztagschule. www.ganztaegig-lernen.de/.../Kinderrechte_und_Kinder... [2016. 03. 06.]
- Zaoura, Alexandra – Aubrey, Carol: Home-School Relationships in Primary Schools Parents’ Perspectives. International Journal about Parents in Education Copyright 2011 by European Research Network about Parents in Education. 2011, Vol. 5, No. 2,

Internetes források

A magyar nyelv értelmező szótára. <http://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/kereses.php?kereses=es%C3%A9ly>. [2018. 07. 24.]

Bács-Kiskun megyei gyermekvédelmi szakellátó rendszere.

<http://docplayer.hu/26295732-Bacs-kiskun-megye-gyermekvedelmi-szakellato-rendszere.html> [2017. 11. 01.]

<http://csik.sapientia.ro/data/cvk/Lazar%20Ede%20Kutatasmodszer%20jegyzet.pdf>
45,. old.

https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://szentagota.hu/uj/doc/szent_agota_gyermekvedelmi_szolgaltato_organogram0_0.pdf [2017. 10. 31.]

Ganztagsschulforschung - Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen

<http://www.bmbf.de/de/18357.php>. [2015. 03. 07.]

Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye.

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700031.TV. [2015. 10. 03.] [2015. 10. 05.] [2015. 10. 10.] [2015. 10. 11.] [2015. 10. 16.] [2015. 10. 18.] [2015. 10. 25.] [2015. 10. 29.]

Helyzetelemzés és további kutatásra javasolt irányok a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelése érdekében. Készült a QALL – Végzettséget mindenkinek! című Európai Bizottság által támogatott projekt keretében. Budapest, 2013.

www.google.hu/#q=Helyzetelemzés+és+további+kutatásra+javasolt+irányok+a+korai+iskolaelhagyás+problémájának+hatékony+kezelése+érdekében. [2015. 02. 09.]

Idegen Szavak Gyűjteménye. <http://idegen-szavak.hu/t%C3%A9rsadalom>. [2016. 02. 23.]

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/kontra_jozsef/ch02s03.html#id388270

Kinderschutz München. Dr.-Elisabeth-Bamberger-Schule

<https://www.kinderschutz.de/angebote/alphabetisch/schule>. [2015. 11. 30.]

<http://mek.oszk.hu/14400/14492/pdf/14492.pdf>

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100179.TV. [2014. 07. 15.]

Petróczi Gábor (2012): Gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátása.

<http://www.petroczigabor.hu/cikkek/tanuyigazgatas/gyermek--es-ifjusagvedelmi-feladatok-ellatasa.html>. [2018. 07. 18.]

Szociális szakképzés szakmai fogalomtára. <http://szocialis-gondozo.lapunk.hu/?modul=oldal&tartalom=657020.#D>. [2016. 02. 20.]

http://szentagota.hu/hu/bemutakozunk/intezmenyunk_bemutakozasa/gyermekotthonaink/325-bacsalmas [2017. 10. 31.]

http://szentagota.hu/hu/bemutakozunk/intezmenyunk_bemutakozasa/gyermekotthonaink/319-hajos [2017. 10. 31.]

http://szentagota.hu/hu/bemutakozunk/intezmenyunk_bemutakozasa/gyermekotthonaink/318-kecskemet [2017. 10. 31.]

<http://szentagota.hu/hu/kapcsolatok/elerhetosegek> [2017. 10. 31.]

<http://edumap.ofi.hu/hu/?id=1cf96729c1aaba5bd80679bc569c176c/2016/table>

http://www.kormany.hu/download/0/83/f0000/Koznevelési_statistikai_evkonyv_201_2016.pdf

<https://katcsal.hu/s-ferenc-papa-szereti-a-csaladokat/126-a-gyermek-ajandek-a-csalad-atarsadalom-szamara> [2018. 02. 03.]

IX. Mellékletek

1. számú melléklet: A gyermekvédelem törvényi struktúrája

Első rész: Alapvető rendelkezések

I. fejezet: Általános rendelkezések

- A törvény célja és alapelvei
- A törvény hatálya
- Értelmező rendelkezések

II. fejezet: Alapvető jogok és kötelességek

- **Gyermeki jogok**
- **Gyermeki jogok védelme**
- Szülői jogok és kötelességek

III. fejezet: A gyermekek védelmének rendszere

Második rész: Ellátások

IV. fejezet: Pénzbeli és természetbeli ellátások

- Rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény
- Gyermektartási díj megelőlegezése
- Otthonteremtési támogatás

V. fejezet: A személyes gondoskodást nyújtó ellátások

- A személyes gondoskodást nyújtó ellátások általános szabályai
- Az ellátás igénybevételének módja
- Tájékoztatási kötelezettség
- A gyermek és hozzátartozójának kapcsolattartása
- Érdekvédelem

VI. fejezet: Gyermekjóléti alapellátások

- A gyermekjóléti alapellátások célja
- Gyermekjóléti szolgáltatás
- Gyermekjóléti szolgálat
- Gyermekek napközbeni ellátása
- Bölcsőde
- Családi napközi
- Családi gyermekfelügyelet
- Házi gyermekfelügyelet

- Alternatív napközbeni ellátás
- Gyermek átmeneti gondozása
- Befogadó szülők
- Helyettes szülő
- Gyermek átmeneti otthona
- Családok átmeneti otthona

VII. fejezet: A gyermekvédelmi szakellátások

- A gyermekvédelmi szakellátások célja
- Otthont nyújtó ellátás
- Utógondozási ellátás
- Nevelőszülők
- Gyermekotthon
- Területi gyermekvédelmi szakszolgáltatás
- Az örökbefogadás előkészítésével kapcsolatos feladatok
- Az örökbefogadás utánkövetésével kapcsolatos feladatok
- A törvényes képviselői feladatok ellátásának segítése és más szolgáltatási, szervezési feladatok
- A nevelőszülői foglalkoztatási jogviszony és a helyettes szülői jogviszony
- A nevelőszülői foglalkoztatási jogviszonyra vonatkozó általános szabályok
- A nevelőszülői foglalkoztatási jogviszony létrejötte
- A nevelőszülő együttműködési kötelezettsége
- A nevelőszülői foglalkoztatási jogviszony megszűnése, megszüntetése és szüneteltetése
- Munkaidő és szabadság
- A nevelőszülő segítése és helyettesítése
- A nevelőszülői foglalkoztatási jogviszonyban végzett tevékenység díjazása
- Kártérítési felelősség, jogvita
- A helyettes szülői jogviszony

VII/A fejezet: A javítóintézeti nevelés és ellátás

- A javítóintézeti ellátás általános szabályai
- A javítóintézet alapidokumentumai
- A javítóintézeti tanács
- A javítóintézetben ellátott fiatalok és gyermekek együttes elhelyezése
- A javítóintézet utógondozó részlegén történő ellátás

Harmadik rész: Gyermekvédelmi gondoskodás

VIII. fejezet: Védelembe vétel

- A hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzet megállapítása
- A megelőző pártfogás elrendelése
- A védelembe vétel és a megelőző pártfogás megszüntetése

VIII/A fejezet: A közhasznú szervezet nyílt örökbefogadást elősegítő és az örökbefogadást utánkövető tevékenysége

- A nyílt örökbefogadást elősegítő tevékenység körébe tartozó szolgáltatások
- A szolgáltatás engedélyezése
- A szolgáltatás igénybe vevővel kötött megállapodás
- A költségek viselést
- Az örökbefogadás utánkövetése

IX. fejezet: cím nélkül

X. fejezet: Ideiglenes hatályú elhelyezés

XI. fejezet: Nevelésbe vétel

- A nevelésbe vétel elrendelése
- A gondozási hely meghatározása és a járulékos kérdések eldöntése
- A nevelésbe vétel megvalósulása
- A nevelésbe vétel felülvizsgálata
- A gondozási hely megváltoztatása
- A nevelésbe vétel megszüntetése és megszűnése
- A gyermek személyes szabadságának korlátozása a speciális gyermekotthonban, a speciális lakásotthonban és a gyermekotthon speciális csoportjában
- Nevelési felügyelet a speciális gyermekotthonban, a speciális lakásotthonban és a gyermekotthon speciális csoportjában
- A gyermekvédelmi szakértői bizottság

XII. fejezet: A gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló gyermek gyámsága

- A gyermekvédelmi gyám kirendelése és jogállása
- A gyermek gondozása és nevelése
- A gyermek képviselője
- A gyermek vagyonának kezelése

XIII. fejezet: Utógondozás

- Utógondozói ellátás

Negyedik fejezet: A gyermekvédelmi feladatok ellátása és irányítása

XIV. fejezet: A települési önkormányzat és az állam feladatai

- A települési önkormányzat feladatai
- Az állam feladatai
- A feladatok ellátásának módja
- Ellátási szerződés
- Szolgáltatási nyilvántartás és a szolgáltatók, intézmények, hálózatok ellenőrzése
- A gyermekvédelmi igazgatási bírság

XV. fejezet: A miniszter feladatai

- A hivatásos gondnok
- Az országos szakértői névjegyzék

XVI. fejezet: A fenntartó feladat- és jogköre

Ötödik rész: A gyermekvédelmi és gyámügyi igazgatás szervezete és egyes eljárási szabályai

XVII. fejezet: A gyermekvédelmi és gyámügyi igazgatás szervei

XIII. fejezet cím nélkül

XIX. fejezet cím nélkül

XX. fejezet: A gyermekvédelmi és gyámügyi igazgatás főbb szabályai

- Egyéb eljárási szabályok

Hatodik rész: Egyéb rendelkezések

XXI. fejezet: Adatkezelés

- Általános szabályok
- Nyilvántartások vezetése

XXII. fejezet: A gyermekek védelmének főbb finanszírozási szabályai

- Általános szabályok
- Térítési díj
- Gondozási díj

XXIII. fejezet: Záró rendelkezések

- Hatálybaléptetés
- Átmeneti rendelkezések
- Felhatalmazás

2. sz. melléklet: Írásos engedély a kutatás elvégzéséhez



Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató

6726 Szeged, Bal fasor 6.
Telefon: (+36) 62/432-032 fax: (+36) 62/543-252
e-mail: kozpontiigazgatosag@szentagota.hu

Bács-Kiskun Megyei Területi Igazgatóság

6000 Kecskemét, Mindszenti krt. 27/A
Telefon: (+36) 76/501-750
e-mail: bacskiskun@szentagota.hu

Iktatószám: Ig. 854 -17/ 2017
Ügyintézőnk: Szalai Beáta
Ügyintéző telefonszáma: 0620/928-2561

Tárgy: Engedélyezés

Tisztelt Dobokai Róbertné Simon Dóra!

A nevelőszülői tanácsadóval szorosan együttműködve engedélyezem a kutatása témájában a nevelőszülőkkel történő interjúk elkészítését.

Kecskemét, 2017.09.13.

Tisztelettel:



Pál Hortenzia

Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató
Bács-Kiskun Megyei Területi Igazgató

3. sz. melléklet: A kutatás tervezett időterve

A kutatás szakaszai	A kutatás eseményei	A kutatás helyszínei	A kutatásban résztvevők	A kutatás határideje
1.	Szakirodalom feltárása	Könyvtárak, internet, on-line adatbázis	Kutató	2015. szeptember 1. ill. folyamatos
2.	Engedélyek beszerzése	Gyermekvédelmi igazgatóság- Kecskemét, Bács-Kiskun megye tankerületei	Kutató, megyei területi igazgató, tankerületi igazgatók	2015. június 15.
3.	Interjúkérdések és kérdőív szerkesztése, tesztelése		Kutató, témavezető, teszt-interjúalany	2015. október 15.
4.	Fókuszcsoportos beszélgetés	Az interjúalannal közösen egyeztetett	Kutató, nevelőszülők	2016. jún. 30.
5.	Mélyinterjúk elkészítése	Az interjúalannal közösen egyeztetett	Kutató, intézményvezetők	2016. jún. 30.
6.	On-line kérdőívek		Kutató, pedagógusok	2016. okt. 30.
7.	Adatok feldolgozása		Kutató, esetleg szakértő	2017. jan. 31.
8.	A disszertáció megírása		Kutató	2017. dec. 30.
9.	Adatok publikálása		Kutató	2018. jún. 30.

4. sz. melléklet: A magyarországi tanítóképző főiskolák és tanárképző egyetemi karok neve és kurzusai, melyekben feltételezésem szerint gyermekvédelemmel kapcsolatos oktatás folyik.

1. Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)⁴¹

- Gyermekvédelem – szabadon választható, gyakorlati jegy

2. Debreceni Református Hittudományi Egyetem (Debrecen)⁴²

- Családszociológia – kötelezően választandó kurzus, teljesítési feltétel nem megadott, csak az Ember és Társadalom műveltségi terület hallgatói számára

3. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar (Budapest)⁴³

- Gyermekvédelem – kötelezően választható, gyakorlati jegy

4. Eötvös József Főiskola (Baja)⁴⁴

- Családjogi és gyermekvédelmi alapismeretek – kötelező, vizsga,
- Integrált nevelést igénylő csoportok I – kötelező, évközi jegy
- Integrált nevelést igénylő csoportok II. – kötelező, vizsga
- Integráció elmélete és gyakorlata – kötelező, évközi jegy
- Tanulók hatékony megismerése – kötelező, évközi jegy

5. Esterházy Károly Főiskola Comenius Kar (Eger)⁴⁵

Az esély és gyermekvédelem kurzusblokk a kötelezően választott differenciált szakmai ismeretek keretein belül választhatóak, ezek:

- Az iskola előtti fejlesztés intézményei, programjai – kötelezően választható, gyakorlati jegy – kötelezően választható, gyakorlati jegy
- A gyermekvédelmi ellátások pedagógiai színterei – kötelezően választható, gyakorlati jegy
- A szabadidő pedagógiai terepei –kötelezően választható, gyakorlati jegy
- Inkluzív iskola –kötelezően választható, gyakorlati jegy
- Gyermek- és lakóotthoni nevelés – kötelezően választható, gyakorlati jegy

41 <http://www.avkf.hu/tanito-alapszak#mintatanterv>. [2016. 03. 28.]

42 <http://www.drhe.hu/mintatantervek>. [2016. 03. 25.]

43 <http://www.tok.elte.hu/kepzes/tanito/nappali>. [2016. 03. 25.]

44 <http://tfk.ejf.hu/hallgatoknak/tanrendek/>[2016. 03. 28.]

45 <http://doeplayer.hu/7768591-A-tanitokepzes-programja-a-szak-mintatanterve-az-ora-es-vizsgaterv-tablazatos-osszegese.html>. [2016. 03. 28.]

6. Gál Ferenc Főiskola Szeged⁴⁶

- Családpedagógia – kötelezően választható, gyakorlati jegy
- Inkluzív-integrált nevelés – kötelezően választható, gyakorlati jegy

7. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar

A honlapon sem a főbb tárgyak, sem a szakirányok és specializációk között nem találtam gyermekvédelmi képzésre utaló kurzus elnevezést.

8. Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar (Budapest, Nagykőrös)⁴⁷

A tantervháló sem a kötelező, sem a fakultatív részben nem tartalmazott gyermekvédelmi oktatásra utaló kurzus elnevezést. A „Szabadon választható kontaktóra nélküli tanegység”-ek között lehetséges, hogy szerepel gyermekvédelmi kurzus, ez azonban a mintatervből nem derül ki.

9. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar (Kecskemét)

- Integrált-inkluzív nevelés I. II. – kötelezően választható, gyakorlati jegy

10. Nyíregyházi Egyetem Tanítóképző Intézet (Nyíregyháza)⁴⁸

- Gyermekvédelem az iskolában – szabadon választható, nincs teljesítési feltételre utalás

11. Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar (Győr)

- Integrált, inkluzív nevelés elmélete és gyakorlata – alapozó tárgy, évközi jegy
- Gyermekvédelem – alapozó tárgy, vizsga

12. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Óvó- és Tanítóképző Tanszék (Esztergom)⁴⁹

- Esélyegyenlőség, integráció választható, kollokvium

13. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar (Szekszárd)⁵⁰

46 <http://gff-szeged.hu/academic-affairs/mintatantervek>[2016. 03. 28.]

47 <http://www.kre.hu/tfk/index.php/mintatantervek.html>[2016. 03. 28.]

48 <http://www.nye.hu/tanitokepzo/node/11>[2016. 03. 27.]

49 [https://btk.ppke.hu/uploads/.../Tanító%20nappali%20BA%202015\(1\).pd](https://btk.ppke.hu/uploads/.../Tanító%20nappali%20BA%202015(1).pd)[2016. 03. 28.]

50 <http://igyk.pte.hu/menu/192/21>[2016. 03. 28.]

- Integrált-inkluzív nevelés – kötelezően választható ismeretkör, kollokvium
- Családpedagógia – szabadon választható, gyakorlati jegy

14. Szegedi Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Intézet Tanítóképző Szakcsoport (Szeged)⁵¹

A tantervháló sem a kötelező, sem a fakultatív – 34 darab – részben nem tartalmazott gyermekvédelmi oktatásra utaló kurzus elnevezést.

15. Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar (Jászberény)

A SZIE szarvasi intézményének tantervhálója alapján:

- Családpedagógia – kötelezően választható, gyakorlati jegy
- Inkluzív-integrált nevelés – kötelezően választható, gyakorlati jegy

1. Debreceni Egyetem Tanárképzési Központ

- A különleges bánásmód pedagógiája – kötelező
- Kutatások a nevelésszociológiában – kötelezően választandó

2. ELTE Tanárképző Központ

- Nem található a mintateremben gyermekvédelmi képzésre utaló kurzusnév

3. Miskolci Egyetem Tanárképző Intézet

- Nem található a mintatervekben gyermekvédelmi képzésre utaló kurzusnév

4. Nyíregyházi Egyetem

- A multikulturális nevelés gyakorlata

5. Pannon Egyetem

- A családi nevelés pedagógiája

6. Pécsi Tudományegyetem

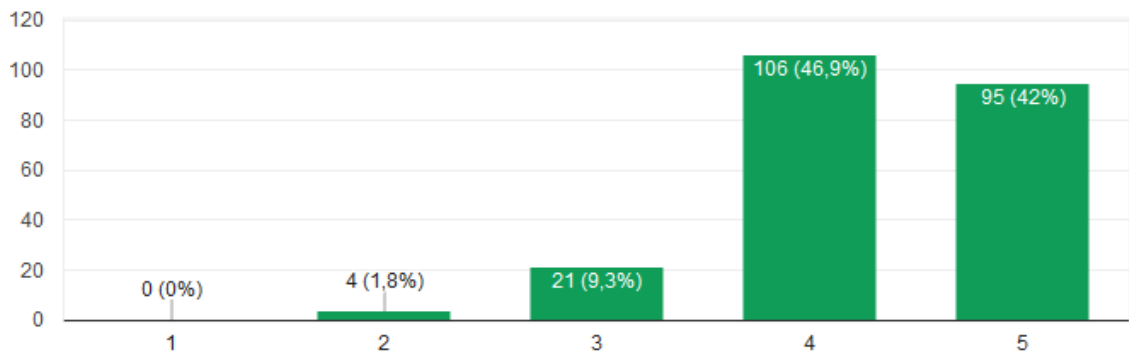
- Interkulturális nevelés gyakorlata

7. Szegedi Tudományegyetem

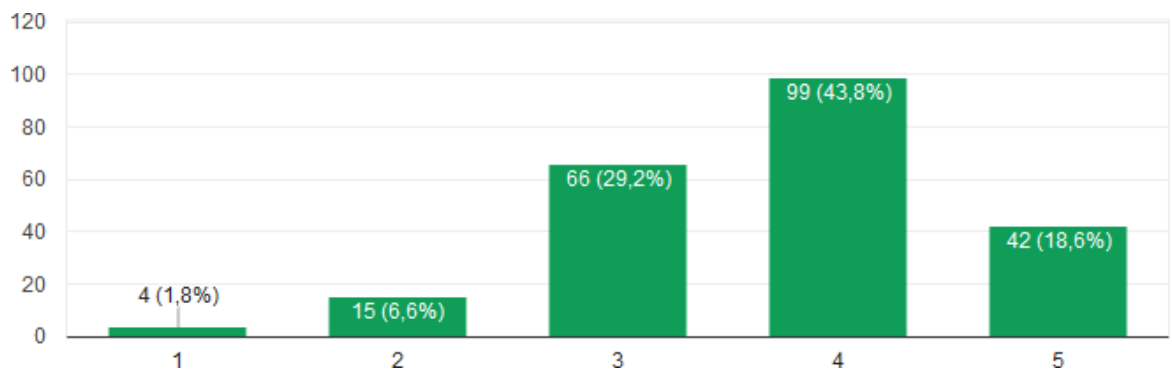
⁵¹ http://www.jgypk.u-szeged.hu/tanszek/TOKI/wordpress/?page_id=1045 [2016. 03. 28.]

- Nem található a mintatervekben, órarendekben gyermekvédelmi képzésre utaló kurzusnév

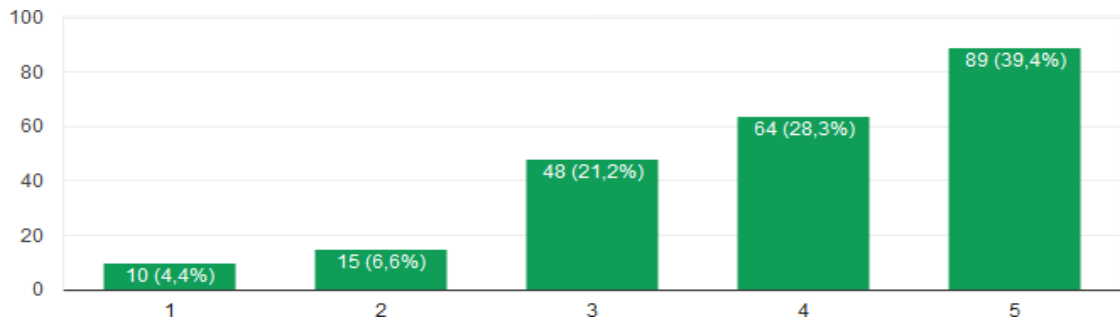
4/1. sz. melléklet: A pedagógusok segítségnyújtásának módja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók tanulmányi teljesítményének javítása érdekében *Pozitív tanár-diák kapcsolattal, hatékony kommunikációval*



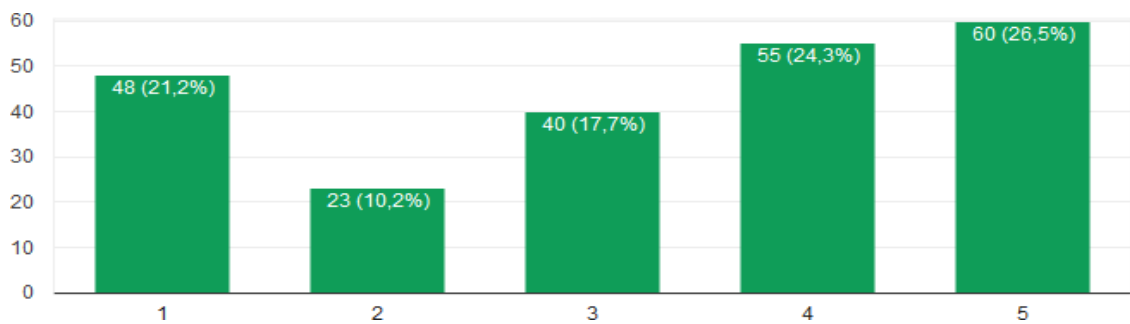
4/2. sz. melléklet: A pedagógusok segítségnyújtásának módja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók tanulmányi teljesítményének javítása érdekében *Pozitív diszkriminációval, méltányos pedagógiával*



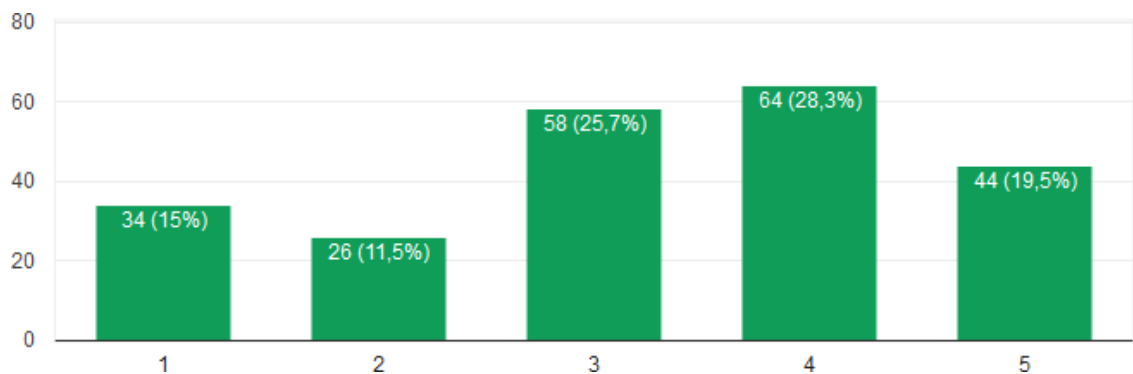
4/3. sz. melléklet: A pedagógusok segítségnyújtásának módja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók tanulmányi teljesítményének javítása érdekében *Felzárkóztató órákkal/tehetséggondozással*



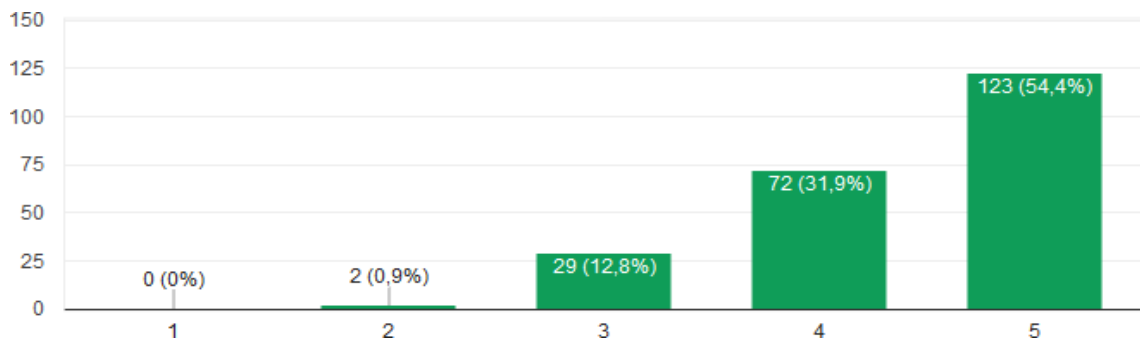
4/4. sz. melléklet: A pedagógusok segítségnyújtásának módja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók tanulmányi teljesítményének javítása érdekében *Egyéni fejlesztési tervvel*



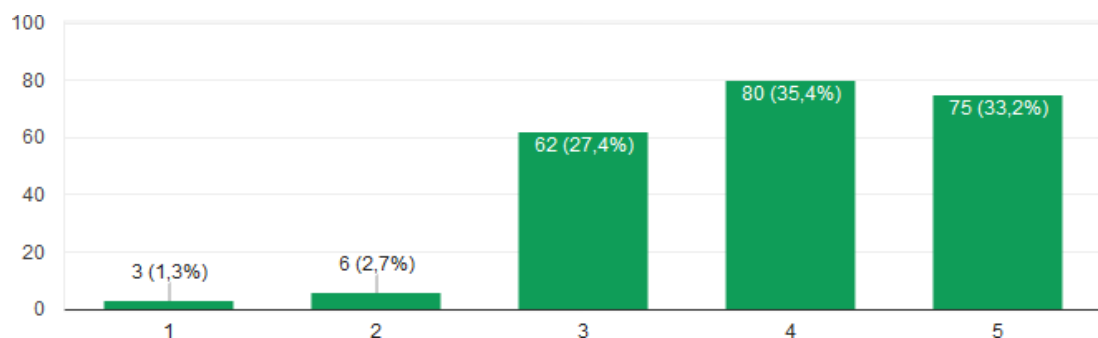
4/5. sz. melléklet: A pedagógusok segítségnyújtásának módja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók tanulmányi teljesítményének javítása érdekében *Differenciált tantervvel és követelménnyel*



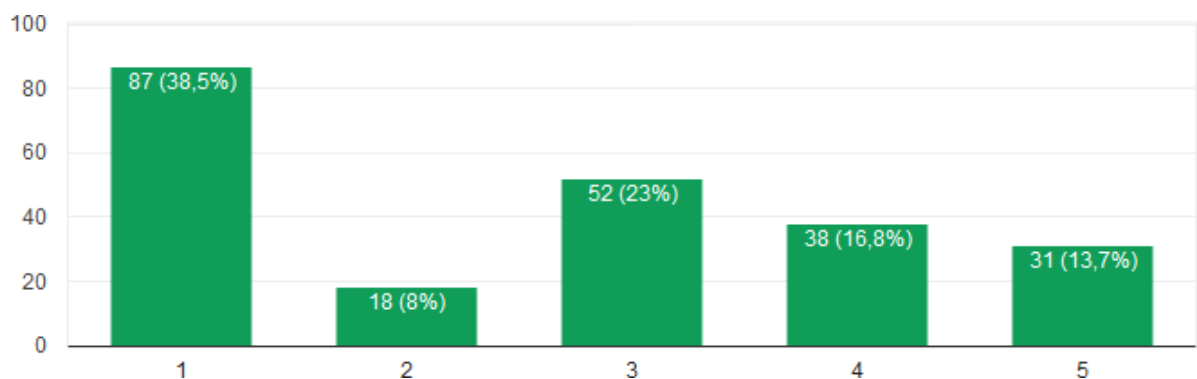
4/6. sz. melléklet: A pedagógusok segítségnyújtásának módja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók tanulmányi teljesítményének javítása érdekében Befogadó szemlélettel



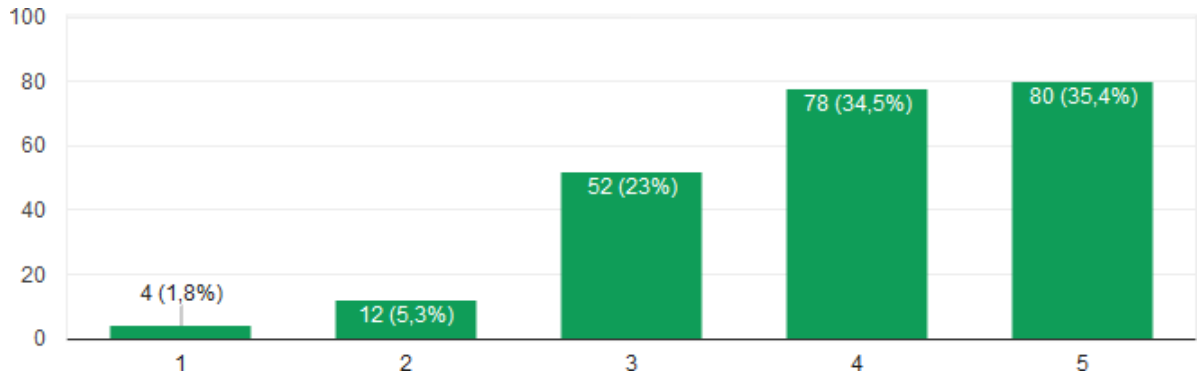
4/7. sz. melléklet: A pedagógusok segítségnyújtásának módja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók tanulmányi teljesítményének javítása érdekében Követelő-büntető szemlélet visszاسzorításával, szakszerű konfliktuskezeléssel, bizalomépítéssel



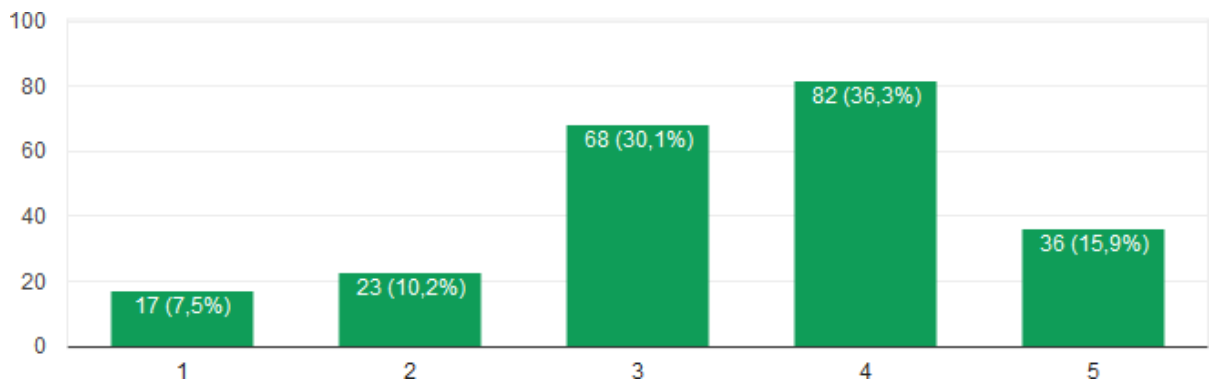
4/8. sz. melléklet: A pedagógusok segítségnyújtásának módja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók tanulmányi teljesítményének javítása érdekében Mentorként működik néhány tanuló életében



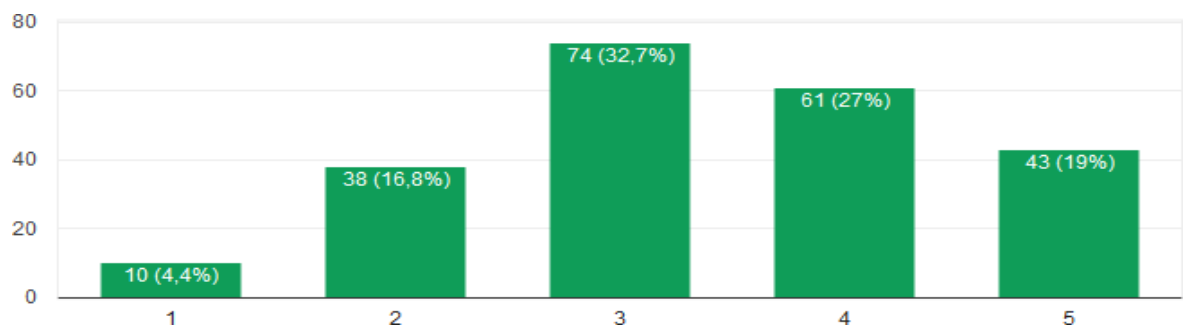
4/9. sz. melléklet: A pedagógusok segítségnyújtásának módja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók tanulmányi teljesítményének javítása érdekében Együttműködés fokozásával



4/10. sz. melléklet: A pedagógusok segítségnyújtásának módja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók tanulmányi teljesítményének javítása érdekében Interaktív tanítási órák szervezésével

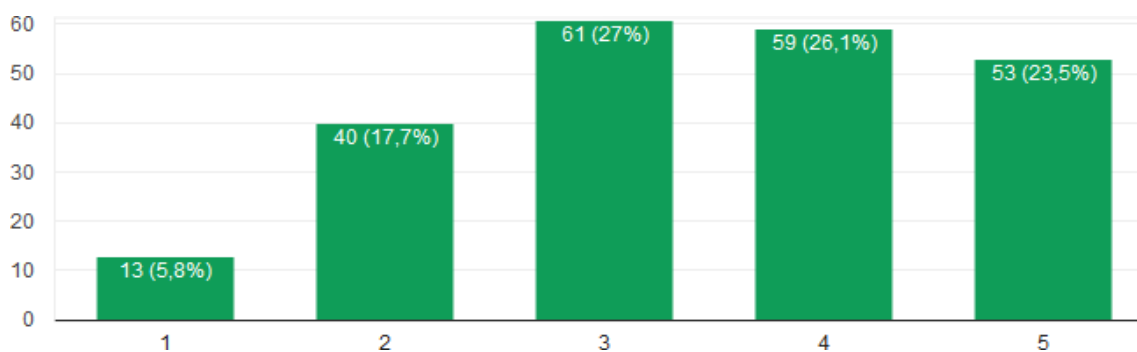


4/11. sz. melléklet: A pedagógusok segítségnyújtásának módja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók tanulmányi teljesítményének javítása érdekében Reformpedagógiai módszerekkel



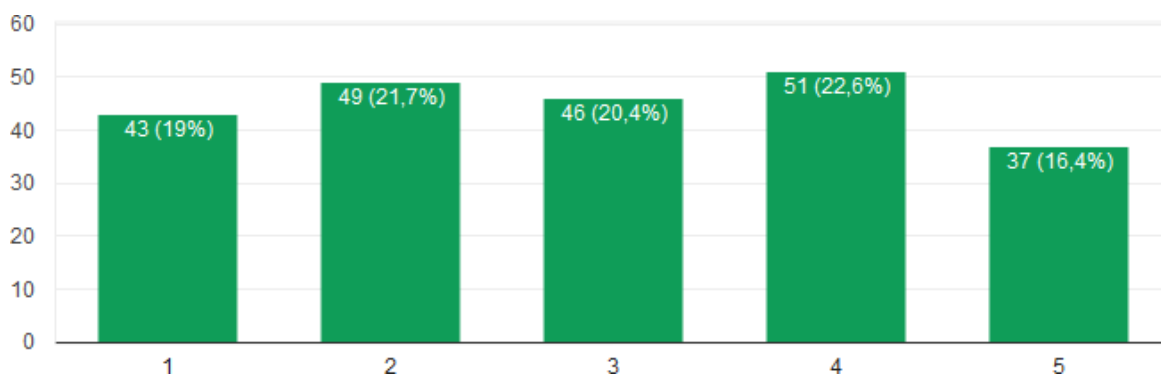
4/12. sz. melléklet: A pedagógusok segítségnyújtásának módja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók tanulmányi teljesítményének javítása érdekében

