

Írta: Hartmann Mariann

GYERMEKVÉDELEM, SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS, CSALÁDI ÉLETRE NEVELÉS A PEDAGÓGUSOK ALAPKÉPZÉSÉBEN

Az iskola, a pedagógusok szerepe a gyerekek életében, felnevelésében, a család és az oktatási-nevelési intézmény közötti feladatmegosztás régóta vitatott kérdésköre a gyerekekkel foglalkozó szakembereknek és érdeklődésre számot tartó területe a közvéleménynek.

Az utóbbi években a különféle igények, társadalmi elvárások konkrét formát öltöttek: egyre-másra születtek a szakemberek feladatait meghatározó, keretbe foglaló törvények, rendeletek, tervezetek. 1997-ben létrejött a hazai gyermekvédelmi törvény, az 1993-as közoktatási törvény a nevelő-oktató intézményekre állapít meg kötelezettségeket, jogokat.

A 111/1997. (VI. 27) Kormányrendelet részletesen kijelöli a pedagóguspálya azon követelményeit is, melyek a szűken értelmezett oktatási tevékenység ellátásához szükséges elméleti és gyakorlati tudáson kívül elengedhetetlenek a tanári képesítés megszerzéséhez: „A tanári képesítés megszerzésére irányuló képzés célja olyan tanárok képzése, akik ... képesek... a tanulók megismerésére, megbecsülésére, személyiségük fejlesztésére, ... rendelkeznek a családi, pályaválasztási, szociális és nevelési tanácsadási, gyermek- és ifjúságvédelmi iskolai feladatok ellátásához, illetve ezek intézményeivel való együttműködéshez szükséges alapismeretekkel; akiknek személyisége érett, autonóm, kreatív;...”

A Nemzeti alaptanterv (NAT) szintén tartalmaz olyan új műveltségi területeket – pl. az 'Emberismeret' c. tárgy, ezen belül a személyiséggel, pszichés működéssel, motivációkkal, kommunikációval, nemiséggel, házassággal, értékekkel, erkölccsel stb. foglalkozó részterületek-, melyek az egész tanulói személyiség gondozását, fejlesztését célozzák, tűzik ki feladatul.

Mindezek a társadalmi elvárások, sokasodó és összetettebbé váló feladatok a pedagógusok számára nemcsak új kihívásokat jelentenek, hanem nehézségeket, egyre növekvő terheket is. A társadalmi változások követésére, a sokrétű igények kielégítésére a leendő pedagógusoknak csak úgy lehet esélyük, ha képzésük során elsajátítják mindazokat az elméleti ismereteket és gyakorlati készségeket, melyek túlmutatnak az egyes szaktárgyak oktatásának keretein, és melyek az embernevelés és -formálás jó színvonalú megvalósítását teszik lehetővé.

Az Országos Család- és Gyermekvédelmi Intézet 1999. szeptemberétől kutatást indított el annak feltérképezésére, hogy a családi életre nevelés, a személyiségfejlesztés, valamint a gyermek- és ifjúságvédelem témaköre milyen módon jelenik meg ténylegesen a pedagógusok alapképzésében ill. az oktatásban.

Felvettük a kapcsolatot az ország pedagógusképző intézményeivel: a 26 intézményből 6 bölcsészettudományi kar, 5 tanárképző főiskola, 7 intézményben óvodapedagógus- és tanítóképzés is folyik, 5-ben tanítóképzés és 3-ban óvodapedagógus-képzés.

18 intézményből kaptuk meg a kért adatokat.

A pedagógusképző felsőoktatáson kívüli egyéb – jelenleg használatos – programok, magánkezdemenyvezések feltérképezésére a kutatás nem terjedt ki.

CSALÁDI ÉLETRE NEVELÉS

A családi életre való alkalmasság azt jelenti, hogy a fiatal felnőtt képes a számára megfelelő pár megtalálására, vele szoros kapcsolat kialakítására, családalapításra és gyermekek harmonikus felnevelésére.

Az alkalmasságnak pozitív összetevői és jellegzetes zavarformái egyaránt vannak. A pozitív tényezők érvényesülése és a zavarok elkerülésének, megelőzésének képessége jelenik meg abban a társadalmi kívánalomban, elképzelésben, amely e jelenséget pedagógiai célként, tantárgyként, emberi fejlesztési feladatként fogalmazza meg.

Az alkalmasság összetevői:

- az autonóm, felnőtt szociális életre való képesség,
- a munkamegosztásban való önfenntartó részvétel képessége,
- a szociokulturális viszonyok ismerete, az önálló társas életvitelre való képesség,
- a nemi szerepek megfelelő kialakulása és képesség a harmonikus nemi életre – fogamzásszabályozás, családtervezés, valamint harmonikus szexuális kommunikáció.

Mindezek nélkül nem tud valaki családfenntartó és megfelelő módon szülő lenni. (Buda, 1995)

A családi életre nevelés témakörében számtalan kezdeményezés, program született Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban a II. világháború után.

A 20. század második felében új szemléletmód erősödött fel a szexualitást illetően: a nemi kapcsolatnak már nem egyetlen elfogadható célja az utódok létrehozása, az emberi életnek szerves része a kölcsönös örömszerzést nyújtó szexualitás. Ez az új szemlélet, valamint a fenyegető demográfiai robbanás veszélye felvetette a fogamzásgátlás, születésszabályozás, családtervezés szükségességét. Ezekből a változásokból fakadóan új feladatok adódtak a felnövekvő nemzedékekkel kapcsolatosan: a fiatalokat fel kell világosítani a szexualitásról, fel kell őket készíteni a családi életre.

A probléma megoldásának segítésére az UNESCO 1964. februárjában 17 ország 26 szakértőjével egyhetes tanácskozást tartott a témában. A különböző országok próbálkozásai igen sok tanulsággal szolgáltak a családi életre nevelés területén.

A franciaországi szakemberek kidolgozták a legfontosabb téziseket a tárgykörben – szerintük a szexuális nevelés elválaszthatatlan az általános neveléstől, mert az egész emberre hat, a szexualitás az ember életének része. A biológiai folyamat megismertetése nem elegendő, mert a szexuális nevelés lényege az, hogy hogyan járulhat hozzá a nevelés a szerelemre való képességnek, valamint az egyéni és a társadalmi élet szükségleteinek kialakításához. Különbséget kell tenni a nemi felvilágosítás és a komplex szexuális nevelés között. Nem tantárgyként kell tanítani, hanem az a cél, hogy a fiatalok minden tekintetben éretté és döntőképpé váljanak.

Svédországban is arra törekednek, hogy megértessék a fiatalokkal, hogy a szexuális élet szorosan összefügg a személyiséggel, a partnerek közötti viszonyal és az egész társadalommal.