Sport, zene, művészet adta lehetőségekkel, szabadidő szervezésével

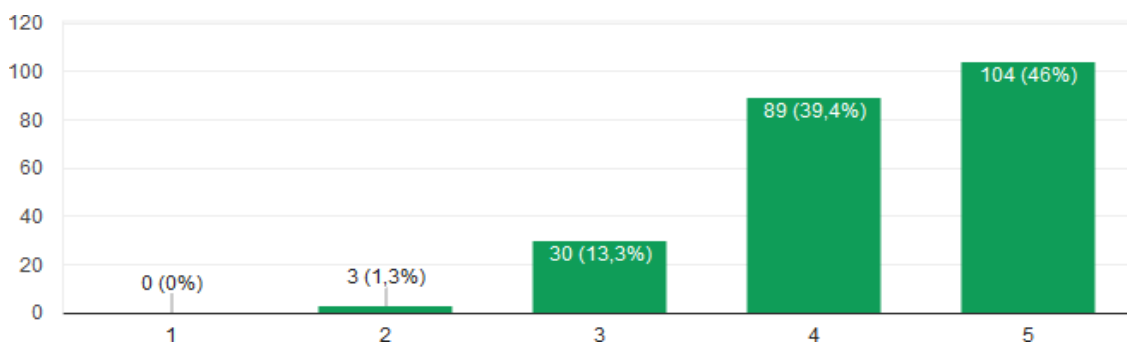


4/13. sz. melléklet: A pedagógusok segítségnyújtásának módja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók tanulmányi teljesítményének javítása érdekében

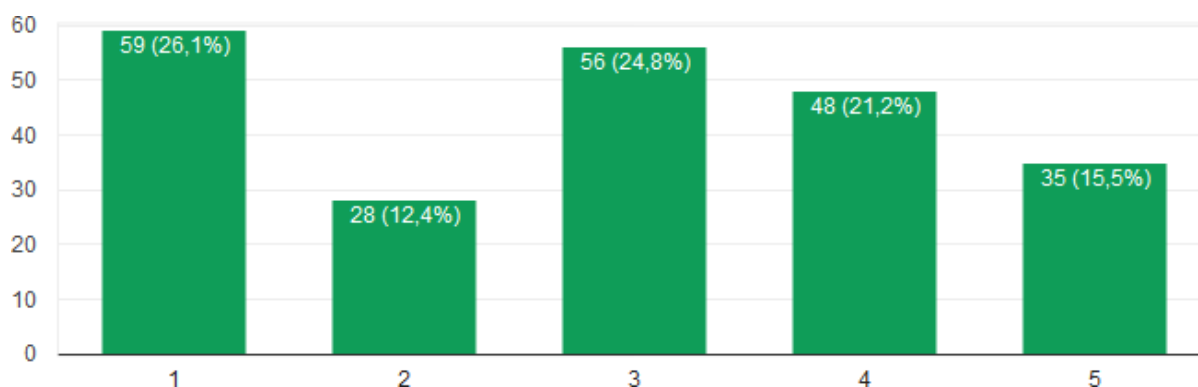
Iskola falain túli tanulószervezéssel, projektekkel, esetleg tanodai programokkal



4/14. sz. melléklet: A pedagógusok segítségnyújtásának módja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók tanulmányi teljesítményének javítása érdekében A gyermek testi, lelki, érzelmi állapotának alapos ismeretével

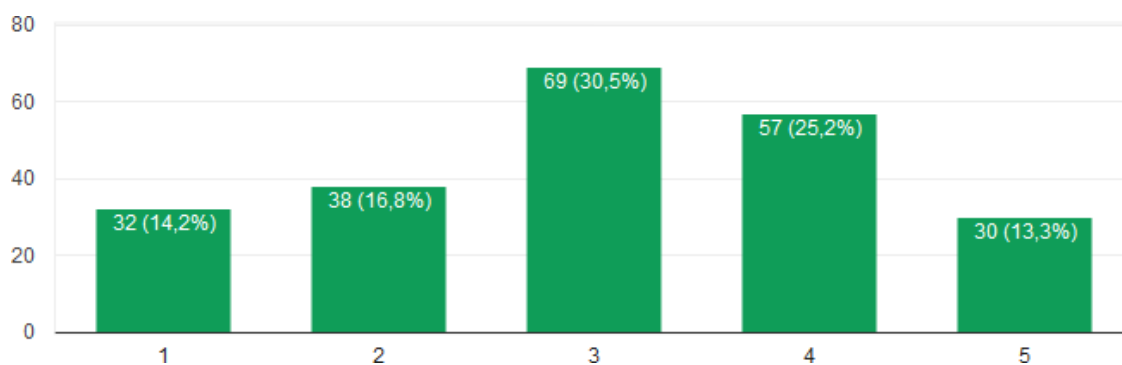


4/15. sz. melléklet: A pedagógusok segítségnyújtásának módja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók tanulmányi teljesítményének javítása érdekében Célirányos továbbképzéseken való részvétellel

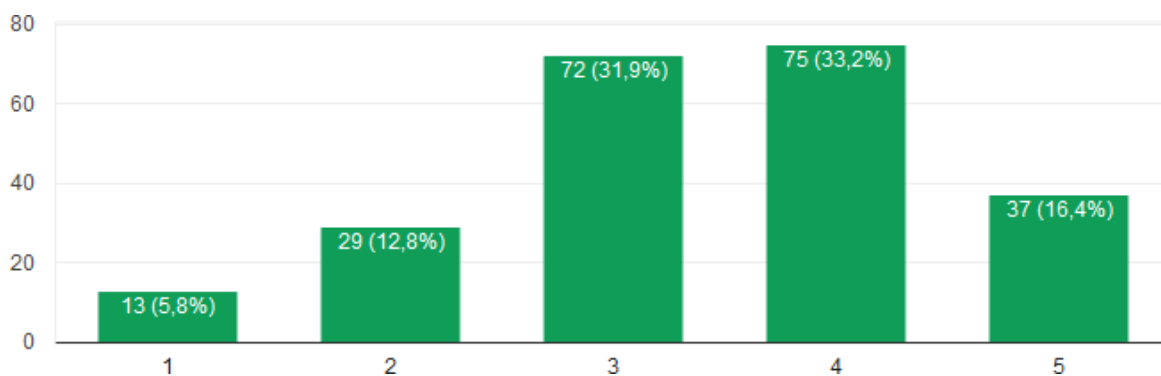


4/16. sz. melléklet: A pedagógusok segítségnyújtásának módja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók tanulmányi teljesítményének javítása érdekében

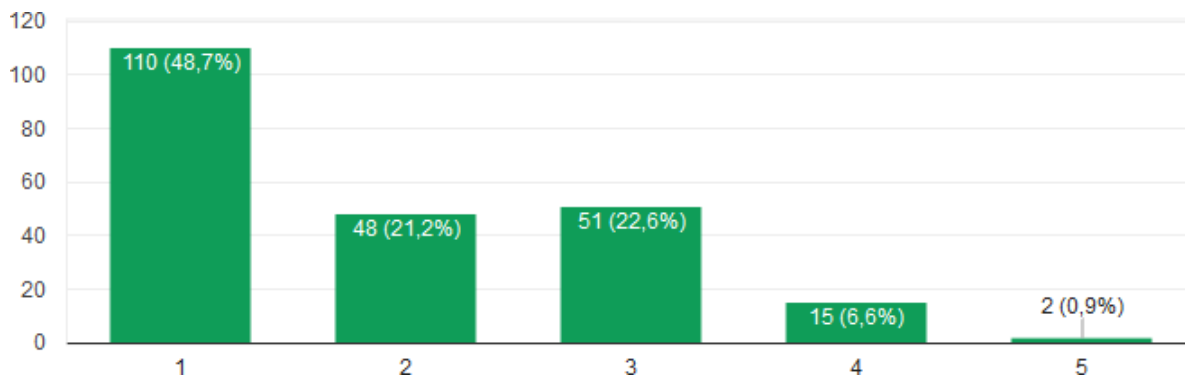
Szakirodalom rendszeres tanulmányozásával



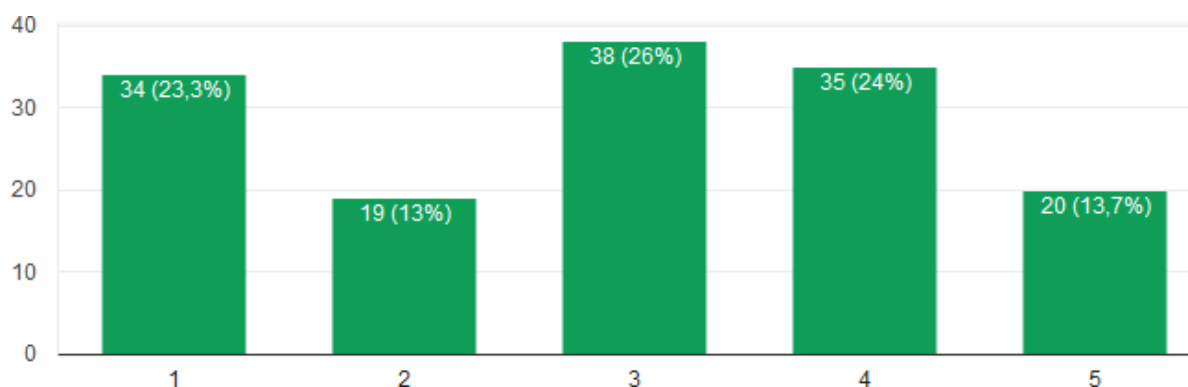
4/17. sz. melléklet: A pedagógusok segítségnyújtásának módja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók tanulmányi teljesítményének javítása érdekében Folyamatos tanulói monitorozással



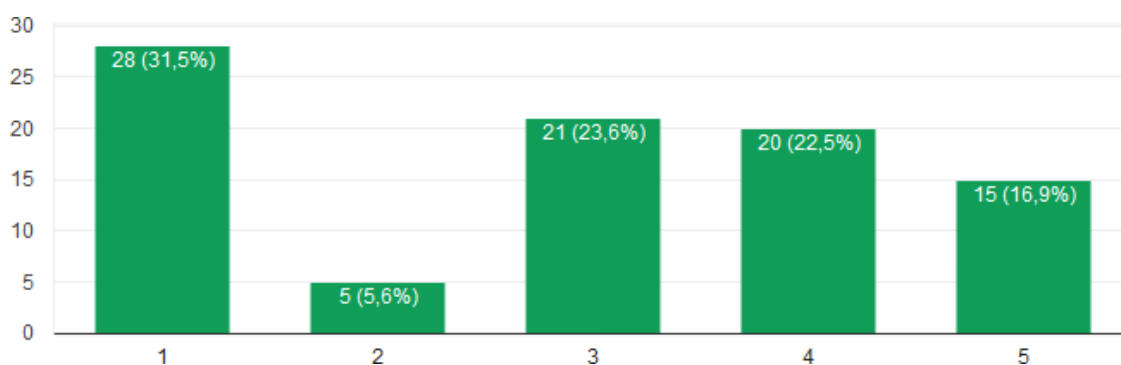
4/18. sz. melléklet: A pedagógusok segítségnyújtásának módja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók tanulmányi teljesítményének javítása érdekében Anyagi természetű segítséggel



4/19. sz. melléklet: A pedagógusok segítségnyújtásának módja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók tanulmányi teljesítményének javítása érdekében Új tanítási módszerekkel

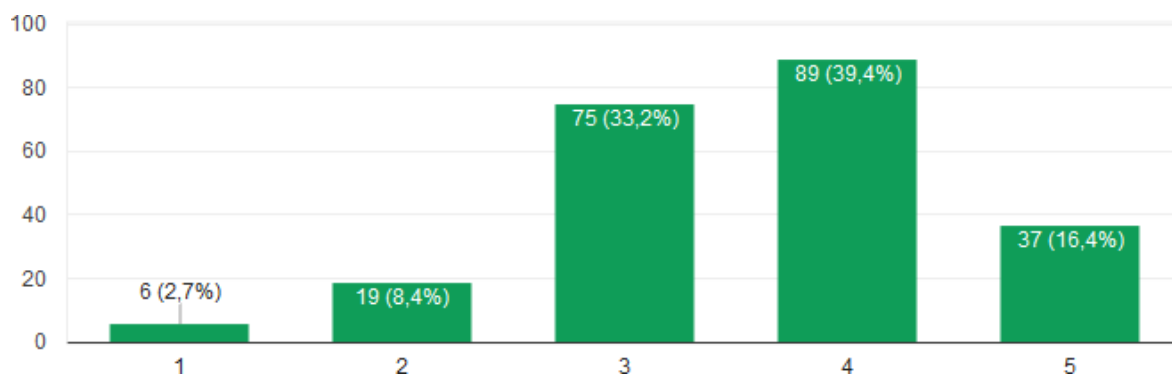


4/20. sz. melléklet: A pedagógusok segítségnyújtásának módja a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanulók tanulmányi teljesítményének javítása érdekében Egyéb jól bevált módon



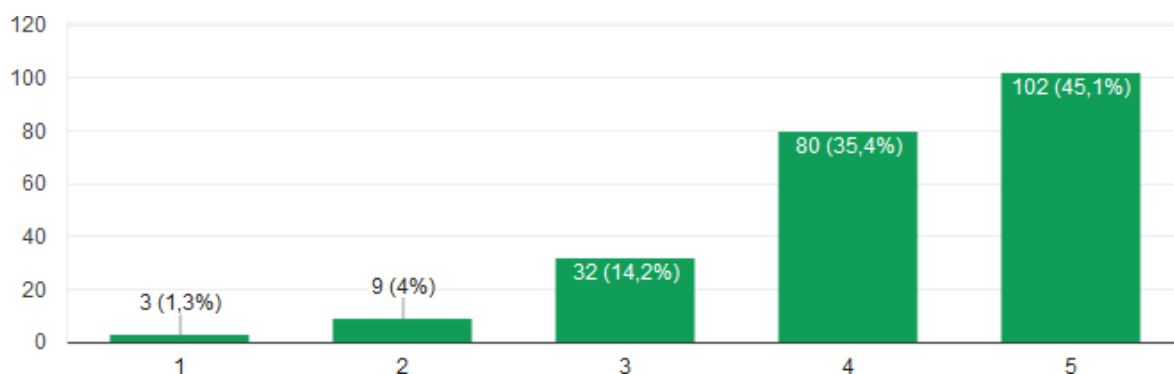
5/ 1. sz. melléklet: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat segítő tényezők jó tanulmányi eredmény elérése érdekében

Autonómia, önállóság, öntudat, önelfogadás, megnyerő készség

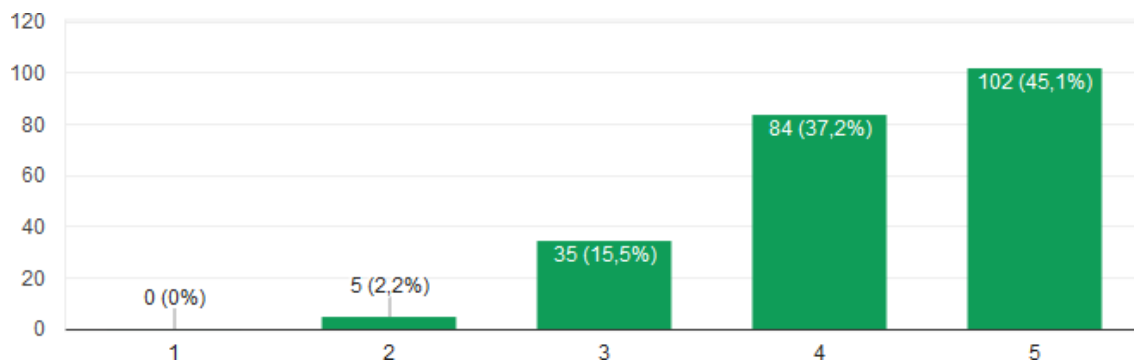


5/ 2. sz. melléklet: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat segítő tényezők jó tanulmányi eredmény elérése érdekében

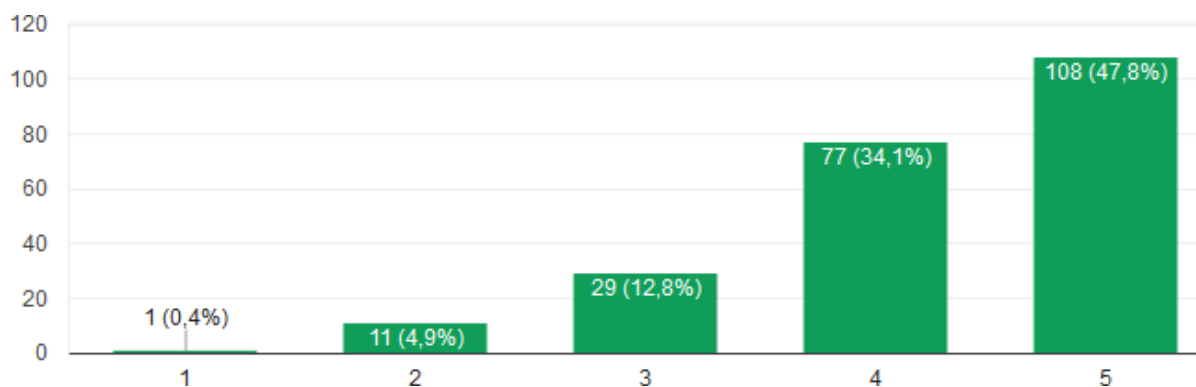
Akarat, kitartás, tettekézség, tűrőképesség



5/ 3. sz. melléklet: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat segítő tényezők jó tanulmányi eredmény elérése érdekében Társas pozitív kapcsolatok kialakítása, közösségi élmény

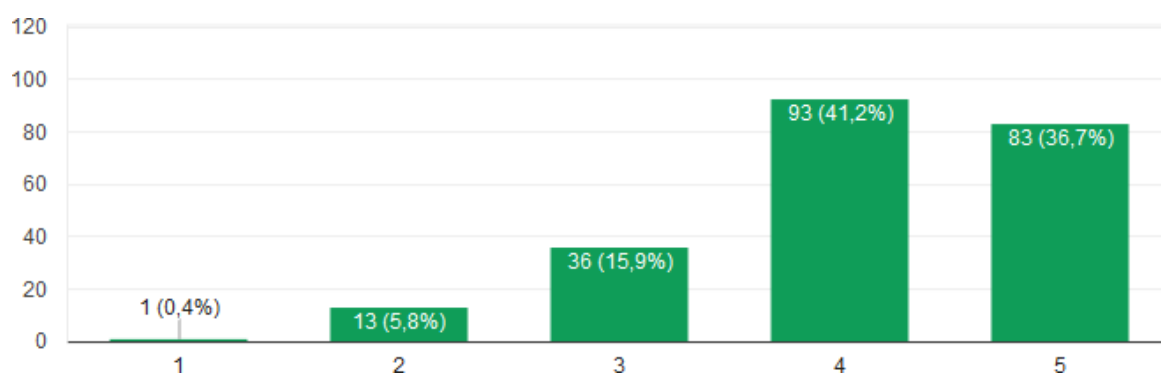


5/4. sz. melléklet: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat segítő tényezők jó tanulmányi eredmény elérése érdekében *Tanulási motiváció*