A németországi gyakorlat felszínre hozta a legégetőbb problémákat a családi életre nevelés területén: sok pedagógus alkalmatlannak, szakmailag képzetlennek érezte magát a feladathoz. Voltak, akik számára a szexualitás tabunak számított, úgy vélték, ilyesmiről a hagyományok szerint nem szokás beszélni, ezt különben is minden nemileg érett ember önmagától tudja, emellett a fiatalok egymásnak is továbbadják ismereteiket. Sok helyen uralkodó nézetnek számított a biológiai szemlélet is: az orvosok még mindig a nemi betegségeket, szexuális eltévelyedéseket, az általános biológiai veszélyeket emelték ki.

A volt Német Demokratikus Köztársaságban a pedagógusok képzésébe bevezették a szexuálpedagógiát, minden tantárgyra kiterjedően igyekeztek megvalósítani a családi életre nevelést.

Ausztriában is azt tapasztalták, hogy az iskoláknak egyre nagyobb szerepe lesz a családi életre nevelésben, mivel egyes szülők elfogódottság, félelem miatt képtelenek gyerekeiknek kielégítő felvilágosítást adni. A szexuális kérdések nem tantárgyként szerepelnek, hanem több tárgyban érvényesítik szempontjait, az így felfogott oktatás egy olyan szociális nevelésbe torkollik, amelyet a nevelés összefolyamatába integrálnak. Ez a gyakorlat pedig egy nyílt, pozitív motivációkat erősítő iskolai légkört tételez fel.

Magyarországon 1963-65-ben „kerekasztal-vita” zajlott az ifjúság szexuális neveléséről a Pedagógiai Szemle hasábjain. Egységes felfogás alakult ki abban, hogy a szexuális nevelés része az egységes nevelési folyamatnak, feladata, hogy az ifjúságot egészséges nemi életre, boldog házasságra, családi életre, szülői szerepre készítse fel. Emellett küzdeni kell a nemi felszabadulás ürügyén jelentkező felületesség, sivárság, igénytelenség, érzelem nélkülség ellen. 1965-ben kidolgozták az „Alapelvek az ifjúság szexuális felvilágosítására és nevelésére” c. dokumentumot. Az iskola azonban meglehetősen gyengén, hangsúlytalanul, esetenként helytelenül, nem korszerűen végzett ilyen feladatokat. A tanterv csupán lehetővé tette a nemi felvilágosítást, ehhez azonban nem adott elegendő tartalmi és módszertani segítséget. Felszínre került az az ellentmondás is, hogy a szülők sok esetben szégyellik gyermekükkel ezeket a kérdéseket megbeszélni, de gyakran az iskolától zokon veszik, ha ezekkel foglalkozik, mert azt gondolják, ezzel a gyermekeket behajszolják a nemi élet megkezdésébe.

1974-ben az Egészségügyi Minisztérium és a Művelődésügyi Minisztérium minisztertanácsi határozat alapján, szakértők bevonásával kidolgozta az „Irányelvek az ifjúság családi életre neveléséhez” nevű dokumentumot. „A '74-es Irányelvek a következőkben határozták meg:

- nyújtson ismereteket a család és a társadalom viszonyáról,
- formálja a felnövekvő nemzedék érzelmi és értelmi életét,
- keltse fel a kölcsönös felelősséget és tiszteletet, az érdekek egyenrangú érvényesítésének és kölcsönös támogatásának az igényét,
- alakítsa ki helyes erkölcsi szemléletet a nemek kapcsolatáról,
- alapozza meg a család mindennapi életének megszervezéséhez, a család közösséggé fejlesztéséhez, a családi szerepek (házastársi, apai, anyai) betöltéséhez, a családtervezéshez és a gyermekek neveléséhez szükséges felelősséget, érzelmeket, ismereteket és készségeket,
- aktív egészségneveléssel előzze meg a családtagok egészségét veszélyeztető ártalmakat. (Kömlósi, 1995.)

„Az Irányelvek a társadalomban nem eredményeztek lényeges változást sem a szexualitás, sem a családi életre nevelés terén. ... Az iskola az adott társadalmi körülmények között és családjellemzők mellett a családi életre nevelési határozat nyomán rá szabott elvárásokat nem tudta teljesíteni, bár a családi életre nevelés több területén bizonyos kimozdulás tapasztalható volt. Az utóbbi években az iskolákban szinte levették a napirendről az e feladattal való komoly foglalkozást.” (Kömlósi, 1995, 90-91. old.)

Szilágyi Vilmos (Szilágyi, 2000) szerint a szexuális nevelés hiánya, elégtelensége is hozzájárul ahhoz, hogy a fiatalok a nem kívánt terhesség és a nemi úton terjedő betegségek ellen sem tudnak hatékonyan védekezni. Szilágyi is utal a '74-es népesedéspolitikai kormányhatározatra, mely előírta a családi életre nevelés bevezetését az oktatásban, azonban úgy véli, hogy az alapvetően jó célkitűzés átgondolatlansága és következetlensége miatt eleve kudarcra volt ítélve. A probléma fő oka – szerinte – szemléleti jellegű, s a

hagyományos szexuátaban kívül a köznevelés strukturális merevségével is összefügg, a pedagógusokat pedig nem készítették fel a feladatra.

Aszmann Anna (Aszmann, 1992) szexuális nevelésre vonatkozó kutatásában hivatkozik arra az aggasztó tendenciára, mely szerint hazánkban – 1960 és 1990 között – a művi terhesség-megszakítások arányának általános csökkenésével párhuzamosan nem csökkent, sőt némiképp emelkedett a fiatalok terhesség-megszakításának aránya! Emellett a párkapcsolatra való felkészületlenséget, a házasságok stabilitásának csökkenését jelzik a válási statisztikák is. Aszmann a 15 és 18 év közötti fiatalok szexuális aktivitását, valamint a szexualitással kapcsolatos információcserét vizsgálta. A kapott válaszok alapján elégtelennek tartja mind a szülők, mind a pedagógusok, valamint az iskola-egészségügyi hálózat szexuális nevelésben betöltött szerepét. Az 1974-es kormányhatározat utáni időszakban világossá vált, hogy a feladat az egészségügyi szolgálat kezéből a pedagógusokhoz kell, hogy átkerüljön, és az oktató-nevelő munka részét kell, hogy képezze, azonban erre nincsenek felkészülve a pedagógusok.

A családi életre nevelés tematikája helyet kapott egy (1999-re kidolgozott) család- és gyermekvédelmet célzó szakirányú pedagógus-továbbképzési programban (posztgraduális szak), ez azonban érdeklődés és az anyagi feltételek hiányában nem indult el.