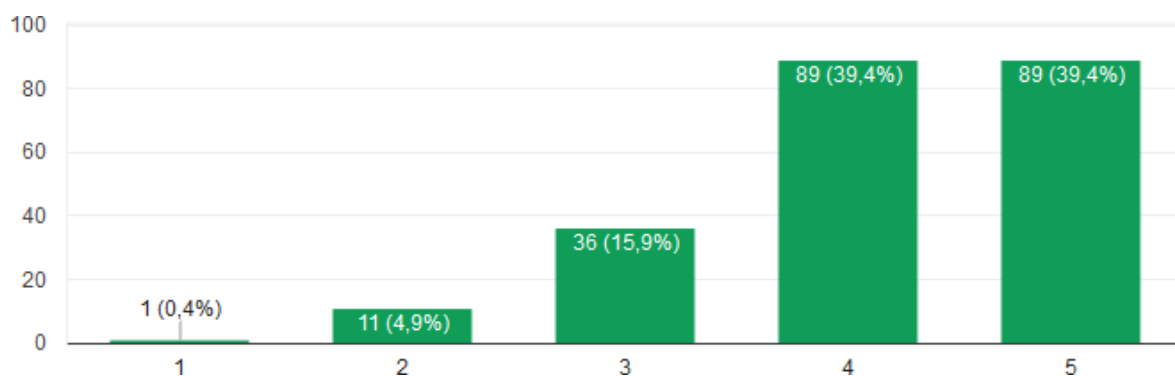


5/5. sz. melléklet:

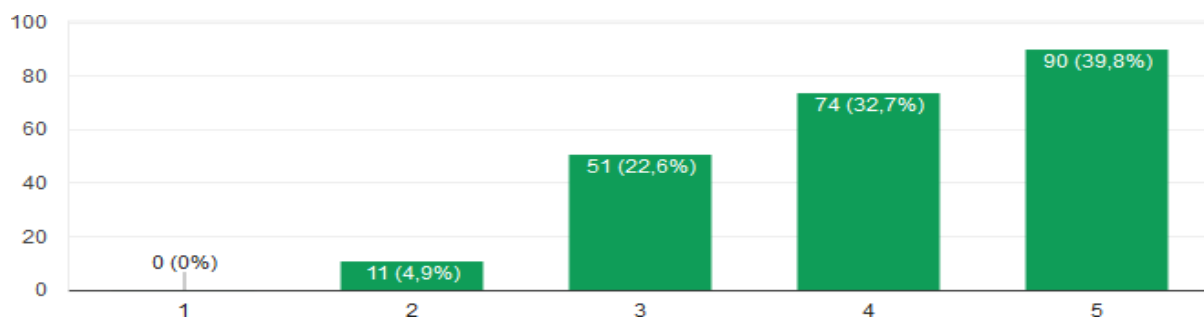
A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat segítő tényezők jó tanulmányi eredmény elérése érdekében *Trauma feldolgozása, stressz tűrése, problémamegoldó képesség*



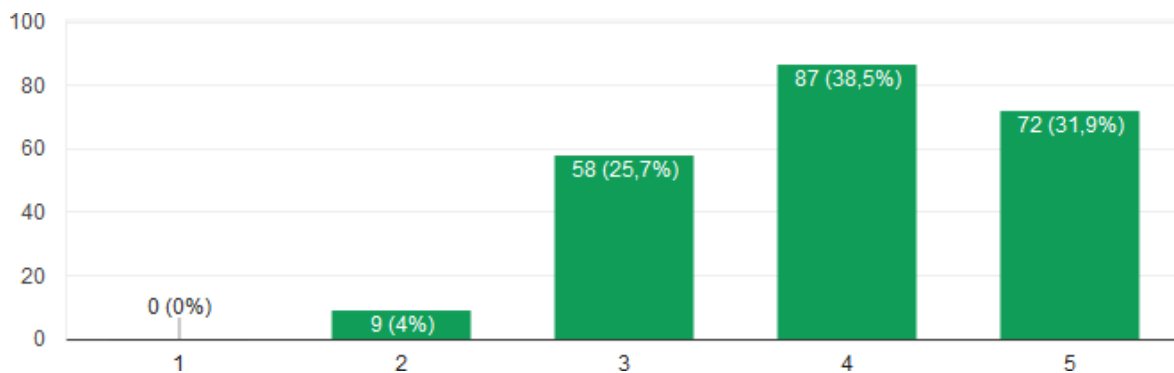
5/6. sz. melléklet: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat segítő tényezők jó tanulmányi eredmény elérése érdekében *Érzelmi intelligencia*



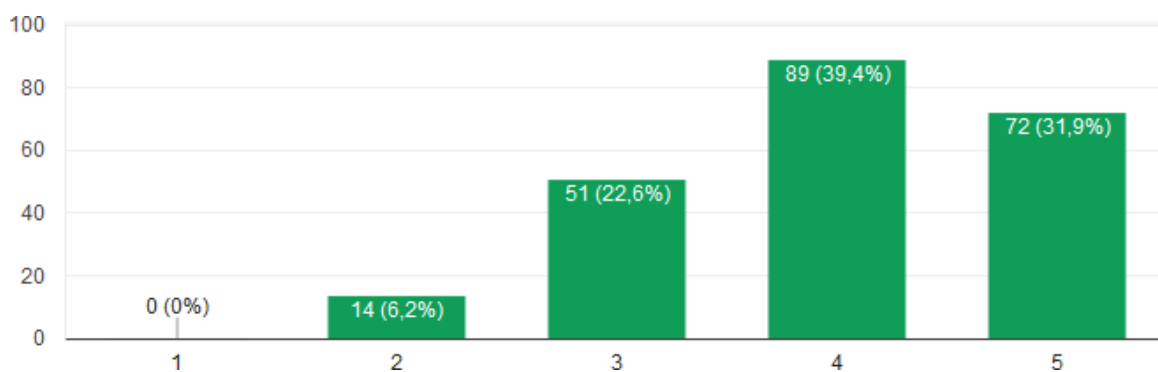
5/ 7.sz. melléklet: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat segítő tényezők jó tanulmányi eredmény elérése érdekében *Morális elkötelezettség, helyes cselekedet, hit kialakítása*



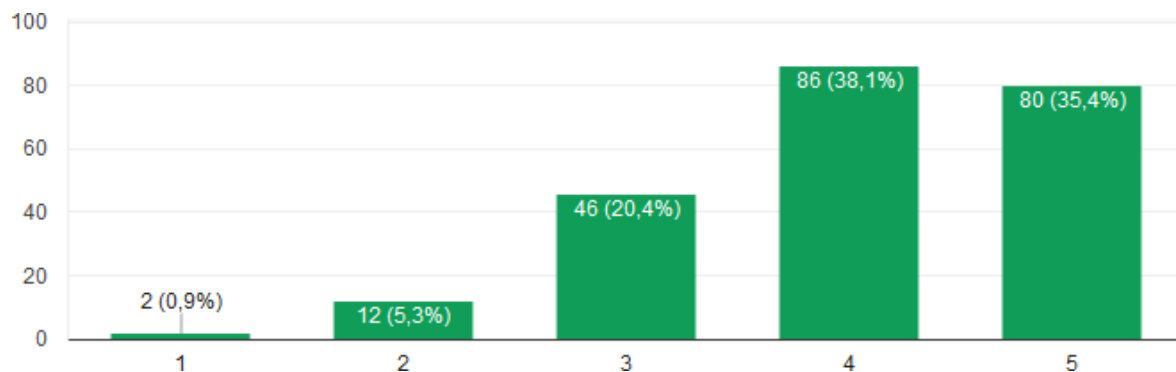
5/ 8. sz. melléklet: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat segítő tényezők jó tanulmányi eredmény elérése érdekében *Megbirkózó képesség*



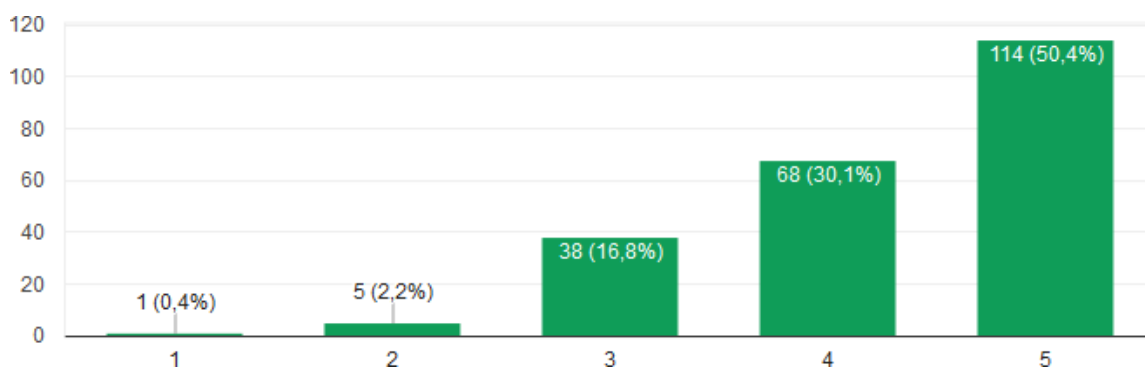
5/ 9. sz. melléklet: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat segítő tényezők jó tanulmányi eredmény elérése érdekében *Intelligencia*



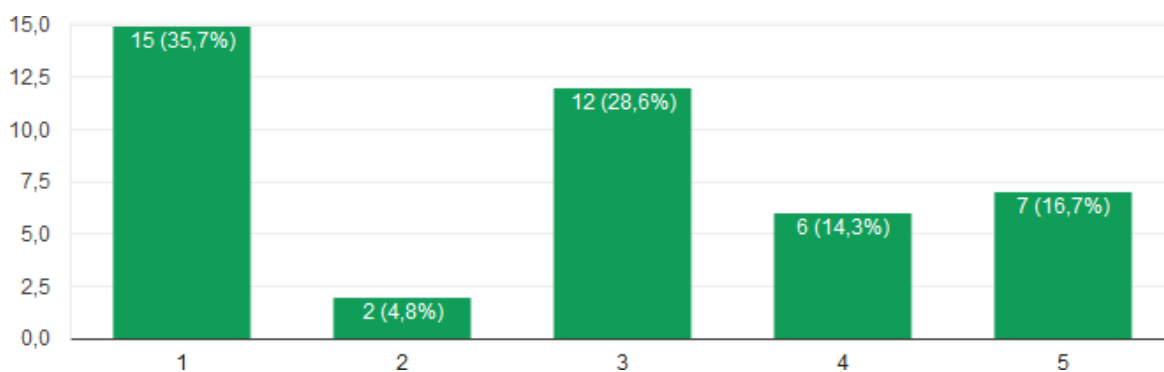
5/ 10. sz. melléklet: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat segítő tényezők jó tanulmányi eredmény elérése érdekében **Kortárs csoport**



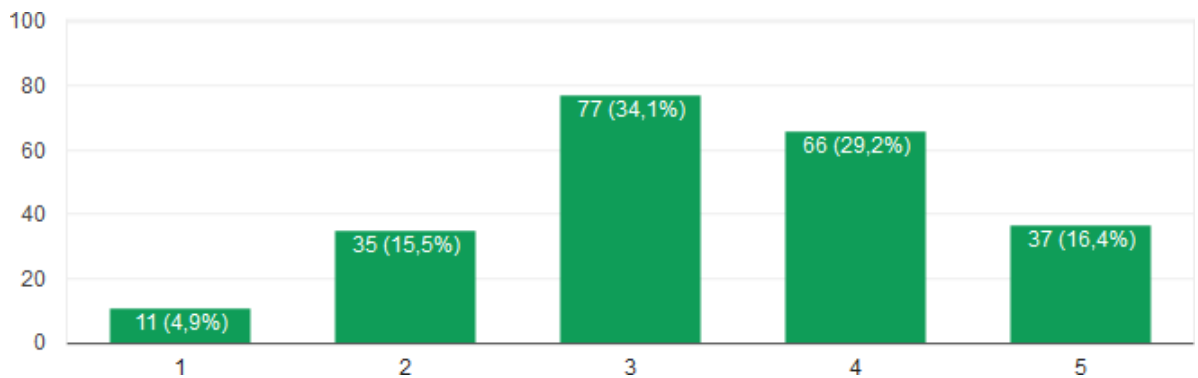
5/11. sz. melléklet: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat segítő tényezők jó tanulmányi eredmény elérése érdekében **Nevelő család, gyermekotthon, mentor**



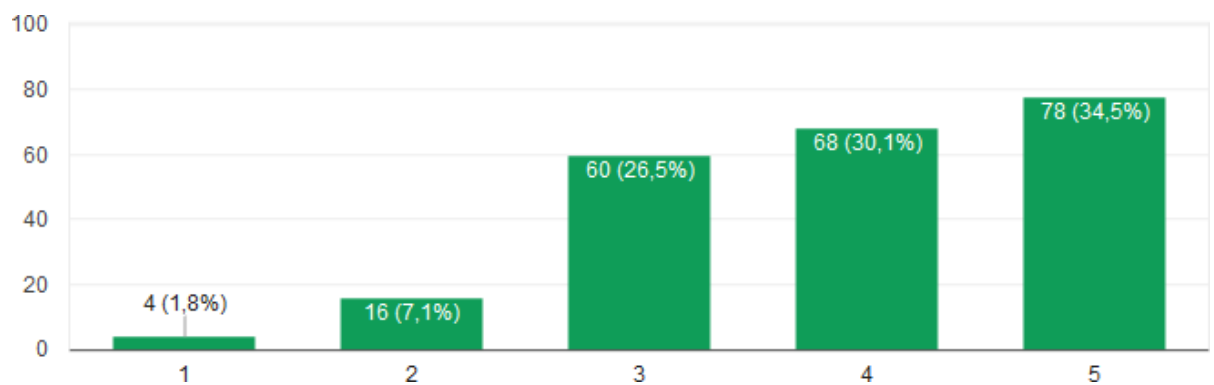
5/ 12. sz. melléklet: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat segítő tényezők jó tanulmányi eredmény elérése érdekében **Egyéb**



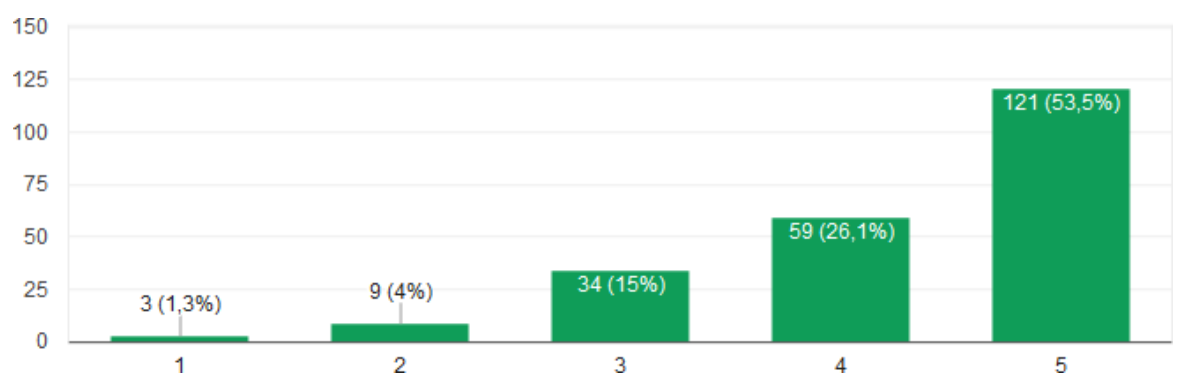
6/ 1.sz. melléklet: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat gátló tényezők gyenge tanulmányi eredmény elérése esetében Szégyenérzet az átélt trauma miatt



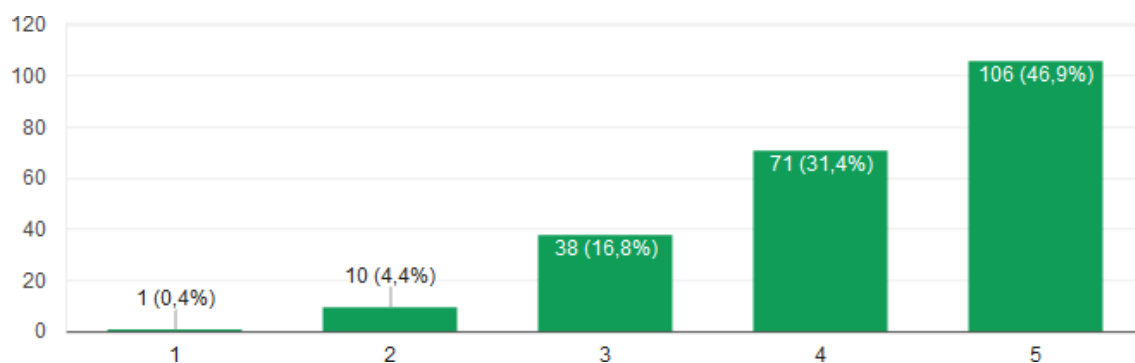
6/ 2. sz. melléklet: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat gátló tényezők gyenge tanulmányi eredmény elérése esetében Szegénység, rossz szociokulturális háttér



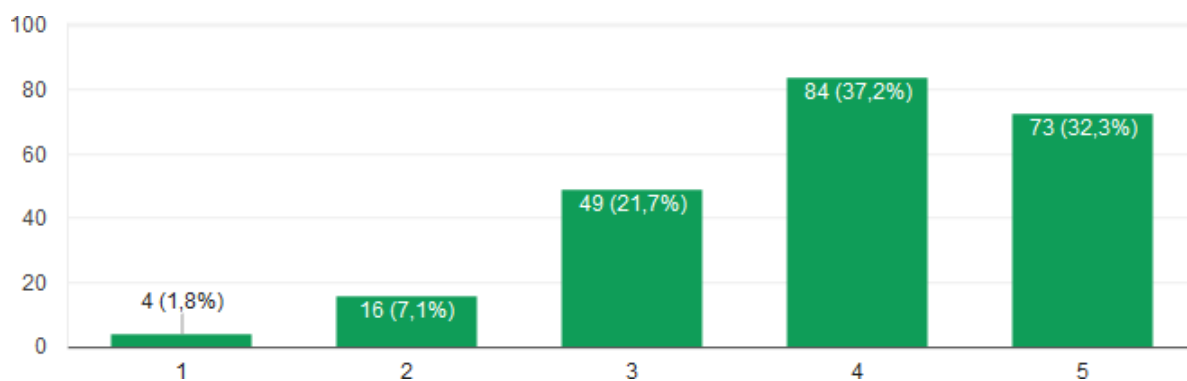
6/ 3. sz. melléklet: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat gátló tényezők gyenge tanulmányi eredmény elérése esetében Alacsony szülői iskolázottság, destruktív szülői minta