A külföldi példák, eredmények és a családi életre nevelés hazai kezdeti próbálkozásainak szomorú tapasztalatai kapcsán felvetődik a kérdés, kinek a feladata valójában a gyerekek ilyen irányú felkészítése, milyen szerepe lehet ebben a szülőnek, az iskolának, a pedagógusnak. „Az utóbbi években sajnos ez a szakmai vita elhalkult, és inkább a felelősség elhárítása, a kompetenciahatárok kijelölhetlenségéből fakadó tisztázatlanságok, az anyagi szűkösség miatti korlátok emlegetése és a létszám illetve szakemberproblémák fedték el a valódi kérdések egy jelentős részét. Egyidejűleg erősödött az a vélekedés, hogy a gyerek szocializációjáért, neveléséért elsősorban a család a felelős, az iskola oktat, tanít, de nem nevel.” (Herczog, 1999., 95. old.)

A családi életre nevelés (németországi) gyakorlatában felmerülő probléma – hogy ti. nem kevés pedagógus vélekedik úgy, hogy a szexualitásról nem szokás nyíltan beszélni, ezeket úgyis minden nemileg érett ember önmagától tudja -, úgy tűnik, a témakör más aspektusaiban is jelen van: sokan gondolják úgy, hogy szülői kompetenciával is mindenki veleszületetten rendelkezik. Ahogy a minden tekintetben (testi, lelki, fizikai, érzelmi stb. vonatkozásban) egyaránt jól funkcionáló humán szexualitáshoz elegendő az egészséges szervezet biológiai érettsége, úgy nyilvánvalóan a szülői szerep betöltésére is alkalmas minden ember, aki utódok létrehozására képes – vélik sokan, köztük szakemberek is. A szülővé válásról alkotott hasonló nézet – vagyis: a szülővé válás biológiai eredetű, reflexes készség – képviselője volt a közelmúltban egy TV-s kerekasztal-beszélgetés pszichiáter résztvevője is.

A szakemberek számára pedig különösen nyilvánvalóknak kellene lenni, hogy bizonyos szerepminták biológiai funkciók köré csoportosulnak ugyan – ilyenek a nemi- és korcsoportszerepek -, azonban ezeknél is igen erőteljesen jelen vannak szociális aspektusok: a szerepvisszélés szociális közegben zajlik, a szerepek elsajátítása a szocializáció során történik. Egy jól szocializált, egészséges személyiség, ha szülővé vélik – nagyvalószínűséggel – megfelelően be tudja tölteni a szülői szerepet. Számtalan felnőtt szocializációja során azonban nem kapott megfelelő mintákat, vagy éppen olyan szerepmagatartást sajátított el, melynek mintái, értékei nem az egészséges személyiségfejlődést szolgálják (elég, ha arra gondolunk, hogy a mai magyar gyermeknevelési gyakorlatban – igen sok családban – még mindig elfogadott nevelési eszköznek számít a gyerek rendszeres verése...).

„Nem kérdéses, hogy az elsődleges szocializációs színtér a család, ez azonban nem mond ellent annak a ténynek, hogy mind több időt töltenek el a gyermekek családon kívül, de azon belül is számtalan, korábban nem létező hatás éri őket-médiák, sokféle közösség, értékrend, nagyon eltérő és gyorsan változó élet-modellek stb. –, miközben a családok, szülők elbizonytalanodása, értékválsága, gyakran családi, kapcsolati válsága is befolyásolja nevelési képességüket, attitűdjeiket.” (Herczog, 1999., 95. old.) Buda Béla a mai iparosodott, modern társadalmak változásaira hívja fel a figyelmet: a szociális életre való képesség nagyon bonyolult lett, a családi funkciók megosztása nehezebb. A szeparáció, a válás, a családtagok betegsége stb. a civilizált világban sokkal nagyobb pszichológiai erőforrást és több problémamegoldó ('coping') mechanizmust igényel, mint a fejletlen ill. hagyományos (vallási, törzsi stb. hagyományokban élő) társadalmakban. (Buda, 1995.)

A szülők mellett tehát – a családi életre nevelés terén is – egyre nagyobb szerep, egyre több feladat hárul az iskolára, ehhez azonban képzett szakemberekre, többek között pedagógusokra volna szükség.

A felmérésben részt vevő 18 intézményből 2-ben egyáltalán nem foglalkoznak a családi életre nevelés tárgykörével, a többiben pedig érintőlegesen, igen kis terjedelemben, különböző tárgyak (pedagógia, neveléstudomány, családszociológia stb.) keretében. A felmérés tanúsága szerint ezen a területen igen kevés képzett pedagógusok. A különböző tantárgyak keretén belül zajló, a témát elszórtan, érintőlegesen említő előadások, szemináriumok alatt igen nehéz lehet a leendő pedagógusoknak elsajátítani a tárgykörben egy olyan elméleti ismereteket és gyakorlati készségeket magában foglaló szintézist, melynek segítségével a nevelés összefolyamatába integrálva megvalósíthatnák a családi életre nevelést.

A családi életre való alkalmasságnak igen fontos összetevője az autonóm, felnőtt életre való képesség – ezen belül az érzelmi igénybevehetőség, a problémamegoldás, konfliktuskezelés, és stresszfeldolgozás képessége. Ezek a tényezők pedig tágabb problémakörbe vezetnek: az önismeret és a személyiségfejlődés-fejlesztés tárgykörébe.

ÖNISMERET, SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS

„A gyereknevelésnek talán legfontosabb feladata, hogy a gyereket megtanítsa önmaga szeretetére és becsülésére. A szeretetből ugyanis önbecsülés következik. Önbecsülés nélkül pedig hamar lezüllik az ember. Hiszen aki nem számít, bárhogy viselkedhet. Ugyanígy lezüllik a társadalom is, aki nem becsüli az egyént. A reális önismeret kialakítása tehát elsőrendű pedagógiai feladat lenne, ha a szülő vagy a tanár is rendelkezne vele.” (Popper, 1999, 99. old.)

„Az iskolai oktatásnak semmilyen formában nem része az önismeret, az önazonosság tanítása, a gyerek, a szülő helyének, szerepének a meghatározása, a jogok, kötelességek értelmezése, az egyéni, közösségi, állami felelősség és teherviselés aránya, akár a tanulók saját gyermeki, akár jövődöbéli szülői szerepéről legyen is szó.” (Herczog, 1995, 3. old.)

Kádár Gabriella és Szarvas Anett (Kádár és Szarvas, 1999) az önismeret pedagógiában betöltött szerepével foglalkoztak egy kutatásukban. A vizsgálatban általános és középiskolában tanító pedagógusokat, valamint főiskolai és egyetemi tanár szakos hallgatókat kérdeztek az önismeret jelentéséről és jelentőségéről. A vizsgált személyek nagy többsége az önismeretet mindenki számára fontosnak tartotta, azonban csak kevesen emelték ki fontosságát általában az emberekkel kapcsolatos foglalkozásúknál és még kevesebben a

pedagógusoknál. Az összes vizsgálati személynek csupán a 24%-a felelte, hogy végzett már valamilyen önismereti munkát, a pedagógusok 38%-a, a tanár szakos hallgatók 18%-a. Ezek a számok igen alacsonyak, főként ha figyelembe vesszük azt is, hogy a vizsgált személyek nagyon széleskörűen értelmezték az önismereti munkát (nemcsak a konkrét, önismereti tréningeket vagy terápiákat sorolták ebbe a kategóriába). A mintában szereplő pedagógusok 90%-a, a hallgatók 91 %-a tartja szükségesnek a pedagógusképzésben az önismeret-fejlesztést, nagy többségük lehetségesnek is tartja az önismeret beépítését a pedagógusképzésbe.

Kádár és Szarvas is abban látja a legnagyobb problémát, hogy a pedagógus-jelöltek megtanulják, hogy mit kell tanítaniuk, de azt nem, hogyan, emellett nem tanulnak meg eligazodni az emberi kapcsolatokban, nincs gyakorlatuk társas viszonyok kezelésében, nincsenek felkészülve a váratlan helyzetek kezelésére. A pedagógusok munkájában nem elég a szaktudományos ismeretek megtanítása, az emberi kapcsolatok dinamikáját is ismerniük kellene, önismeretre is szert kellene tenniük, ennek hiánya is hozzájárulhat ahhoz, hogy sok megkeseredett, csalódott pedagógus hagyja el a pályát. A kutatók arra is felhívják a figyelmet, hogy a pedagógusok feladata nemcsak tanítás és ismeretátadás, hanem a gyerekek személyiségéhez is érteniük kell, hiszen a társadalmi változások miatt a családi szocializáció hiányosságait is sokszor nekik kell pótolniuk!

A pedagógusok feladataival, a tanárok és szülők közötti munkamegosztással, kompetenciahatárokkal kapcsolatosan különböző társadalmi elvárások, nézetek, vélemények élnek a köztudatban.

Szabó Éva (Szabó, 1999) kutatása szülők és tanárok vélekedéseit térképezte fel az iskolai nevelés céljáról és egyes pedagógiai módszerekről. A vizsgálati személyek tanárnők és olyan diplomás anyák voltak, akiknek semmilyen pedagógiai végzettsége és tanári tapasztalata nincs. A nevelési célok tekintetében – a teljes mintát figyelembe véve – a „tárgyi tudás” átadását, a „személyiségformálás”-t, a „sokoldalúan fejlett ember”-t, az „életre nevelés”-t, valamint az „erkölcsös viselkedésre nevelés”-t jelölték meg legfontosabb célként. A két csoport között különbség mutatkozott abban, hogy a tárgyi tudást, az intellektuális képességekkel összefüggő fejlesztési célokat a szülők szignifikánsan gyakrabban említették, a személyiségformálás pedig a tanárok válaszaiban volt jellemzőbb. Az 'erkölcsi nevelés' és a 'családi nevelés erősítése' kategóriákat a szülők említették gyakrabban.

A vizsgálat eredménye szerint a kompetenciahatárokról tehát némiképp eltérően vélekednek a szülők és a pedagógusok, mégsem fogadható el, hogy a tanárok mondjanak le a személyiség egészének fejlesztését célzó törekvéseikről. Szabó felhívja a figyelmet a vizsgálatnak arra a specifikumára, hogy a megkérdezett szülők az értelmiségiek csoportjába tartoznak, akik valószínűleg úgy ítélik meg, hogy gyermekük személyiségfejlesztéséhez a család megfelelő támogatást nyújt. Nem szabad megfélemednünk azonban arról, hogy vannak más társadalmi csoportok, rétegek, ahol a gyerekek ennél jóval kedvezőtlenebb helyzetben vannak.

Szabó Éva kutatása konklúziójaként kiemeli a hazai tanárképzés rendszerének hiányosságait: a pedagógusképző intézményekben még nem terjedtek el általánosan azok az eljárások, melyek lehetővé tennék, hogy a leendő pedagógusok konfliktuskezelésben jártas és megfelelő kommunikációs készséggel rendelkező tanárjelöltként induljanak el a pályán.

A pedagógusokra nehezedő elvárás-rendszer ellentmondásosságára mutat rá Bugán Antal (Bugán, 1996.) a pedagógia, a pszichológia és a társadalom kapcsolatát elemző tanulmányában. A pedagógustól elvárják, hogy – alapos szaktárgyi tudása mellett – értsen a pedagógiai, gyermeknevelési kérdésekhez, tudjon tanácsot adni a szülőknek, bánjon

megfelelően a nehezen kezelhető gyerekekkel és a különlegesen tehetségesekkel is. Emellett a napjainkban egyre fejlődő ún. alternatív pedagógiák nagy hangsúlyt fektetnek a személyiség általános fejlesztésére: a cél az egészségesen fejlett, a közösséget és jövőépítést hatékonyan szolgáló, harmonikus ember. A pedagógus éppen ezekről a kérdésekről tanul legkevesebbet képzése során, a sok elvárás mellett pedig igen fontos lenne, hogy a pedagógus ne engedje magát omnipotenssé emelni, és minden vonatkozásban tudja, meddig tart hatáslehetősége. Bugán szerint a tanári pálya sokkal szélesebb pszichológiai kultúráltságot tételezne fel, mint az a jelenlegi nevelési rendszerünkben, illetve a pedagógusok képzésében, továbbképzésében jelen van.

Bagdy Emőke és Telkes József szintén a pedagógusok „multifunkcionális” munkája iránti társadalmi elvárásokról beszél. A szerzők szerint a pedagógusoknak az oktató, ismeretátadó funkció mellett igen nagy szerepet kell vállalniuk a személyiségformálásban-fejlesztésben, a zavarfelismerésben, szűrésben, sokszor még a családi szocializáció mulasztásaiból rájuk háruló korrekcióban, ill. a gyermek személyiségfejlődési és magatartási zavarainak helyrehozásában is. A jelenlegi pedagógus-képzési rendszerből azonban hiányzik az a gyakorlati emberformálási ismeretanyag, amely a pedagógusi önismeretben gyökerezne, és amely lehetővé teszi, hogy a pedagógus jártas legyen a lélektani munkában, a konfliktusfelismerés és -kezelés pszichológiai eszközeinek használatában. (Bagdy és Telkes, 1988.)

A pedagógusok tevékenységének sokrétűbbé válása, az önismeret, a konfliktuskezelés, a kommunikáció fejlesztésének bevonása a pedagógiai gyakorlatba a napjainkban egyre erősödő társadalmi elvárás.