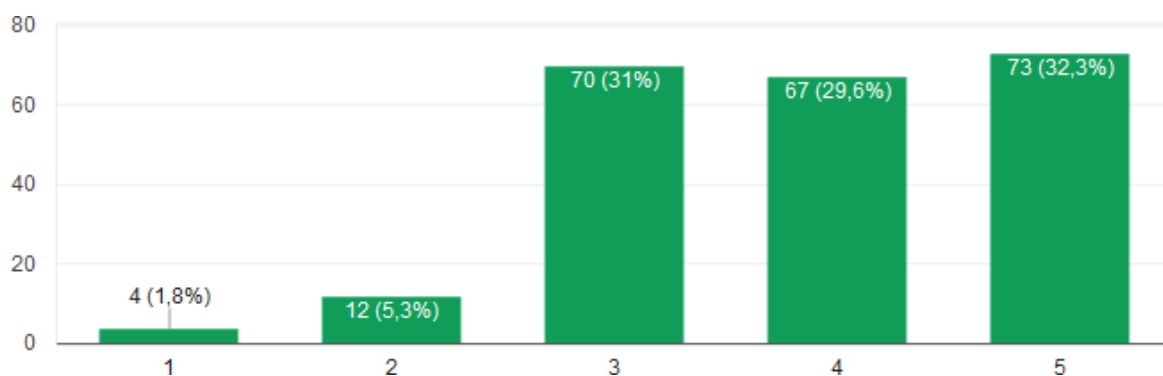
6/4. sz. melléklet: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat gátló tényezők gyenge tanulmányi eredmény elérése esetében *Deviancia*



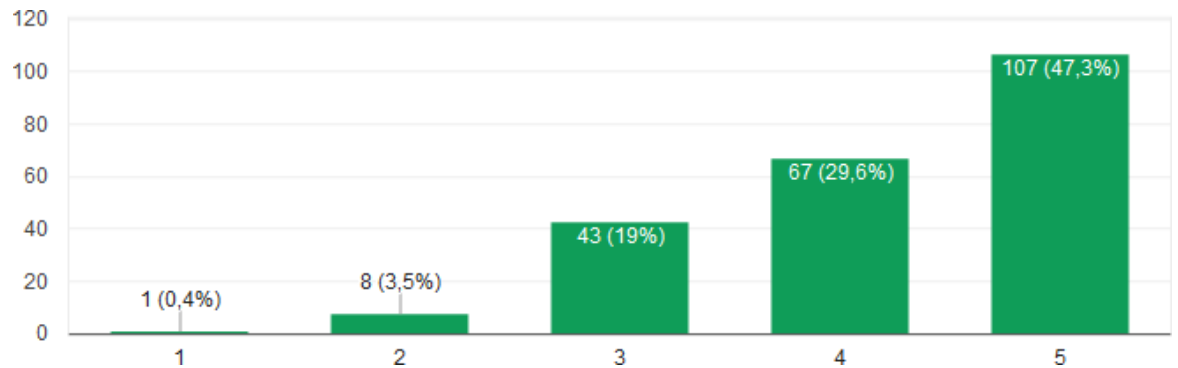
6/ 5.sz. melléklet: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat gátló tényezők gyenge tanulmányi eredmény elérése esetében *Kirekesztettség, elidegenedés*



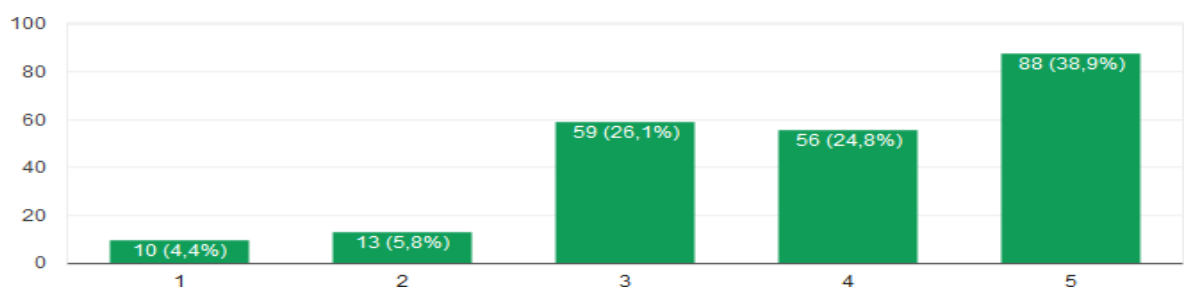
6/6. sz. melléklet: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat gátló tényezők gyenge tanulmányi eredmény elérése esetében *Tanulási probléma, az osztályátlagtól való elmaradás*



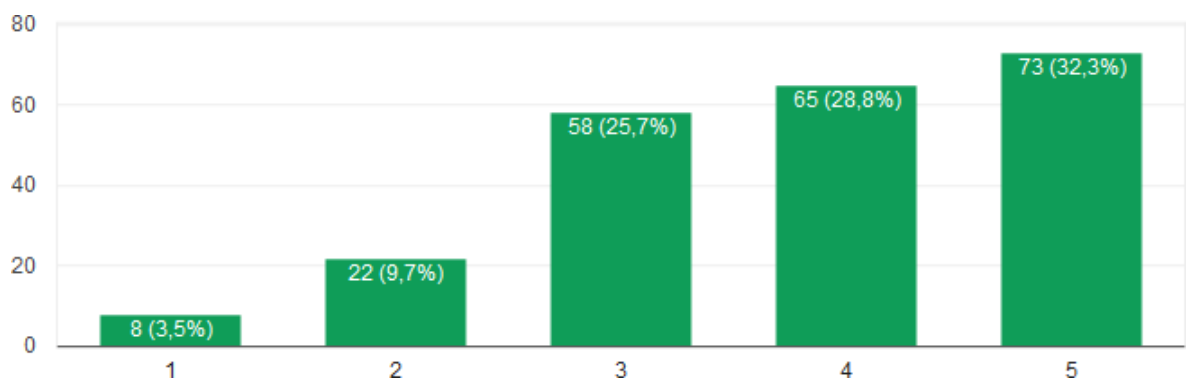
6/ 7. sz. melléklet: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat gátló tényezők gyenge tanulmányi eredmény elérése esetében Iskola beilleszkedési nehézség, magatartászavar



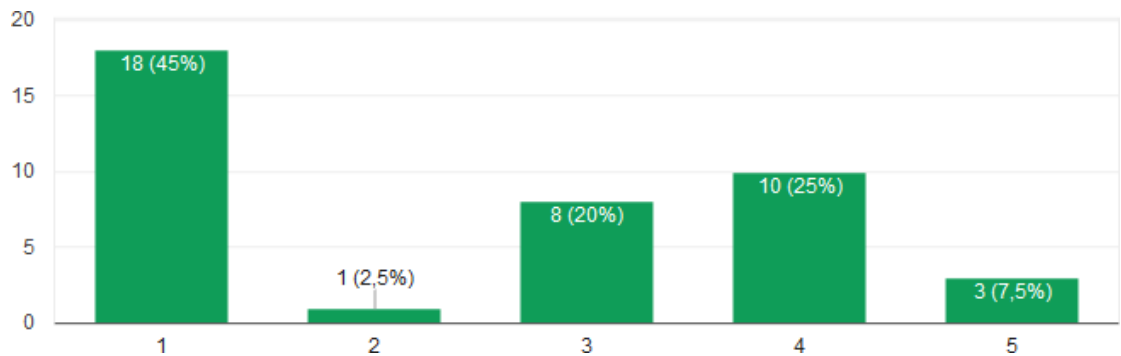
6/ 8. sz. melléklet: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat gátló tényezők gyenge tanulmányi eredmény elérése esetében Problémás tanár-diák viszony



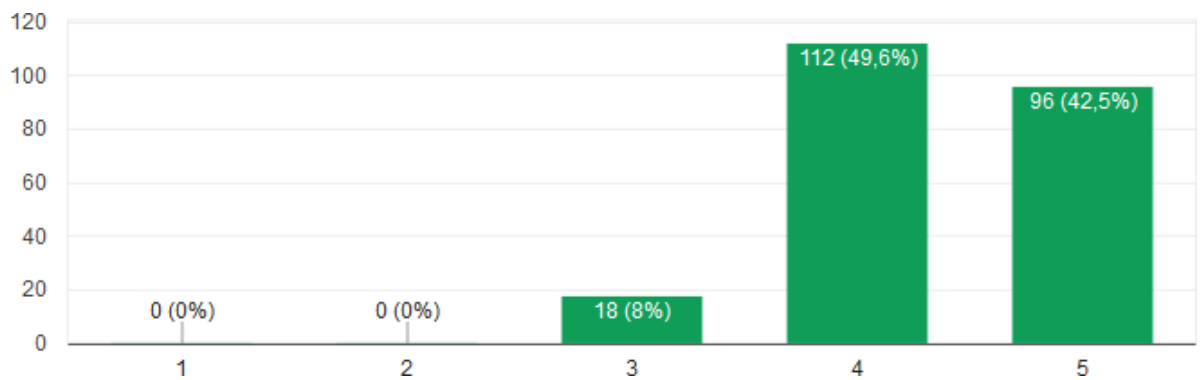
6/9. sz. melléklet: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat gátló tényezők gyenge tanulmányi eredmény elérése esetében Nem megfelelő pedagógiai módszertani kultúra



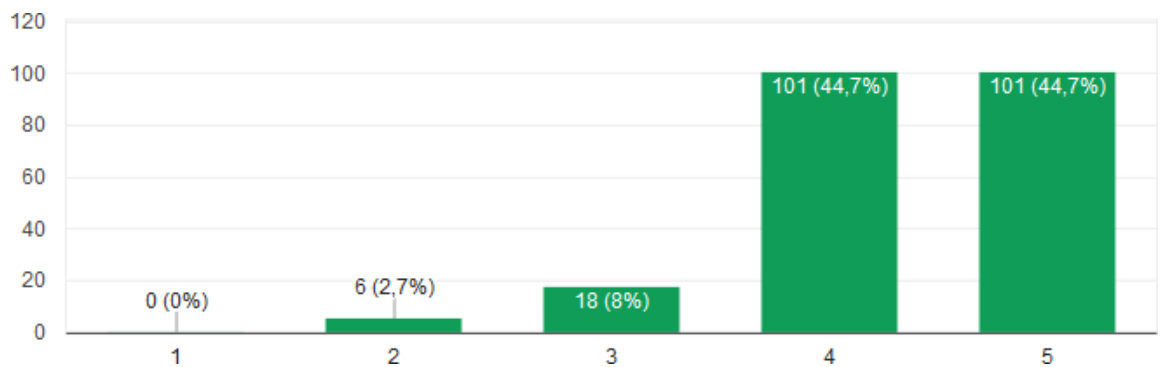
6/ 10 sz. melléklet: A gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulókat gátló tényezők gyenge tanulmányi eredmény elérése esetében Egyéb



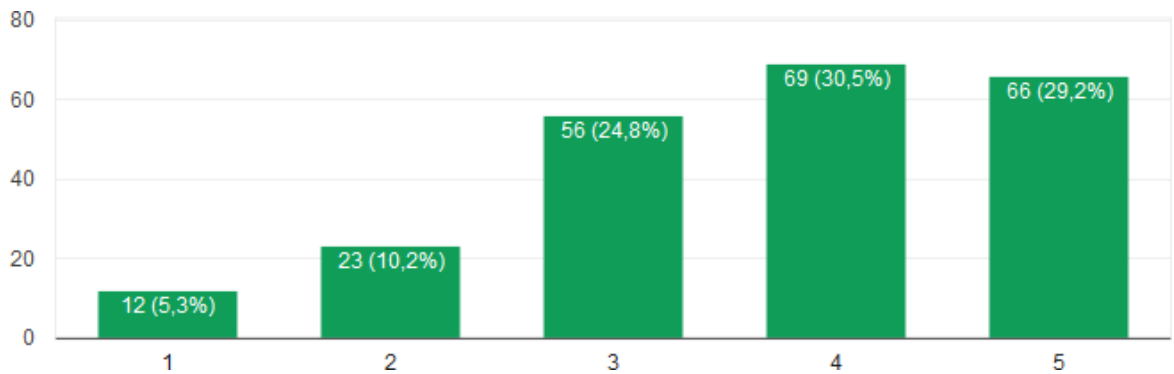
7/1. sz. melléklet: A tanulók alapos ismerete mint pedagógus jellemző előfordulása



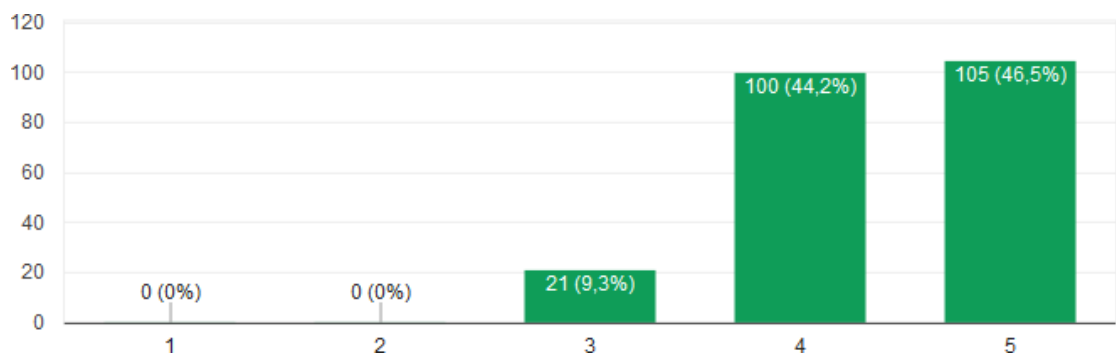
7/ 2.sz. melléklet: A meleg-korlátozó attitűd mint pedagógus jellemző előfordulása



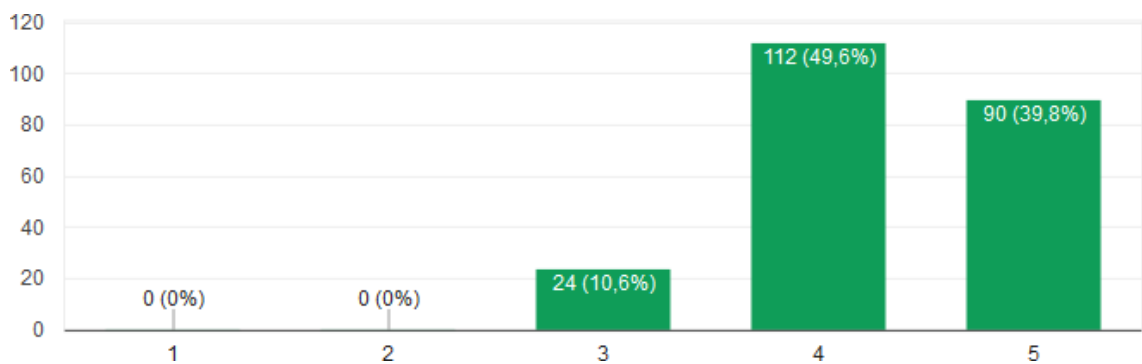
7/ 3.sz. melléklet: Folyamatos önképzés mint pedagógus jellemző előfordulása



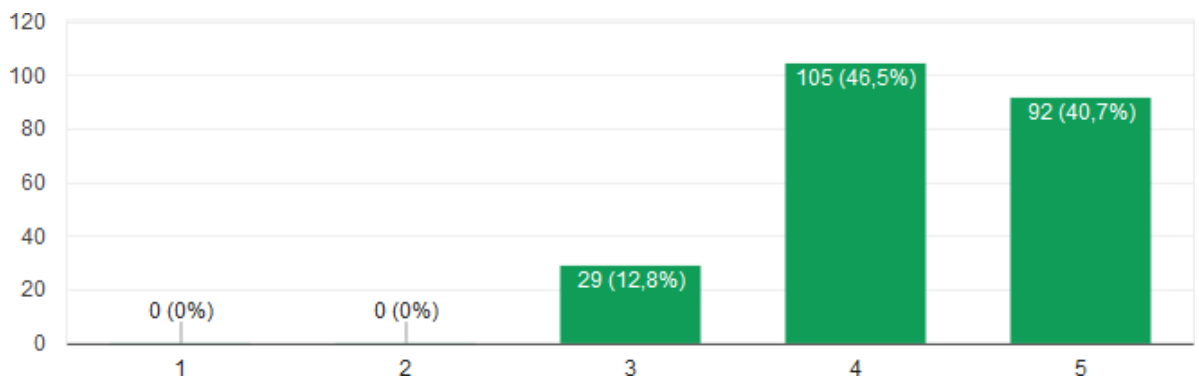
7/ 4.sz. melléklet: Magas érzelmi intelligencia mint pedagógus jellemző előfordulása



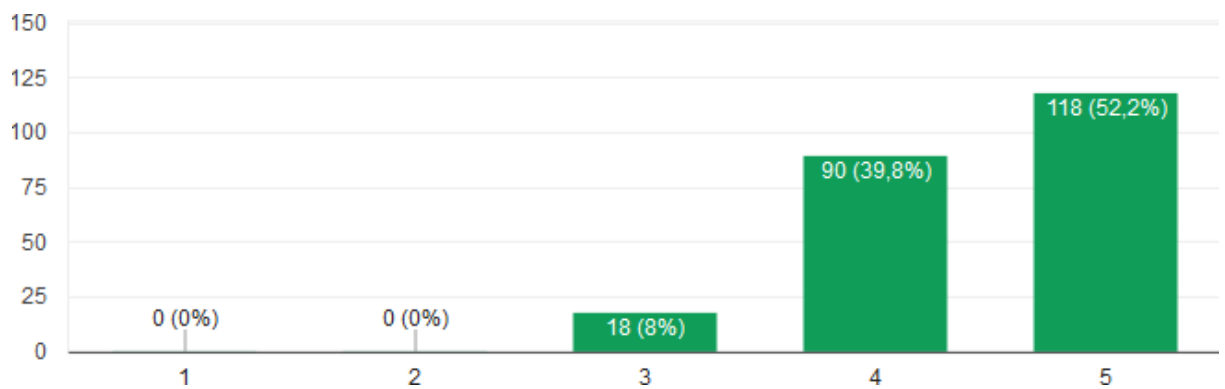
7/5. sz. melléklet: Együttműködő, partneri viszony kialakítására törekvés mint pedagógus jellemző előfordulása



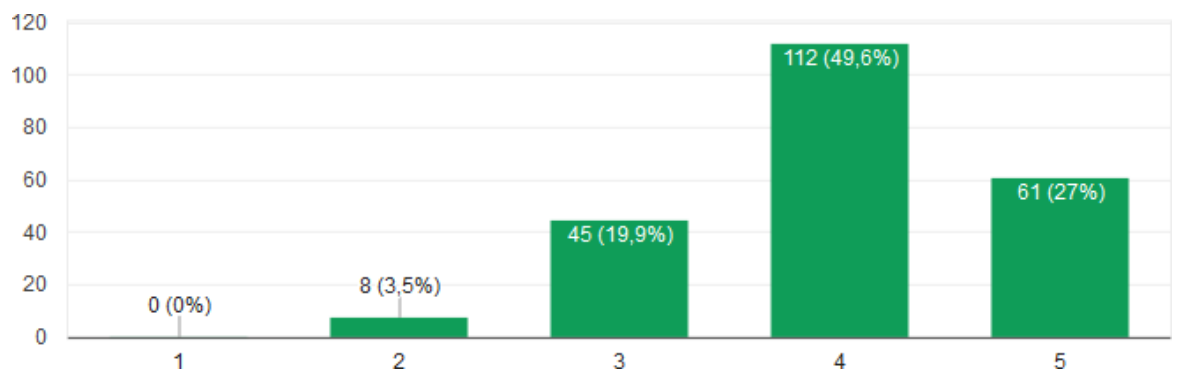
7/ 6.sz. melléklet: Egyéni bánásmód mint pedagógus jellemző előfordulása



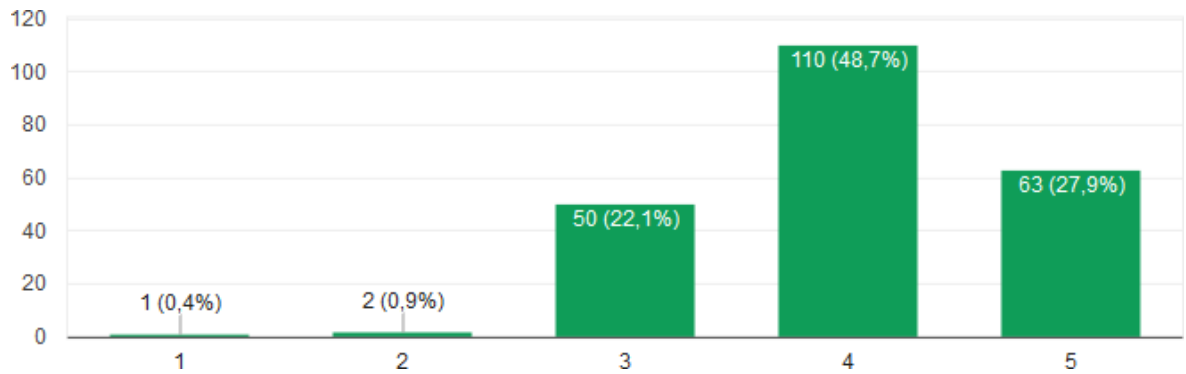
7/7. sz. melléklet: Esélyteremtésre törekvés mint pedagógus jellemző előfordulása



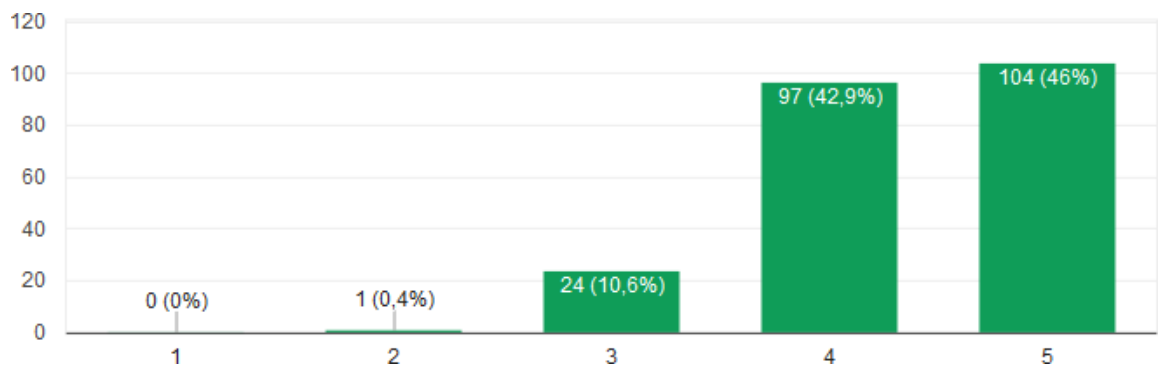
7/ 8.sz. melléklet: Integrációs tevékenység, inkluzív szemlélet mint pedagógus jellemző előfordulása



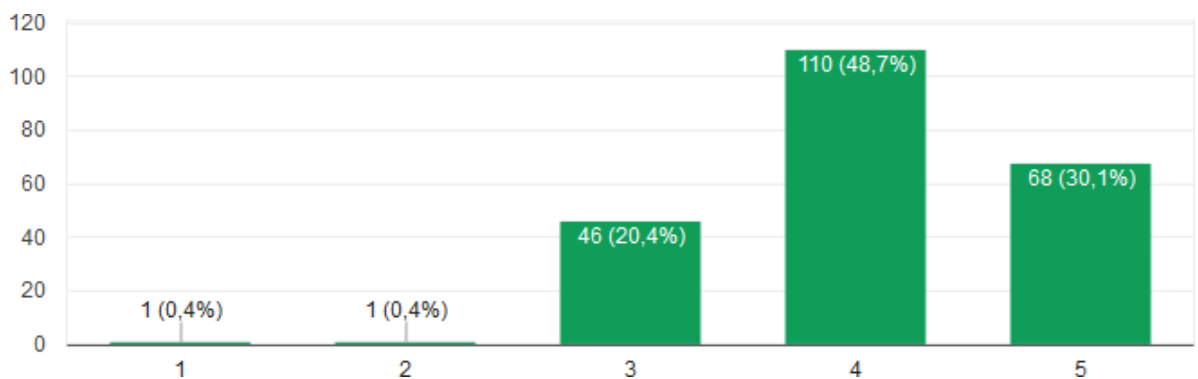
7/ 9.sz. melléklet: Újrakezdés, kudarctűrés, következetesség mint pedagógus jellemző előfordulása



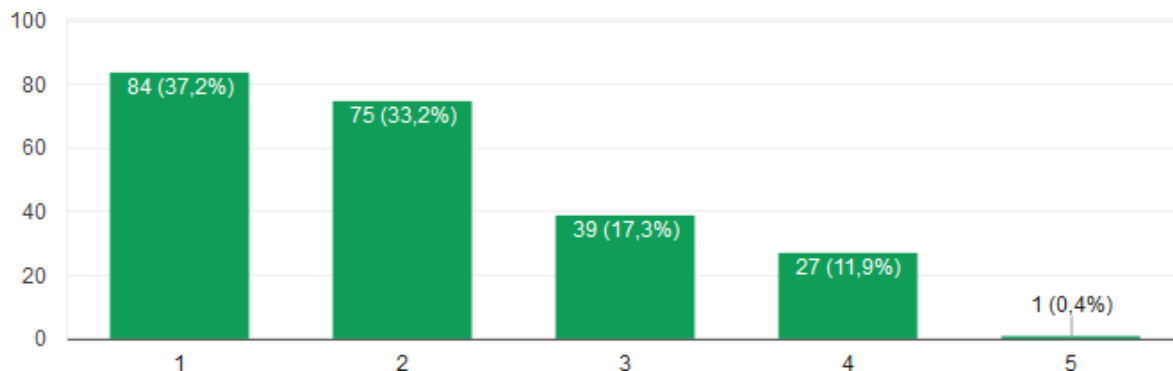
7/ 10.sz. melléklet: Nagyfokú szakmai együttműködés mint pedagógus jellemző előfordulása



7/ 11.sz. melléklet: Magas szintű problémamegoldás mint pedagógus jellemző előfordulása



7/ 12.sz. melléklet: Minden erőfeszítés ellenére sem tud bánni a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulókkal mint pedagógus jellemző előfordulása



8. sz. melléklet: Fókuszcsoportos beszélgetések, egyéni interjúk

8/1. sz. melléklet

Fókuszcsoportos beszélgetés nevelőszülőkkel

(életkor, nem, mióta nevelőszülő, iskolai végzettség, iskola típusa)

A: 42 éves, nő, 13 éve nevelőszülő, szakmunkás végzettséggel rendelkezik. 4 fő nevelt gyermeke van. Az általános iskolát kisközségben végzik. (1500 fő alatti település)

B: 36 éves, nő, 11 éve nevelőszülő, OKJ képzéssel rendelkezik. 5 fő nevelt gyermeke van. Az általános iskolát községben végzik. (2500-3000 fős település)

C: 36 éves, nő, 4 éve nevelőszülő, felsőfokú képzéssel rendelkezik. 1 fő nevelt gyermeke van. Az általános iskolát városi általános iskolában végzi. (30.000 fős település)

D: 40 éves nő, 10 éve nevelőszülő, szakmunkás végzettséggel rendelkezik. 3 fő nevelt gyermeke van.

1. Hányadik osztályba jár gyermeke?

A: 2 gyermekem jár első osztályba.

B: 2 fő jár negyedik osztályba, egy fő hetedikbe.

C: Egy nevelt gyermekem 3. osztályos.

D: Egy fiam hetedikes, a többi óvodás.

2. Milyen az osztályon belüli megítélése? (kapcsolata, elfogadottsága, barátok megléte)

A: teljesen elfogadják, soha nem volt ezzel gond.

B: Én ugyanezt tudom mondani, soha nem volt hátrányban a megítélése az állami gondozottság miatt.

C: Az én lányom kis létszámú városi iskola tanulója. Elfogadják, hasonló kaliberű tanulók járnak oda, nagyon jó véleménnyel vagyok a pedagógusokról.

D: Óvodától egy közösségbe jár az osztálytársaival. Teljesen elfogadták, soha nem volt gond a neveltség. Más is van az osztályban nevelőszülőknél.

3. Szívesen jár-e gyermeke iskolába? (programok, lehetőségek)

A: Szívesen jár, szereti a pedagógusokat, a társakat.

B: Általában igen, osztálytársait szereti, barátnők vannak, serdülő, így nem a pedagógus miatt van ott.

C: Nagyon szeret, megfelelési kényszere van, sok dicséretet kap a tanító nénitől, szeret járni. Sok a program, sport, kirándulás, úgynevezett élménypedagógiát követnek.

D: Iskolába szeret járni, tanulni már nem biztos, hogy szeret. Jó osztálytársai vannak.

4. Ön szerint minden segítséget megkap gyermeke sikeres iskoláztatása érdekében?
(fejlesztés, pszichológus, felzárkóztatás, tehetséggyondozás, sport, szabadidő)

A: Pedagógustól függ, iskolában megkapja, de a fejlesztéssel sok gond van. Délutánonként vannak a foglalkozások, a többi gyerek játszik, neki meg be kell menni tanulni. Ezzel gond van.

B: Mindent megkapnak, fejlesztést is. A gyerek sajátos nevelési igényű.

C: Túl van becsülve a többihez képest, mert jobb jegyeket kap, mint kellene. Szerintem ez kicsit átverés, mert továbbtanulásnál baj lesz. Túl pozitív a diszkrimináció, háttértudás gyengébb, ne nem SNI, jó jegyei vannak. Nem terhelik a lelki problémák miatt, túlzottan differenciálják, jobban kellene terhelni. Majdnem kitűnő, gond lesz később. Többet követelhetnének attól tőle, hogy nevelt gyerek. Én választottam a kis létszámot, nagyon jó a gyerek egójának is, de ez fals kép. A szülőknek is gondja ez, nincs elég magas követelmény.

D: Az alsóban mindent megkapott, a felsőben nem biztos.

5. Milyen speciális elvárásai vannak az iskola felé nevelt gyermeke iskoláztatása során?

A: Nincs speciális elvárásom, ne legyen kirekesztve, kezeljék a konfliktust, oldják meg az integrálást.

B: Nagyon segítőkész az iskola, bármit megbeszélünk, sokat is beszélgetünk, hogy mi volt a probléma, úgy is állnak hozzá.

C: Hasonlóképpen gondolom. Amikor verekedés volt, a pedagógus megmentette a gyereket a rendőrségi ügytől. Az óvodában viszont baj volt. Mindig ő volt a bűnös. Az iskola szelektív jellege miatt ebbe a tagintézménybe járnak a problémás gyerekek, de ezt nem bánom, mert a tanárokat is szelektálták, így nagyon jó tanáraink vannak. Közvetlenek, fociznak a gyerekekkel, egyenrangúnak veszik a szülőket.

D: Nincs speciális elvárásom, mivel nincs megkülönböztetve az állami gondozottság miatt.

6. Milyen problémával találkozott/találkozik nevelt gyermeke általános iskolai pályafutása során?

A: Agresszió a fiúknál, de ez itthon is probléma.

B: Túlszeretik őket.

C: Túlbecsülés. Ne azért legyen a jegy felkeresítve, mert nevelt.

D: Tanulási és magatartásbeli nehézség.

7. Hogyan reagálnak erre a pedagógusok? (érzékenyek-e a speciális problémára)

A: Nagyon érzékenyek, így szeretik őket, ahogy vannak.

B: Meg tudtunk minden beszélni.

C: Az első válaszhoz csatlakozom.

D: A felső tagozaton nem minden pedagógus tud mit kezdeni a problémás gyerekekkel.

8. Milyen az iskola és az Ön kapcsolata? (rendszeresség, kapcsolattartás formája, milyen találkozási fórumok vannak, együttműködnek-e, kell-e javítani)

A: A telefon naponta, szülői értekezlet, fogadóóra ritkán. Minden nagyon jól működik.

B: Telefon. Minden tanár tudja a számomat, az utcán, az iskolában is gyakran találkozunk. Hetente beszélünk, de az üzenő füzetben is minden benne van.

D: Van, akivel nem olyan jó, de az a pedagógus egészen más világ, nincs gyereke, de az osztály sincs összefogva. Ő máshogy is áll a dolgokhoz. A többiek toleránsabbak.

9. Elégedett-e az iskola tájékoztatási szokásaival? Min javítana? (forma, gyakoriság, kezdeményezés)

A: Igen.

B: Igen.

C: Igen.

D: Igen, teljesen.

10. Milyen nevelt gyermekei tanulmányi eredménye? (továbbtanulás, év végi bizonyítvány)

A: Meg vagyok elégedve, jól tanulnak.

B: Volt bukás, volt, hogy a tanártól függött az ötös, a kettes jegy. Azután tanárváltás is volt, az jó volt.

C: 4,4-es átlaga volt az év végén.

D: Az én kamasz fiamé hanyag, nem akar tanulni, nem törődik a tanulással, sumákol. Lehetne közepes, de nem nagyon motiválják, bár ez tanárfüggő. A tromfolást visszaadja, néha a szaktanári figyelmeztetésre hajt, volt, hogy egy órán három egyest kapott.

11. Jó kapcsolat esetén: Mi a siker kulcsa? Ha nem: Milyen javaslatai vannak a kapcsolat javítására?

A: A szülő bejár, otthon is fontos, hogy mit kommunikál a szülő a tanárról. A kapcsolattartás, az, hogy bármikor beszélhetünk, hétvégén, este. Mindent megteszünk.

B: Együttműködés. Az SZMK tagja is vagyok. Nincs javaslatom.

C: Egyenes beszéd, őszinteség, kommunikáció, csapatmunka. Ne legyen elfogult a pedagógus, ne bírálja a nevelőszülőt.

D: Lehetne jobb. Az osztályfőnök nem olyan típus, hogy naponta felhívhatnám.

12. Alsó és felső tagozat között van-e különbség a nevelt gyermekek oktatása/nevelésével kapcsolatban?

A: Az alsós gyerekeim burokból vannak.

B: Nincs különbség nálunk, bár a felsőben azért más. Inkább a többi szülővel van baj. Kiközösítik néha a lányomat.

C: Ezt nem tudom megítélni, nekem még nem volt felsős gyerekem. Szerintem a felsős nevelőnek nem is dolga a tutujgatás, már önállóságra kell nevelni.

D: Igen, nagy különbség van. Az ötödikben elengedték a kezét, nincs kontroll, tanárprobléma van. Nincs az osztályfőnöknek gyereke, nincs így a gyerek sem tutujgatva, de még kellene. Például nem tudott arról a nevelő, hogy aznap nem volt iskolában a gyerekem.

13. Soroljon fel pozitív/negatív iskolai példákat, melyek elősegítették/gátolták nevelt gyermeke iskoláztatását!
- A: Pozitívum, hogy az alsóban a szülői értekezleten is megdicsérték nyilvánosan, a szülők is látták, hogy ő is lehet jó. Negatívum nincs.
- B: Motiváció egyértelmű pozitívum. Negatívum nincs.
- C: Pozitívum, hogy dicsérik. Ösztönzik, a gyerek ezt nagyon igényli, ezért mindent meg is tesz. A beírás után is szerette a tanár. Ez a kislétszám előnye, az osztályban 6 fő nevelt gyerek van.
- D: A felsős gyerekek esetében negatívum, hogy a magatartását értékelik az órai munkában, így ez lehúzza a jegyet.
14. Értékelje 0-5-ig az iskola a nevelt gyermekekkel kapcsolatos tevékenységét!
- A: Ötös.
- B: Négyes.
- C: Csillagos ötös.
- D: Az alsó és a felső együtt négyes. A felső húzza le.
15. Mennyire befogadó az Önök iskolája?
- A: Maximálisan befogadó.
- B: Igen, de előfordul, hogy a tanuló közösség a szülői háttér hatására nem az.
- C: Igen, és jó is az, hogy nincsenek integrálva. De fogadják el a nevelőszülőt is! Ne tegyenek megjegyzést, ha nincs ott éppen a szülői értekezleten, mert lehet, hogy egy másik gyerekkel van éppen a kórházban.
- D: Nagyon befogadó.

8/2. sz. melléklet

Egyéni interjúk nevelőszülővel

Egy nevelőszülő több nevelt gyermekéről beszél, akik nem testvérek, és különböző iskolákba jártak. A gyerekek: J, L, Á.

60 éves, nő, 17 éve nevelőszülő, szakmunkásképzőt végzett. Általános és középiskolás nevelt gyermekei vannak.

1. Hányadik osztályba jár gyermeke?
- J: hetedik osztályos a helyi általános iskolában. Az iskola létszáma kb. 70 fő.
- L: általános iskolából került speciális iskolába az első osztály után a közeli városba.