A tanárképzés területén és a pedagógiai gyakorlatban a '80-as évek közepétől indultak el különböző próbálkozások a korábbi gyakorlat megváltoztatására. Ekkortól kezdtek terjedni a tanulók személyiségfejlesztését célzó új pedagógiai módszerek és tanítási rendszerek: pl. Zsolnai József 'Értékközvetítő és képességefejlesztő iskolamodellje, vagy a pécsi Nevelési Központban Telkes József vezetésével a nevelés és a természetes viselkedés szempontjait egységbe integráló, humanisztikus pszichológiai fejlesztő program.

A pedagógusképzésben 1985-től kezdődtek a reformtörekvések: a személyiségre koncentrált új kiképzési módszereket dolgoztak ki, valamint olyan kutatásokat végeztek, melyek eredményei nyomán a pedagógusok pályára felkészítése eredményesebb lehet. A személyiségre irányuló megközelítések egyike a humanisztikus pedagógia tanármodelljének szellemében törekszik a tanárképzés teljes átalakítására. Ez a szemlélet Carl Rogers humanisztikus elméletének kereteibe ágyazza a tanárképzés és a pedagógiai gyakorlat reformját, ezt képviselte 1984 és 1990 között Klein Sándor és tanárképző csoportja. Az új képzési rendszert kísérletképpen vezették be 1985 és '91 között, ez alatt az idő alatt azonban bebizonyosodott, hogy a pedagógia hagyományos intézményrendszere támadásként éli meg a hiányosságait és elégtelenségeit felmutató reformtörekvéseket és nem képes a gyors, gyökeres változásra!

Egy másik fontos megközelítést képvisel az 1885 óta működő Debreceni Pályaszocializációs Műhely, mely fokozatosan igyekszik beépíteni az intézményes képzés struktúrájába azokat a fejlesztő programokat és segítő eljárásokat, amelyek a pedagóguspálya műveléséhez szükséges személyiségtényezők fejlesztését célozzák. A felsőoktatás európai hagyományai szerint a főiskolai és az egyetemi képzés rendszerét az elméleti oktatás dominanciája jellemzi. A nevelő és segítő humán pályákon azonban az elméleti tananyag csak formálisan képesít az adott szakma művelésére, a személyiség alapvető készségeinek illetve a speciális szakfeladatokhoz illeszkedő képességeknek a kimunkálása szükséges ahhoz, hogy a főiskoláról, egyetemről kikerülő frissdiplomás valóban hivatásként tudja

ellátni munkáját. Ezért fontos a hallgatók pályaszocializációjára alkalmas személyiségfejlesztő tréningmódszerek kidolgozása és alkalmazása a képzés során. (Bagdy és Bugán, 1996)

Komlósi Piroska a '80-as évek közepétől tartott pszichológiai készségfejlesztő kurzusokat tanítóképzős hallgatóknak. Tapasztalata szerint a hallgatók pályaszocializációs nehézségei nemcsak abból adódnak, hogy a pedagógusképzésben az oktatáscentrikus szemléletet kiszolgáló ún. készségfejlesztés dominál, és szinte egyáltalán nincs a személyiség szociális aspektusait fejlesztő program, hanem az is komoly problémát jelent, hogy a hallgatók személyiségátalakulásának a főiskolai évek alatt meghatározó fázisa zajlik. Ezekben az években a hallgatóknak igen nagy fejlődési utat kell megtenniük: a szülői házból tanuló diákból egy önálló életvezetést kialakító, felelősségteljes pedagógusként dolgozó, a szülőket gyermekük nevelésében támogató szakemberré kellene válniuk. Komlósi hangsúlyozza, hogy a pedagógusképző felsőoktatási intézményekben nagyobb tudatossággal kellene a diákoknak segíteni ezen életszakasz fejlődési, érési feladatainak jobb megoldásában. Komplex személyiségfejlesztés azonban csak úgy lehet eredményes, ha legalább két év áll a rendelkezésre megvalósításához (Komlósi, 1990).

Soósné Faragó Magdolna az egészségnevelés bevezetését tartja szükségesnek az iskolákban. A test egészséges működésének megismertetésén túl a pedagógusnak érvényesítenie kellene a szellemi, lelki élet fejlesztésére irányuló egyéb nevelési hatásokat, hogy a testi és lelki egészség harmóniája kialakuljon és megmaradjon. Az ilyen széleskörűen értelmezett egészségnevelés az iskolában valamennyi pedagógus feladata kellene, hogy legyen. Mindez természetesen egészséges, érett pedagógusszemélyiségeket feltételez, újra visszakanyarodunk tehát a pedagógusképzéshez. Erről Faragó Magdolna tapasztalatai sem túl jók: többnyire hiányzik azoknak a módszereknek a megtanítása, mely képessé tenné a hallgatókat saját lelki egészségük karbantartására, emellett általános gyakorlat a főiskolákon, hogy a szaktárgyak tekintetében mély ismereteket lehet szerezni, de a tantárgyközi ismeretek vagy az adott szaktól eltérő témák a képzés során legfeljebb egy-két féléves és egy-két órás fakultatív kurzusként vehetők fel, ami pl. az egészségneveléssel kapcsolatos tárgyi tudás megszerzésére nem elegendő (Soósné, 1995).

A felmérésben szereplő 18 intézmény mindegyikében tanulnak a hallgatók pszichológiát, mindenhol kötelező jelleggel, a tanulmányi idő alatt átlagosan 74,7 órában. A pszichológia mint akadémikus tantárgy tehát minden intézményben megfelelő hangsúllyal és terjedelemben kap helyet a tananyagban. Ugyanez már nem mondható el a személyiségfejlesztésről és az önismeretről.

A gyerekek személyiségének fejlesztése 2 intézményben nem szerepel a tantárgyak között, 7 helyen önálló tantárgy, az összes többi képzőhelyen valamely más tárgy részeként található vele a hallgató. Ezek a tárgyak általában a pedagógia, pedagógiai pszichológia, fejlesztő pedagógia, differenciáló pedagógia stb., tehát elsősorban az oktatás, ismeretátadás segédtárgyaként használják, a „gyerekek személyiségének fejlesztése” alatt az iskolai tananyag minél jobb elsajátítására való képességek fejlesztését értik a tantárgy kidolgozói és alkalmazói a pedagógusképzésben. A gyerekek önismereti tudatosságának, konfliktuskezelési és stresszfeloldó képességének kialakítása, egészséges, érett személyiségének kimunkálása még nem szerepel közvetlen célként, feladatként a pedagógusok számára, ezért nincs is stabil, meghatározott helye a pedagógusképzésben sem.