- Á: Már felsőoktatási intézményben tanul, kistelepülés általános iskolája után gimnáziumba járt a közeli városba.
2. Milyen az osztályon belüli megítélése? (kapcsolata, elfogadottsága, barátok megléte)
- J: Először nem fogadták be, mivel a tavalyi tanévben érkezett. Több harc is volt és rossz jegy. Már van barátja.
- L: Őt befogadták, óvodás kora óta a közösség tagja volt, bár első osztály után eltanácsolták a speciális iskolába. Volt barátja.
- Á: Őt rögtön befogadták, amikor ide került, hatodik osztályos volt szintén. Jó fiú és jó tanuló is volt. Egészen más karakter, mint a többi.
3. Szívesen jár-e gyermeke iskolába? (programok, lehetőségek)
- J: Szívesen jár mindentől függetlenül. Minden programban benne van. Megküzdötte a maga küzdelmeit.
- L: Ő is szívesen jár iskolába. Focizik, táncol.
- Á: Focizott, táncolt, részt vett a programokban.
4. Ön szerint minden segítséget megkap gyermeke sikeres iskoláztatása érdekében? (fejlesztés, pszichológus, felzárkóztatás, tehetség gondozás, sport, szabadidő)
- J: Minden segítséget megkap.
- L: Ő is.
- Á: Ő is, bár neki nem volt erre szüksége a jó tanulmányi eredménye és magaviselete miatt.
5. Milyen speciális elvárásai vannak az iskola felé nevelt gyermeke iskoláztatása során?
- J: Kivételezést nem várok el, de legalább úgy bánjanak vele, mint a többi nevelt gyerekekkel.
- L: Szintén.
- Á: Szintén.
6. Milyen problémával találkozott/találkozik nevelt gyermeke általános iskolai pályafutása során?
- J: Csúfolták, lelelencnek, állami gondozottnak mondják a társai. Ezért verekedett.
- L: A tanulással, a hiperaktivitással, a diszességgel volt probléma.
- Á: Neki nem volt iskolai problémája.
7. Hogyan reagálnak erre a pedagógusok? (érzékenyek-e a speciális problémára)
- J: Nem voltak a segítségemre, hallottam, hogy azt mondta némelyik, vigyék vissza őket. Többnek kényszer volt, nem foglalkoztak velem.

- L: Megszégyenítették elsőben, a tanító mindig telefonálgatott haza, nem akarta vagy nem tudta megoldani a problémát. A speciális iskolában küzdöttek érte, más elbírálás alá estek.
- Á: Vele nem volt probléma, úgy kezelték, mint a többi gyereket. Jó tanuló, alkalmazkodó gyerek.
8. Milyen az iskola és az Ön kapcsolata? (rendszeresség, kapcsolattartás formája, milyen találkozási fórumok vannak, együttműködnek-e, kell-e javítani)
- J: Jó a kapcsolat, gyakran bemegyek az iskolába, utcán is találkozunk, rendszeres, együttműködő mindenki.
- L: Mivel ő a városban tanul, nem itt a faluban, ezért a telefonos kapcsolattartás az elfogadottabb.
- Á: Normál kapcsolat, rendben volt.
9. Elégedett-e az iskola tájékoztatási szokásaival? Min javítana? (forma, gyakoriság, kezdeményezés)
- J: Igen. Főleg az e-naplót szeretem nagyon.
- L: Igen.
- Á: Igen.
10. Milyen nevelt gyermekei tanulmányi eredménye? (továbbtanulás, év végi bizonyítvány)
- J: Gyenge volt a tavalyi év végi bizonyítvány. Új család, új közösség, de nagyon igyekszik és próbál jobban is tanulni.
- L: Közepes tanuló, mert nem szívesen tanul.
- Á: Jó tanuló volt, így most főiskolás.
11. Jó kapcsolat esetén: Mi a siker kulcsa? Ha nem: Milyen javaslatok vannak a kapcsolat javítására?
- J: Kapcsolattartás rendszeres.
- L: Pedagógusok a speciális iskolában maximálisak, kötelességtudóak, szeretik a gyerekeket.
- Á: A gyerekekkel minden rendben volt, ez volt a siker kulcsa.
12. Alsó és felső tagozat között van-e különbség a nevelt gyermekek oktatása/nevelésével kapcsolatban?
- J: Nem tudom, csak felsőben jár ide.
- L: Nincs.
- Á: Nem tudom megítélni, hatodikba került ide.

13. Soroljon fel pozitív/negatív iskolai példákat, melyek elősegítették/gátolták nevelt gyermeke iskoláztatását!

J: Pozitív, amikor a nevelő úgy állt hozzá és a szemembe is megmondta a problémát. Negatívum, hogy hátrányba helyezik, mert állami gondozott. Ugyanazért más nem kapott elmarasztalást, csak ő.

L: Pozitív, hogy nagyon küzdöttek a gyerekért, mert sokat hiányzott önhibájából. Elősegítették az év végét, a tanulást, nagyon mellé álltak.

Á: Segítették, tanácsokat adtak a továbbtanuláshoz. Negatívum nem volt.

14. Értékelje 0-5-ig az iskola a nevelt gyermekekkel kapcsolatos tevékenységét!

J: Hármás.

L: Ötös.

Á: Ötös.

15. Mennyire befogadó az Önök iskolája?

J: Látszat befogadást tapasztalok, szívük szerint elzavarnák a fenébe.

L: Ez az iskola nagyon befogadó.

Á: Az ő esetében nem volt gond a befogadással, mert rendes gyerek volt.

8/3. sz. melléklet

Fókuszcsoportos beszélgetés nevelőszülőkkel

E: 50 éves nő, 10 éve nevelőszülő, szakmunkás végzettséggel rendelkezik, 4 fő nevelt gyermeke a helyi községi általános iskolába jár.

F: 55 éves nő, 14 éve nevelőszülő, szakmunkás végzettséggel rendelkezik, 2 fő nevelt gyermeke van, általános iskolások.

G: 45 éves nő, 1 éve nevelőszülő, egyetemi végzettséggel rendelkezik, 2 fő nevelt gyermeke van, általános iskolások.

1. Hányadik osztályba jár gyermeke?

E: 4., 5., 7., 8. osztályosok. Négy lány.

F: A kicsi tavaly ballagott, a nagy egy évvel korábban.

G: A kislányom harmadikos, a fiam ötödikes, de mindketten túlkorosak.

2. Milyen az osztályon belüli megítélése? (kapcsolata, elfogadottsága, barátok megléte)

E: A nagyobbát soha nem fogadták be, de most már tűrhetőbb a helyzet. A többieket elfogadták, soha nem volt baj, a közösség főleg az egyik esetében nagyon jó.

F: A nagyobbik könnyen barátkozott, beilleszkedett, még óvodás korában kerültek hozzánk. Viszont konfliktust okozó. A kisebbik olyan bárgyú, de felkarolták, a mai napig hívják születésnapokra, megírták a leckéjét. A pedagógus még alsóban elmondta, hogy segíteni kell neki.

G: A kislányt elfogadják, ő elég jó magaviseletű. A fiú az iskolában elég rendetlen, ezért őt inkább támadják.

3. Szívesen jár-e gyermeke iskolába? (programok, lehetőségek)

E: Szívesen járnak, tanulni már kevésbé, de az iskolán kívüli programokat nagyon szeretik. De ez a munkahelyük, kötelességük a tanulás.

F: Az iskolába szerettek járni, aktívan részt vettek mindenben. A pedagógusok is segítették őket ebben.

G: Minden programban részt vesznek, több szakkör, néptánc, zongoraóra részvevői.

4. Ön szerint minden segítséget megkap gyermeke sikeres iskoláztatása érdekében? (fejlesztés, pszichológus, felzárkóztatás, tehetség gondozás, sport, szabadidő)

E: Igen, ha lenne szükség rá, akkor is. De szerencsére jó tanulók, nincs szükségük fejlesztésre.

F: Igen, fejlesztés is volt, ingyen.

G: Megkapnak, fejlesztésre nincs szükség.

5. Milyen speciális elvárásai vannak az iskola felé nevelt gyermeke iskoláztatása során?

E: Kimondott elvárásom nincs, jól leadják a tananyagot, a gyerekeknek másra nincs szükségük. Amikor rosszabb jegyet kapnak, kijavítják később.

F: Megkaptak mindent, külön elvárás nincs, kaptak fejlesztést, külön ottmaradtak vele korrepetálni. A napköziben is melléültek, bármikor felhívhattam bárkit a nevelők közül.

G: Próbálják meg megismerni a nevelt gyerekek hátterét, nem lehet őket egy kalap alá venni a vérszerinti szülőkkel élő tanulókkal. Meg kellene őket szeretni, hogy a nevelő kedvéért viselkedjen a tanórán rendesen.

6. Milyen problémával találkozott/találkozik nevelt gyermeke általános iskolai pályafutása során?

E: Befogadás az egyik esetében.

F: Az alsóban volt még láthatás, amikor a vérszerinti szülővel találkozhattak. A gyerek aznap ki volt bukva, de ezt tolerálták. Egy verekedés miatt volt nyolcadikban nagyobb baj.

G: Rossz magaviselete miatt kevésbé szeretik a társai és a nevelők is.

7. Hogyan reagálnak erre a pedagógusok? (érzékenyek-e a speciális problémára)

E: Elfogadták, segítették. Igazgató nő is együttműködő, a többi is. Segítőkészek, megbeszélünk mindent.

F: Egy verekedés miatt a pedagógus gyereket pártolták, csak a nevelt kapott beírást, ezt nem volt fair. Ez jogtalan volt, pedig a szülő is beküldte a másikat az ellenőrzővel, hogy az övé is verekedett, de az így sem kapott beírást.

G: Ötödikben a harmadik héten már két beírás van. Egy nap három egyest kapott órai munkára. Ekkor beszéltem az osztályfőnökkel az igazgatónő jelenlétében. Teljesen együttműködtek, az igazgatónő nyomatékosan megkérte az osztályfőnököt, hogy intse türelemre és toleranciára a kollégáit.

8. Milyen az iskola és az Ön kapcsolata? (rendszeresség, kapcsolattartás formája, milyen találkozási fórumok vannak, együttműködnek-e, kell- e javítani)

E: Rendszeres, szülői értekezletre is járok, ha nem tudok elmenni, utána telefonon felhívom az osztályfőnököt és mindent megbeszélünk.

F: Jó kapcsolat volt, mindig mentem szülői értekezletre, fogadóórára nem jártam, mert szinte naponta beszélünk telefonon, vagy találkoztunk. A gyerekeknek azt tanítottam, hogy a felnőtteknek mindig igaza van. Felnőtt párti vagyok.

G: Jó a kapcsolat.

9. Elégedett-e az iskola tájékoztatási szokásaival? Min javítana? (forma, gyakoriság, kezdeményezés)

E: Nincs ezzel probléma, igen. Kapok értesítést az ellenőrzőben, lapok is vannak. Most még jobb is, mint régen.

F: Igen, mindenről tudtam. A kisebbik írása egy borzadály volt, ezért a nevelő még felsőben is az övébe úgy írta be az információkat.

G: Teljesen.

10. Milyen nevelt gyermekei tanulmányi eredménye? (továbbtanulás, év végi bizonyítvány)

E: 4 egész közelében vannak az év végi eredményeik. Jók, a nagyobbak hajtanak is.

F: Közepes átlagúak voltak. Volt egyes és ötös is. De nem szerettek tanulni. A kisebb részképesség zavaros, próbálták felzárkóztatni és felmentése is volt.

G: A mi iskolánk a környék legkeményebb iskolája. A kislánynak egy hármasa volt a tavalyi év végén, a kisfiúnak három. Ebben benne volt a német is, amelyet ő csak egy

évig tanult, a többiek pedig óvodás koruk óta. Elégedett voltam, hiszen abban a tanévben érkeztek hozzánk.

11. Jó kapcsolat esetén: Mi a siker kulcsa? Ha nem: Milyen javaslatai vannak a kapcsolat javítására?

E: Ha én is és az iskola is közreműködik, el tudok menni bármit megbeszélni, akkor vissza is ezt kapom.

F: Az együttműködés. A tanárok elfogadták, hogy neveltek, a képességeket is. Tudták, ha kér a tanár valamit, az megvolt, figyelmeztették szóban is a szülőt a pedagógusok.

G: A folyamatos kapcsolattartás, a megértés és a gyermek szeretete.

12. Alsó és felső tagozat között van-e különbség a nevelt gyermekek oktatása/nevelésével kapcsolatban?

E: Az alsóban jobban összetartanak a tanárok és a diákok, a bejáró tanárokat a felsőben még csak nem is láttam. Az alsóban a nevelő többet van a diákkal, családiasabb a légkör.

F: Nem tapasztaltam különbséget.

G: Az alsóban jobban megértették a gyereket, szinte a pótszülei a pedagógusok. A felsőben nincs ilyen meghitt kapcsolat.

13. Soroljon fel pozitív/negatív iskolai példákat, melyek elősegítették/gátolták nevelt gyermeke iskoláztatását!

E: A táborozások, a programok. Meg vannak érte bolondulva a lányok. Negatívumot nem tudok mondani. Illetve feleslegesnek tartom a szalagavató bált.

F: Pozitívum, hogy a tanárok ráfigyeltek a gyerekre, a leckére, a napköziben mindig készen volt a lecke. Ha elveszett az ellenőrző, segítettek keresni, mindjárt nem kapott érte beírást. Tolerálták. Negatívum nem volt, amikor az agresszió kijött, talán akkor, de a gyerekek konfliktusokozó.

G: Pozitív az odafigyelés, az, hogy nincs megkülönböztetve. Viszont a magatartási problémával a felsőben nem minden nevelő tud mit kezdeni. Ez viszont nem állami gondozott függő.

14. Értékelje 0-5-ig az iskola a nevelt gyermekekkel kapcsolatos tevékenységét!

E: Négyes.

F: Ötös, bárkitől segítséget kérhetek a mai napig.

G: Alsó négyes, felső hármas.

15. Mennyire befogadó az Önök iskolája?

E: Teljesen befogadó. Ha a gyerek nem csinál konfliktust, akkor nincs gond. Befogadták a gyerekeimet. Az óvodában viszont volt gond.

F: Maximálisan befogadó, lehetett cigány, tetves, befogadták a külföldieket is, mindenki segítette őket. Nagyon sok múlik azonban a szülön, ha bátran kérnek segítséget, akkor segítenek. Azt mondta a pedagógus, hogy ne küldjük el speciális iskolába, adjunk esélyt a gyereknek, mert én úgy gondoltam, hogy speciális iskolába való a kicsi. De mégis elvégezte a nyolc osztályt, és ez az iskolának köszönhető, pedig diszes több téren is és trehány is. Nem volt egy életre leírva, hogy speciális, és ez a pedagógusoknak köszönhető.

G: Kénytelen befogadó lenni. Létszámproblémáink vannak, de köteles befogadni a községben élő tanulókat. Ha nincs magatartási probléma, bárkit elfogadnak, befogadnak. Azonban nem minden nevelő tud bánni a magatartási problémákkal küzdő tanulókkal, de ez független az állami gondozott léttől.

8/4. sz. melléklet

Interjú nevelőszülői tanácsadóval

1. Milyen alapvető elvárásai vannak a gyermekvédelemnek az iskolák felé?

Legfőbb az, hogy úgy kezeljék őket, hogy érzelmileg sérültek, hátránnyal indulnak, magatartási probléma van. Ne csak úgy letudja, hanem ennek megfelelően álljon hozzá, ne várjon annyit, mint egy rendes család esetében!

2. Hogyan értékeli az iskolák/pedagógusok helytállását a gyermekvédelemben felnövekvő tanulókkal folytatott munka során?

Nagyon kevés a partner, kb. 20 %, akivel érdemben lehet beszélni. Megígérnek mindent, de nem valósul meg.

3. Tapasztal-e változást az iskolai szemléletben az új oktatási trendeknek megfelelően? (pl. inkluzív iskolák, inkluzív oktatás, multikulturalizmus)

Nem látom a változást, ezek hatását.

4. Milyennek látja az iskola és a gyermekvédelmi szektor mindennapi együttműködését? (szakemberek folyamatos kapcsolattartása, közös tapasztalatcsere, információáramlás)

50-50 %. Ha meg vannak szorulva a pedagógusok, jeleznek, de akkor már pánikhelyzet van. Inkább mi keressük meg őket. Ha tényleg sikerül jó pedagógust kifogni, akkor gyakori a jelzés, kordában tudjuk tartani a gyereket, be tud állni a sorba. De ezt a pedagógusnak kell jelezni. Ha ő motivált, akkor szép eredmény van. Van, hogy óra után

elmenekül a pedagógus, és kéri, hogy távolítsák el a gyereket az iskolából. Kicsi energia ráfordítással maradhatna, de van, aki 4-5 iskolát is végigjárt.

5. Vannak-e közös fórumok a pedagógusok és gyermekvédelemben dolgozó szakemberek számára, ahol felvetődhetnek problémák, és megoldásokat találhatnak? (Ha igen, milyen rendszerességgel, milyen témában, kik a résztvevők, igénylik-e?)

Nincs team-szerű megbeszélés. Igen fontosak lennének. Van egy jó példa, hogy az egyik fejlesztő pedagógust meghívták tantestületi értekezletre, ezután emberibben néztek a nevelt gyerekekre. Addig elégük volt már a nevelt gyerekekből. Ha lenne fórum, könnyebb lenne a munka.

6. A gyermekvédelemben dolgozó szakemberek tartanak-e továbbképzést pedagógusok számára? (Ha igen, milyen rendszerességgel, milyen témában, kik a résztvevők, igénylik-e?)

Nem, de fontos lenne.

7. Jeleznek-e az iskolák bármilyen problémát a gyermekvédelem felé? Kérnek-e segítséget, tanácsot a pedagógusok a gyermekvédelemben felnövekvő tanulókkal folytatott munka során?

Ritkán, amikor már tarthatatlan a helyzet. Ritka az az igazgató, aki azt mondja, üljünk össze, hogy itt maradhasson.

8. Szükségesnek tartana-e olyan továbbképzéseket, ahol a gyakorló pedagógusok segítséget kaphatnának a gyermekvédelemben felnövekvő tanulókkal való bánásmóddal, oktatással kapcsolatosan?

Jó lenne, ha lenne. Van, olyan iskola, ahol a tanulók 60-70 %-át ilyen gyerekek teszik ki, akik védelemben vannak.

9. Léteznek-e Önöknél olyan dokumentumok (pl. cselekvési tervek), amelyek az iskolák és a gyermekvédelmi szektor szorosabb együttműködésére is koncentrálnak a mindennapok során?

Az iskolákban nem kell, de nálunk vannak adatlapok. A TEGYESZ, gyámhivatal, gyermekjóléti szolgálat vezet a gyerekekről dokumentumokat, de ezek ne kerüljenek a pedagógusok kezébe. Közös adatlapok lehetnének, de nincsenek.

10. Fontosnak tartaná-e, hogy a pedagógusképzésben a törzsanyag részét képezze a gyermekvédelmi ismeretek oktatása?

Igen, mert sok az ilyen gyerek.

11. Ön szerint hogyan lehetne javítani, hatékonyabbá tenni a két szektor kapcsolatát?

Évente két alkalommal összeülnénk, beszélünk.