A pedagógus-hallgatók önismeretének és személyiségének fejlesztése már nagyobb hangsúlyt kap a képzésben, azonban még ez sem több ízelítőnél. A 18 intézményből 8-ban szerepel önálló tárgyként a hallgatók önismerete és személyiségfejlesztése, ebből 6 helyen

kötelező, 2-ben pedig fakultatív jelleggel. 7 intézményben több tárgy keretében érintik ezt a területet, 3 helyen pedig egyáltalán nem szerepel a képzésben. Azokban az intézményekben, ahol a témakör több tárgyon belül, érintőlegesen szerepel a tananyagban, elsősorban a pedagógiai képességek, a tanári hatékonyság fejlesztését célozza, tehát a szaktárgyak oktatásához nyújt segítséget a pedagógus-jelölt számára, és nem a hallgatói személyiség komplex fejlesztésére irányul. A leendő pedagógusok önismereti és személyiségfejlesztése önálló tárgyként az intézmények kisebb részében szerepel a képzésben, és azokban is igen alacsony – a képzési idő alatt átlagosan 42,5 órában. Ha figyelembe vesszük, hogy az önismereti csoportok saját élményre épülő alapozó szakasza általában 200 órát tesz ki, érthetővé válik, miért beszéltem a fentiekben „ízeltőről”.

A hazai szakemberek egybecsengő felvetései és a jelen kutatás eredményei alapján felmerülhet a kérdés: miért annyira fontos, és milyen célokat szolgál az önismeret és személyiségfejlesztés a pedagógusképzésben.

Oktatási rendszerünket számtalan vád éri azért, hogy -alapvetően a korábbi porosz tradíciókra épülve – igen nagy hangsúlyt fektet az akadémikus tudás, a lexikális ismeretek átadására, azonban – a jelenlegi társadalmi elvárások és reformtörekvések, kezdeményezések ellenére – csekély figyelmet szentel a tanulói személyiség komplex fejlesztésének.

Bagdy Emőke és Telkes József az oktatási funkciók egyoldalúságát tartják az egyik legnagyobb problémának iskolarendszerünkben. „Nagy súlyt helyezünk arra, hogy a külvilágra, annak törvényszerűségeire vonatkozó ismereteket a tárgyi tudás biztonsága szintjén sajátíthassa el a gyermek, de csekély szerepe és tere marad a személyiség belső világa megteremtésének. Extrovertált (kifelé irányuló) beállítódás jellemzi az oktatási funkciókat, hiányzik ennek kiegyenlítő introvertív (befelé irányulási) ellensúlya. A gyermek ismeretei tehát egyoldalúan gyarapodnak környezetére vonatkozóan, de szinte analfabéta marad önnön lelki folyamatainak, emberi lényegének, saját humán potenciáljának megismerésében és irányításában, az emberi kapcsolatok és kommunikáció világában történő eligazodásban.” (Bagdy és Telkes, 1988, 186. old.)

A tanulók harmonikus, öröm- és alkotóképes emberré nevelése pedig magában foglalja – a világra vonatkozó mellett – a gyerek belső, pszichikus világának, társas kapcsolati és egyedi személyiségi készségeinek fejlesztését is. A pedagógusnak elő kellene segíteni a tudásnak és az emberségnek, az intelligenciának és a cselekvőképességnek, az önkibontakoztatásra és önfejlesztésre való készségnek a fejlődését a gyerekekkel folytatott közös munka során. Bagdy és Telkes éppen a fent említett tényezők csaknem teljes hiányában látja a pedagógiai gyakorlat „vak vezet világtalant” jellegét, hiszen a vezetőnek – a pedagógusnak sincs meg a kellő jártassága az emberi kapcsolatok törvényszerűségeiben, az erre vonatkozó ismereteket nem tudja felhasználni a nevelőmunkában.

A pedagógus önismeretének hiányossága tehát két vonatkozásban is súlyos zavarokat okozhat a pedagógiai munka során. A nevelő legfőbb munkaeszköze – saját személyisége – kidolgozatlanságának az ismeretátadás hatékonysága és a tanár-diák viszony látja kárát, emellett a gyerek személyiségének, önismeretének fejlesztését is eleve lehetetlenné teszi a pedagógus önismereti tudatosságának elégtelensége, az emberi kapcsolatok lélektanának alkalmazható ismereteiben való járatlansága.

Mindezek a hiányosságok fokozottan szembeötlővé válnak azokban az esetekben, ahol a pedagógus tanulási, magatartási zavarokkal küszködő, veszélyeztetett vagy hátrányos helyzetű, esetleg bántalmazott gyerekekkel dolgozik együtt, ahol előtérbe kerülnek a nevelő gyermekvédelmi feladatai.

GYERMEKVÉDELEM

A pedagógusok gyermekvédelemben való jártasságának több aspektusból is kiemelt jelentősége van a mai magyar oktatási rendszerben. Az iskola táguló feladatköre, sokasodó funkciója egyre több és többféle feladatot ró a pedagógusokra.

Az iskola, számtalan funkciója közül az egyik legfontosabban, a mentálhigiénés funkció betöltésében a pedagógusok már korábban is komoly szerepet vállaltak. „Mentálhigiénés szemlélet, attitűdök, nevelési gyakorlat nélkül az iskola legfeljebb oktató gépezetként funkcionálhat.” (Bagdy, 1999, 165. old.) Az iskolai mentálhigiéné kulcsszemélyei a pedagógusok, akikre már a primer prevenció, illetve a másodlagos megelőzés területén is nagy feladat hárul: „az egészségesség – ezen belül a lelki egészség megőrzése, a pszichikai jólét fokozása, a lelki (jellegű vagy eredetű) betegségek és problémák megelőzése, az enyhébb ill. magatartási zavarok stigmatizációmentes rendezése, az ember egészségben tartásának elősegítése” – idézi az 1994-es szakkollégiumi állásfoglalást Bagdy Emőke (Bagdy, 1999, 166. old.)

Az 1997-ben életbe lépett gyermekvédelmi törvény markánsabb keretbe foglalja az iskolák prevenció-s tevékenységét, a hangsúlyt természetesen a klasszikus gyermekvédelem célcsoportjára helyezve. A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 39. § (2) szerint „A gyermekjóléti szolgáltatás feladata a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése érdekében ... a veszélyeztetettséget észlelő és jelző rendszer működtetése, ...” A 17. § (1) szerint „Az e törvényben szabályozott gyermekvédelmi rendszerhez kapcsolódó feladatot látják el – a gyermek családban történő nevelkedésének elősegítése, a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése és megszüntetése érdekében – ... a közoktatási intézmények, így különösen a nevelési-oktatási intézmény...”

Emellett a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 54. § (1) meghatározza a pedagógusok számára a gyermek-és ifjúságvédelemmel kapcsolatos kötelezettségeket:

- közre kell működnie a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátásában, a gyermek, a tanuló fejlődését veszélyeztető körülmények megelőzésében, feltárásában, megszüntetésében;

- biztosítani kell a bármilyen oknál fogva hátrányos helyzetben lévő gyermek, tanuló felzárkóztatását;

- észre kell vennie, ha a tanuló tanulmányi eredménye látszólag indokolatlanul leromlik, fel kell figyelnie a családban jelentkező gondokra, problémákra (pl. a szülők gazdasági helyzetének romlása vagy a családi élet megromlása stb.);

- jelezniük kell az iskolai, diákotthoni gyermekvédelmi felelősnek, amennyiben iskolai eszközökkel nem tudnak segítséget nyújtani, úgy kötelessége a gyermekjóléti szolgálatot értesíteni.

A Közoktatási törvény ezen kívül előírja az iskolákban félállású iskolai gyermekvédelmi felelősök alkalmazását.

A gyermekvédelem alapjainak ismerete tehát nélkülözhetetlen (volna) minden pedagógus számára, ha pedig figyelembe vesszük azt a ma még általánosnak mondható gyakorlatot, hogy az iskolai gyermekvédelmi felelős posztját szociális szakember helyett többnyire szintén pedagógus tölti be, nyilvánvalóvá válik, hogy a gyermekvédelemben való jártasság elengedhetetlen a tanárok számára.

A felmérésben részt vett 18 intézmény közül 2-ben szerepel a gyermekvédelem önálló, kötelező tantárgyként, 5-ben önálló, fakultatív lehetőség, 8 helyen több tantárgy (pl. alkalmazott pedagógia, differenciáló pedagógia, mentálhigiéné, pedagógiai pszichológia stb.) keretén belül, érintőlegesen foglalkoznak gyermekvédelmi kérdésekkel, 3 intézményben pedig egyáltalán nem szerepel e terület a tananyagban. Gyermekvédelmi specializáció 2 intézmény pedagógia szakos hallgatóinak áll rendelkezésére. (Szakirányú továbbképzés keretében 2 helyen foglalkoznak a témával.)

„A pedagógusképzés régi problémája, hogy speciális nevelési feladatokra, így a gyermekvédelmi tevékenységre, nem tudja felkészíteni a jelölteket. A jövő tanárok különböző pszichológiai és pedagógiai tárgyakban megismerik ugyan a gyermek- és ifjúságvédelem főbb kérdéseit, de elmélyülést, az elméleti tudás 'valóságos terepen való' kipróbálását az eddigi tantervi keretek alig tették lehetővé.” – írta Farkas Katalin egy 1990-es tanulmányban. (Farkas, 1990) A szerző ismerteti a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán bevezetett „Egyéni pszichológiai és pedagógiai gyakorlatok” c. tantárgy célját, feladatrendszerét, és összegzi első tapasztalatait. A tárgyhoz készített feladatgyűjtemény tudatosítani szeretné, hogy a gyermek- és ifjúságvédelemben egyre fontosabb szerep hárul az óvodákra, iskolákra, egyre nagyobb szükség van a gyermekek érdekeit valóban szem előtt tartó gyermekvédő pedagógusokra. „Olyanokra, akik a legkülönfélébb gondokkal, kudarcokkal küzdő gyerektől nem megszabadulni akarnak, akik nem az áthárítás, a 'továbbadás' érdekében tesznek, hanem a megoldás keresésében igyekeznek segítséget nyújtani. Mindenekelőtt azzal, hogy valóban a gyerekekre figyelnek, a problémája, s nem pedig a gyermek ellen >harcolnak<.” (61. old.)

Farkas Katalin szerint sem vitatható, hogy a pedagógusok gyermekvédelmi szemléletét alapvetően meghatározzák a képző intézményekben szerzett ismeretek, élmények. A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola – úgy tűnik- egyedi kezdeményezését leszámítva a pedagógusképző intézményekben 2000-ben – a gyermekvédelmi törvény megjelenése után három évvel – is ugyanazokkal a hiányosságokkal találkozunk a gyermekvédelem oktatását illetően, mint tíz évvel ezelőtt.

A problémák, zavarok korai felfedezésének-amely a primer prevenció alapfeltétele – kedvező adottságai vannak az iskolában. A gyerekekkel hosszú időn keresztül, nap mint nap találkoznak a tanárok, a gyerek viselkedésváltozása közvetlenül észlelhető, a pedagógusok számára is szembeötlő.

A pedagógusképzésnek tehát szerves részét kell képeznie a gyermekvédelmi ismereteknek, hiszen ezek nélkül a „csak” szaktanárként tanítók sem boldogulnak a „normális” élethelyzetekben. Az általánosságban minden tanulót érintő primer prevenció feladatai mellett igen sokrétű az iskola gyermekvédelmi tevékenységi köre. A gyermekvédelmi törvény életbe lépése óta eltelt időszak sem ad okot azonban elégedettségre: „Minden iskolában – legalább is elméletben – biztosított a gyermekvédelmi feladatok ellátása a gyermekvédelmi felelősön keresztül. Ugyanakkor minden pedagógus, osztályfőnök aktív résztvevője kell, hogy legyen a gyermekek védelmének, hiszen a tanítási órákon, szünetben, szabadidős programok alatt fel kell figyelnie az esetleges krízishelyzetek miatti magatartási, viselkedésszerű változásokra, és alkalmat kell találnia arra, hogy megbeszélje a gyerekekkel a problémákat, biztosítani arról, hogy hozzá fordulhat. Sajnos – tapasztalataink szerint – sok helyen változatlanul eszköztelenül és súlyánál, jelentőségénél sokkal kevésbé elismerten folyik klasszikus értelemben vett gyermekvédelmi tevékenység. Gyakran a problémás gyerekektől, családtól az iskola mielőbb igyekszik megszabadulni és nem vállalja ezeket a feladatokat, még hozzá a szakember, kapacitás és szakértelem hiányára

vagy éppen a gyerekközösség, iskola érdekeire hivatkozva.” (Herczog, 1999) Az iskolában pedig igen jó lehetőség nyílik a veszélyeztetett gyerekek stigmatizálás nélküli kezelésére – valamennyiüket elérve, hiszen tanköteles korúak-társadalmi helyzetre való tekintet nélkül.

A leggyakoribb problémát a nehéz szociális helyzetben lévő családok gyermekei, a tanulási, magatartási nehézségekkel küszködő, a bántalmazott és elhanyagolt, ill. a deviáns viselkedésű gyerekek jelentik. Az utóbbi években számtalan kutatás, cikk, tanulmány hívja fel a figyelmet arra, hogy az iskolának -mint másodlagos szocializációs színtérnek- a személyiségformálásban betöltendő feladatköre hirtelen kitágult. Az iskolás korosztály idejének jelentős hányadát tölti oktatási-nevelési intézményben. Naponta hallott közhely: a megváltozott társadalmi viszonyok, a szülőkre nehezedő egzisztenciális terhek, a túlhajszoltság stb. következtében eltolódott a család és a gyermekellátási intézmények szocializációban betöltött szerepének aránya. Az óvoda, iskola hirtelen új feladatokkal találta magát szemben: egyre inkább az itt dolgozó pedagógusok kénytelenek ellátni a családi nevelés hiányosságait pótlandó reszocializációs, korrekciós funkciót is.