Interjú egy gyermekotthon vezetőjével

1. Milyen alapvető elvárásai vannak a gyermekvédelemnek az iskolák felé?
Ne legyen előítélet, kezelje ugyanúgy, mint a vérszerintieket. De ha nem tanul, kapjon egyest, úgy, mint a többi.
2. Hogyan értékeli az iskolák/pedagógusok helytállását a gyermekvédelemben felnövekvő tanulókkal folytatott munka során?
Személyiségfüggő. Van, aki nagyon jól bánik velük, igazságos, nem előítéletes. Többségben vannak azok, akik nem tudnak jól bánni, igazságtalanok, előítéletesek. 30-70 % az arány, a több azok, akik nem tudnak velük bánni.
3. Tapasztal-e változást az iskolai szemléletben az új oktatási trendeknek megfelelően? (pl. inkluzív iskolák, inkluzív oktatás, multikulturalizmus)
Nem nagyon, bár az általános iskola új igazgatója óta hajszálnyit javult, de nem jelentősen.
4. Milyennek látja az iskola és a gyermekvédelmi szektor mindennapi együttműködését? (szakemberek folyamatos kapcsolattartása, közös tapasztalatcsere, információáramlás)
Mindennap beszélnek, eredmény van, van, amikor pozitív, van, amikor negatív. De kapcsolat, kommunikáció, információáramlás van.
5. Vannak-e közös fórumok a pedagógusok és gyermekvédelemben dolgozó szakemberek számára, ahol felvetődhetnek problémák, és megoldásokat találhatnak? (Ha igen, milyen rendszerességgel, milyen témában, kik a résztvevők, igénylik-e?)
Évente 1-2 alkalommal, a gyermekjóléti szolgálat szervezi. Veszélyeztetettségéről, magatartási problémákról van szó. fontos, de ha nem változik a pedagógus személyisége, nem lesz eredmény. Nem kellene a beszéd szintjén megállni.
6. A gyermekvédelemben dolgozó szakemberek tartanak-e továbbképzést pedagógusok számára? (Ha igen, milyen rendszerességgel, milyen témában, kik a résztvevők, igénylik-e?)
Nem. Ha lenne rá igény, akkor igen. De tolamakodni, kényszerből nem akarnánk. Belülről fakadó igény lenne, akkor igen.
7. Jeleznek-e az iskolák bármilyen problémát a gyermekvédelem felé? Kérnek-e segítséget, tanácsot a pedagógusok a gyermekvédelemben felnövekvő tanulókkal folytatott munka során?
Igen, ismerjük a nevelőket, kérnek segítséget, lakásotthoni felügyelőktől, tőlem is.

8. Szükségesnek tartana-e olyan továbbképzéseket, ahol a gyakorló pedagógusok segítséget kaphatnának a gyermekvédelemben felnövekvő tanulókkal való bánásmóddal, oktatással kapcsolatosan?

Igen. Azért, mert egy csomó olyan dolog van, amit ők nem tudnak. Traumák, általános dolgok átadása. Mennyire lenne hatásos? Ez kérdéses.

9. Léteznek-e Önöknél olyan dokumentumok (pl. cselekvési tervek), amelyek az iskolák és a gyermekvédelmi szektor szorosabb együttműködésére is koncentrálnak a mindennapok során?

Kifejezetten nincs. Nálunk vannak adatlapok, ezt a törvény előírja, amit vezetnek, ebben van szó az iskoláról. A Macis lap: a gyermekvédelmi rendszer minden szereplőjének kell adatlapot kitölteni, tervek, beszámolók a gyámhivatalba, ezen működik a kommunikáció és az információcsere.

10. Fontosnak tartaná-e, hogy a pedagógusképzésben a törzsanyag részét képezze a gyermekvédelmi ismeretek oktatása?

Igen. Találkoznak a munkájuk során olyan gyerekekkel, és léteznek olyan speciális ismeretek, amelyek segítenék az ő munkájukat.

11. Ön szerint hogyan lehetne javítani, hatékonyabbá tenni a két szektor kapcsolatát?

Jó kapcsolattal: hozzáállást kéne javítani. Ezt központi intézkedéssel nem lehet megváltoztatni.

8/6. sz. melléklet

Interjú gyermekvédelmi gyámmal

1. Milyen alapvető elvárásai vannak a gyermekvédelemnek az iskolák felé?

Ugyanolyan, mint a normál családból való gyerekekkel az oktatás-nevelés terén. De tartsa szem előtt a nevelő, ha van különleges igény. Egyébként nem kell hangsúlyozni.

2. Hogyan értékeli az iskolák/pedagógusok helytállását a gyermekvédelemben felnövekvő tanulókkal folytatott munka során?

Nagyon értékelem. A kiszakíttottság miatt különleges bánásmód szükséges, külön oda kell figyelni a lelki sérülésekre. Ezt elvégzik a pedagógusok, nagyra értékelem a hozzáállásukat.

3. Tapasztal-e változást az iskolai szemléletben az új oktatási trendeknek megfelelően? (pl. inkluzív iskolák, inkluzív oktatás, multikulturalizmus)

Úgy tapasztaltam, hogy nincs a befogadással probléma, befogadják őket. Egy olyan iskoláról tudok név nélkül beszámolni, ahol nem igazán szívesen fogadják őket.

4. Milyennek látja az iskola és a gyermekvédelmi szektor mindennapi együttműködését? (szakemberek folyamatos kapcsolattartása, közös tapasztalatcsere, információáramlás)
Ahol ez kell, az intézetben élő gyerekeknél, ott napi rendszerességgel megy a kapcsolattartás. Keresnek, egyeztetünk. A nevelőszülőknél élő gyerekek nevelőszülei jól intézik az iskolával kapcsolatos dolgokat. A kisebb településen ismerik is őket, bizalmi kapcsolatban vannak.
5. Vannak-e közös fórumok a pedagógusok és gyermekvédelemben dolgozó szakemberek számára, ahol felvetődhetnek problémák, és megoldásokat találhatnak? (Ha igen, milyen rendszerességgel, milyen témában, kik a résztvevők, igénylik-e?)
Ha lenne ilyen, nagyon fontos lenne. De a praxisomban erre még nem volt példa.
6. A gyermekvédelemben dolgozó szakemberek tartanak-e továbbképzést pedagógusok számára? (Ha igen, milyen rendszerességgel, milyen témában, kik a résztvevők, igénylik-e?)
Nem tudok ilyenről, nem volt még ilyen, de szívesen állnánk elébe ilyen feladatnak. Jó lenne a tapasztalatokat megosztani.
7. Jeleznek-e az iskolák bármilyen problémát a gyermekvédelem felé? Kérnek-e segítséget, tanácsot a pedagógusok a gyermekvédelemben felnövekvő tanulókkal folytatott munka során?
Az intézetben lakóknál igen. A nevelőszülőknél élők esetében megoldja a nevelőszülő.
8. Szükségesnek tartana-e olyan továbbképzéseket, ahol a gyakorló pedagógusok segítséget kaphatnának a gyermekvédelemben felnövekvő tanulókkal való bánásmóddal, oktatással kapcsolatosan?
Fontos lenne, mert mentálisan komoly traumát szenvedtek el ezek a gyerekek. Ezek kezelése, feldolgozása fontos lenne, s ebben segíthetnének.
9. Léteznek-e Önöknél olyan dokumentumok (pl. cselekvési tervek), amelyek az iskolák és a gyermekvédelmi szektor szorosabb együttműködésére is koncentrálnak a mindennapok során?
Ahol a pedagógus igényli, ott lehetne, de nem tudok ilyenről.
10. Fontosnak tartaná-e, hogy a pedagógusképzésben a törzsanyag részét képezze a gyermekvédelmi ismeretek oktatása?

Igen, mert egyre többen vannak ezek a gyerekek, és tudna segíteni a pedagógusoknak az oktatás. Amikor kapcsolatba kerül ilyen gyerekkel a pedagógus, nem lenne teljesen értetlen.

11. Ön szerint hogyan lehetne javítani, hatékonyabbá tenni a két szektor kapcsolatát?

Jó lenne, ha lennének például közös konferenciák, megfelelő végzettségű előadóval, szakemberrel. Lehetnének előadások mindkét részről, közös fórum, jó lenne, mert előre vinné a közös munkát.

9. sz. melléklet

Pedagógus kérdőív

Kedves Kolléga!

E kérdőív kitöltésével Ön egy doktorhallgató kutatási folyamatát segíti, mely a gyermekvédelmi szakellátásba helyezett tanulók iskolai esélyeit vizsgálja. Nagyon köszönöm, hogy időt szán a kérdőív kitöltésére!

A kérdőívemben szereplő kérdések a gyermekvédelmi szakellátásban felnövekvő tanulókra (tehát a nevelőszülőknél, illetve gyermekotthonokban élő tanulókra) vonatkoznak.

A kérdőív kitöltése 28 kérdést tartalmaz.

Tisztelettel: Dobokai Róbert Lászlóné Simon Dóra

1. Ön milyen problémákkal küzd a gyermekvédelemben vett tanulókkal folytatott oktató-nevelő munka során? (Több válasz is jelölhető)

A gyermek nem megfelelő

- értékorientációja
- nyelvi viselkedése
- iskolai teljesítménye
- magatartása
- időorientációja (a jelenre és nem a jövőre orientált)
- tanulási motivációja
- társadalmi felemelkedés motivációja
- továbbtanulási motivációja
- családi szociokulturális háttere (szerkezete, nagysága, anyagi viszonyai, a szülők társadalmi státusa, képzettsége ...)
- egyéb:.....

- E tanulók oktatása, nevelése nem okoz problémát.
- 2. Ön szerint az iskolai oktató-nevelő munka minden tanuló esetében eredményesebb lenne, ha ezek a tanulók külön intézményben tanulnának, ahol megfelelő fejlesztést kapnának?**
- Igen
 - Nem
- 3. Van-e külön gyermekvédelmi felelős az Önök intézményében?**
- Van, hetente órában látja el a feladatát.
 - Nincs
- 4. Ismeri-e az intézményi SZMSZ vagy PEPO gyermekvédelemre vonatkozó részeit?**
- Igen, véleményem róla:.....
 - Nem
- 5. Rendelkeznek-e esetleg külön cselekvési tervvel vagy bármilyen külön programmal a gyermekvédelembe vett tanulók fejlesztése érdekében?**
- Igen, melynek neve:.....
 - Nem
- 6. Hány éve szerezte első pedagógus diplomáját?**
- 5 éve vagy 5 évnél korábban
 - 5 évnél régebben
 - 10 évnél régebben
 - 20 évnél régebben
 - 30 évnél régebben
 - Több mint 30 éve
- 7. Azóta szerzett-e újabb szakmai diplomát?**
- Igen, új diplomám szerinti végzettségem:.....
 - Nem

12. Hogyan tartják a kapcsolatot a külső partnerekkel? (pl. nevelőszülő, gyám, fejlesztő pedagógus, nevelőtanár, pszichológus, egészségügyi dolgozók)

- Írásban, általában ellenőrzőn keresztül.
- Szóbeli megkeresés, esetleg telefonos kapcsolat során.
- Elektronikusan (e-napló, e-mail)
- Csak szülői értekezleten vagy fogadóórán, gyűlésen
- Családlátogatáson
- Nem tartunk kapcsolatot
- Egyéb:.....

13. Milyen gyakori ez a kapcsolattartás?

- Szinte napi kapcsolat, de hetente biztos.
- Néhány hetente.
- Havonta.
- Évente néhány alkalommal
- Szinte soha.
- Egyéb:.....

14. Milyen minőségűnek tartja Ön ezt a kapcsolatot? Kérem, jelölje karikázással az alábbi skálán! (0= semmilyen, 5=kiváló)

0 1 2 3 4 5

15. Ön hogyan segíti a gyermekvédelemben élő tanulók iskolai teljesítményének javítását? (Több válasz is jelölhető) Értékelje az egyes kategóriákat 0-5-ig! (0=ezzel egyáltalán nem segíti, 5=ezzel nagyon segíti)

- Pozitív tanár-diák kapcsolattal, hatékony kommunikációval.
- Pozitív diszkriminációval, méltányos pedagógiával.
- Felzárkóztató órákkal/tehetséggondozással.
- Egyéni fejlesztési tervvel.
- Differenciált tantervvel és követelménnyel.
- Befogadó szemlélettel.
- Követelő-büntető szemlélet visszاسzorításával, szakszerű konfliktuskezeléssel, bizalomépítéssel.

- Mentorként működöm néhány tanuló életében.
- Együttműködés fokozásával (rendszeres kapcsolattartás családdal, kollégákkal, külső szakemberekkel pl. fejlesztő pedagógus, pszichológus, gyermekvédelmi szakemberek, egészségügyi dolgozók).
- Interaktív tanítási órák szervezésével.
- Reformpedagógiai módszerekkel (pl. gyakorlatorientáltság, kreativitás fejlesztése, individuális technikák)
- Sport, zene, művészet adta lehetőségekkel, szabadidő szervezésével.
- Iskola falain túli tanulásszervezéssel, projektekkel, esetleg tanodai programokkal.
- A gyermek testi, lelki, érzelmi állapotának alapos ismeretével.
- Célrányos továbbképzéseken való részvétellel.
- Szakirodalom rendszeres tanulmányozásával.
- Folyamatos tanulói monitorozással.
- Új tanítási módszerekkel, mint:
-
-
- Egyéb jól bevált módon, mint:
-
-

16. Mennyire reziliensek (átélt trauma esetén mekkora megbirkózó képességgel rendelkeznek, mennyire rugalmasak, mennyire képesek talpra állni) az Ön által tanított gyermekvédelembe vett tanulók?

- Nagyon reziliensek.
- Inkább reziliensek
- Kevésbé reziliensek
- Egyáltalán nem reziliensek.

17. Ön szerint mi segíti a gyermekvédelembe vett tanulókat jó tanulmányi eredmény elérése esetén? Értékelje az egyes kategóriákat 0-5-ig! (0=egyáltalán nem segíti, 5=nagyon segíti)

- Autonómia, önállóság, öntudat, önfogadás, megnyerő készség.

- Akarat, kitartás, tettekeszség, tűrőképesség.
- Társas pozitív kapcsolatok kialakítása, közösségi élmény
- Tanulási motiváció
- Trauma feldolgozása, stressz tűrése, problémamegoldó képesség
- Érzelmi intelligencia (saját érzelmek felismerése, kezelése, önmotiválás, mások érzelmeinek felismerése, kapcsolatkezelés)
- Morális elkötelezettség, helyes cselekedet, hit kialakítása
- Reziliencia képessége
- Intelligencia
- Egyéb:.....
- ...

18. Ön szerint mi gátolja a gyermekvédelemben vett tanulóit gyenge tanulmányi eredményük esetén? Értékelje az egyes kategóriákat 0-5-ig! (0=egyáltalán nem gátolja, 5=nagyon gátolja)

- Szégyenérzet az átélt trauma miatt
- Szegénység, rossz szociokulturális háttér
- Alacsony szülői iskolázottság, destruktív szülői minta
- Deviancia
- Kirekesztettség, elidegenedés.
- Tanulási probléma, az osztályátlagtól való elmaradás
- Iskola beilleszkedési nehézség, magatartászavar
- Problémás tanár-diák viszony
- Nem megfelelő pedagógia módszertani kultúra
- Egyéb:

19. Mennyire jellemzőek Önre az alábbi megállapítások? Értékelje az egyes kategóriákat 0-5-ig! (0=egyáltalán nem jellemző, 5=nagyon jellemző)

- A tanulóimat alapos ismeretem.
- Meleg-korlátozó attitűddel közelítem tanulóimat.
- Folyamatosan képezem magam, így tanuló is vagyok.
- Magas érzelmi intelligencia jellemző.
- Együttműködő, partneri a viszonyom tanítványaimmal

- Egyéni bánásmód jellemez.
- Esélyteremtésre törekszem a gyermekvédelmi gondoskodás alá vont tanulóim esetében.
- Integrációs tevékenységem, inkluzív szemléletem számottevő.
- Újrakezdő, kudarcűrő, következetes vagyok.
- Szakmámban hiteles, kiegyensúlyozott vagyok.
- Nagyfokú szakmai együttműködés jellemez.
- Remek problémamegoldó vagyok.

20. Tanítványai/volt tanítványai az általános iskola elvégzése után hol tanulnak/tanultak tovább? Becsülje meg százalékos arányban!

- Nem tanulnak tovább, mert betöltötték a tankötelezettség felső korhatárát%
- HÍD- programokban%
- Szakiskolában%
- Gimnáziumban, szakközépiskolában%
- Egyéb helyen%

21. Mi a véleménye az egész napos iskolák hasznosságáról a gyermekvédelem vonatkozásában?

- Szerintem jó eredménnyel segíti a problémák feltárását, e tanulók fejlesztését.
- Nincs kiemelkedő szerepe a gyermekvédelem lehetőségei között.
- Egyéb:.....

22. Van-e éles elkülönülés a gyermekvédelmi szakellátottak (nevelt gyermekek) és a vérszerinti családdal élő hátrányos, halmozottan hátrányos tanulók iskolai előmenetele tekintetében?

- Nincs, hasonló problémákkal küzdünk/küzdenek.
- Van,
és pedig:.....
-

23. Kérem, írjon le röviden egy olyan esetet, amely Ön szerint sikeres volt a saját pedagógiai praxisában egy gyermekvédelemben felnövekvő tanuló esetében! Mit gondol, mi volt a siker kulcsa? (Amennyiben volt ilyen.)

.....
.....
.....

25. Kérem, írjon le röviden egy olyan esetet, amely Ön szerint sikertelen volt a saját pedagógiai praxisában egy gyermekvédelemben felnövekvő tanuló esetében! Mit gondol, mi volt a kudarc oka? (Amennyiben volt ilyen.)

.....
.....
.....

26. Hány éves Ön?

- 22-30 éves
- 31-40 éves
- 41-50 éves
- 51-60 éves
- 60 éven felüli

27. Mi az ön neme?

- Nő
- Férfi

28. Hol tanít Ön? Több válasz is adható.

- a. Falusi kisiskolában
- b. Nagyközségi általános iskolában
- c. Városi általános iskolában
- d. Nagyvárosi általános iskolában
- e. Megyeszékhelyen lévő általános iskolában
- f. Alapítványi általános iskolában
- g. Egyházi általános iskolában
- h. Egyéb általános iskolában:

Köszönöm a válaszait!

Köszönetnyilvánítás

Köszönetemet fejezem ki témavezetőmnek, Dr. habil. Híves-Varga Aranka egyetemi docens asszonynak. Példamutató szakmai segítségére, támogatására, tanácsaira mindig számíthattam.

Köszönettel tartozom a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola oktatóinak.

Megköszönöm a Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató Központ vezetőinek, munkatársainak segítségét.

Köszönetemet fejezem ki Bács-Kiskun megye azon pedagógusainak, akik részt vettek kérdőívem kitöltésében.

Külön köszönöm családom – szüleim, férjem, fiam és nevelt gyermekeim –, kollégáim, valamint a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolai tanítványaim támogatását, segítségét, szeretetét.