Az iskolai gyermekvédelem tehát sokrétű, összetett és nagyon jelentős szerepet tölt be a felnövekvő nemzedékek életében. A gyermekvédelmi törvény szellemisége szerint a gyermek érdeke az, hogy saját családjában nőjön fel, az iskolának, a pedagógusnak ebben kellene segítséget nyújtania – más szakemberekkel: a gyermekjóléti szolgálattal, pszichológussal, iskolai szociális munkással, orvossal, védőnővel együttműködve –, aktív szerepet vállalva a gyermekek védelmében. A gyermekvédelmi szemléletű pedagógusok emellett nemcsak a gyermekvédelmi és a közoktatási törvényben foglaltaknak tennének eleget, hanem – az indirekt nevelés (mintakövetés, azonosulás) hatásain keresztül – hozzájárulnának ahhoz, hogy a segítségükkel felnövő gyerekekből hasonló szemléletű – attitűdjében előítéletektől, stigmatizációtól, negatív diszkriminációtól mentesebb – felnőtt nemzedék váljon.

A gyermekvédelmet semmiképpen sem tekinthetjük egy kis körülhatárolt csoport, szűk társadalmi réteg speciális problémájának. A klasszikus értelemben vett gyermekvédelmi tevékenység célcsoportja jelen van minden iskolában, és nemcsak a (ma már kötelezően foglalkoztatott) gyermekvédelmi felelős kerül kapcsolatba ezekkel a gyerekekkel.

Az utóbbi évek kutatásainak tanúsága szerint egyre több helyen kénytelen az iskola korrigálni a családi szocializáció elégtelenségéből eredő zavarokat, a tanárok csak a szülőkkel közösen, a nevelési feladatokat megosztva biztosíthatják a gyerekek egészséges fejlődését.

Az oktatási feladatoktól nem élesen elválasztva, hanem szorosan ahhoz kapcsolódva látja el a pedagógus a nevelési tevékenységet – mindkettőhöz elengedhetetlen saját személyiségének érettsége, kimunkáltsága, fokozott önismereti tudatossága.

Elmélyült önismeret, magas szintű indulat-kontroli és önszabályozás, megfelelő megküzdési stratégiák a frusztráció és a stressz kezelésére, jó kommunikációs készség stb. szükséges ahhoz is, hogy a pedagógus a tanulókkal való mindennapi munka során és célzott személyiségfejlesztés keretében elérje, hogy a gyerekek mindezekre a készségekre maguk is szert tegyenek. így alakulhat ki a képesség az autonóm, felnőtt szociális életre is, mely a családi életre való alkalmasságnak is egyik fontos összetevője, feltétele.

A kérdés ezek után már csak az, hogy a törvények, rendeletek hatályba lépése, irányelvek kidolgozása, kutatások kérdésfelvetései, hipotézisek igazolása, szociológusok, pszichológusok, pedagógusok figyelmeztetései, tanulmányok, cikkek megjelenése, televíziós kerekasztal-beszélgetések, rádióinterjúk elhangzása után mi kell még ahhoz, hogy a megfogalmazott igényekből, a társadalmi konszenzuson alapuló elvárásokból, papírra vetett határozatokból, tervezetekből végre a mindennapok realitása, eleven valóság legyen.

IRODALOM:

Aszmann Anna (1992): Az iskola szerepe és lehetőségei a szexuális nevelésben, párkapcsolatra történő felkészítésben, In: Forrai Judit (szerk.) Szexuális felvilágosítás és nevelés, AIDS-megelőzés, Holistic Kiadó, Budapest, 65-70.

Bagdy Emőke (1999): Két éves mentálhigiénés képzés pedagógusok számára, In: Bagdy Emőke (szerk.) Mentálhigiéné -elmélet, gyakorlat, képzés, kutatás, Animula, Budapest, 165-186.

Bagdy Emőke-Bugán Antal (1996): A pszichológiai csoportmunka mint a személyiség fejlődésének, fejlesztésének színtere és eszköze. In: Bagdy Emőke (szerk.) A pedagógus hivatásszemélyisége, KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen, 53-81.

Bagdy Emőke-Telkes József (1988): Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Buda Béla (1995): Családi életre nevelés – A családi és intézményes nevelés feladatai, megelőző és terápiás lehetőségek, In: Komlói Sándor (szerk.) Családi életre nevelés, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 235-259.

Bugán Antal (1996): Pedagógia, pszichológia és társadalom, In: Bagdy Emőke (szerk.) A pedagógus hivatásszemélyisége, KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen, 11-31.

Farkas Katalin (1990): Tanárjelöltek ismerkedése a gyermekvédelemmel, Gyermek- és ifjúságvédelem (2), 59-62.

Herczog Mária (1995): A prevenció emberjogi vonatkozásai a gyermekvédő szociológus szemével, In: Németh Tünde, Krasznai Éva (szerk.) I. Családbarát Konferencia, Mentálhigiénés Programiroda, Budapest, 3-6.

Herczog Mária (1999): Iskolai gyermekvédelem, In: Aszmann Anna (szerk.) Egészségvédelem az oktatásban, Anonymus Kiadó, Budapest, 95-102.

Kádár Gabriella-Szarvas Anett (1999): Önismeret a pedagógiai gyakorlatban, In:

Vajda Zsuzsanna (szerk.): Pszichológia és nevelés, Akadémiai Kiadó, Budapest, 165-177.

Komlói Piroska (1990): Személyiségfejlesztés a pedagógusképzésben, In: Fodor Katalin (szerk.) Személyiségfejlesztés III., Közművelődés Háza, Tatabánya, 9-22.

Komlói Sándor (1995): Általános tudnivalók a családi életre nevelésről, In: Komlói Sándor (szerk.) Családi életre nevelés, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 77-93.

Popper Péter (1999): Hazugság nélkül, Saxum Kft. Budapest

Soósné Faragó Magdolna (1995): Felkészülés az egészségvédelemre a pedagógusképzésben, Új Pedagógiai szemle, (7), 84-88.

Szabó Éva (1999): Mire neveljünk és hogyan?, In: Vajda Zsuzsanna (szerk.): Pszichológia és nevelés, Akadémiai Kiadó, Budapest, 141-164.

Szilágyi Vilmos (2000): Szexológiai szemle, Köznevelés, (12), 23.

Nemzeti Alaptanterv (NAT) – Ember és társadalom, Korona Kiadó, 1995

A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény és a végrehajtásához kapcsolódó jogszabályok

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 111/1997. (VI.27) Kormányrendelet a tanári képzés követelményeiről