

Tartalomjegyzék
1995., 3., 4. lapszám

Szerző	Cím
Szávai Ilona	Az alapképzés és a speciális tudás Beszélgetés Nemes Judittal
Szilvási Léna	Állásfoglalás Beszéljünk róla!
Bús Terézia	Az első munkahely
Domszky András	Kik azok a pszichopedagógusok?
Puskás Gyöngyi	Egy gyermek ára
Estefanná Varga Magdolna, Ludányi Ágnes dr. Szemán Józsefné Oroszné Deák Judit	Az elmélettől a gyakorlatig
Budai István	Részletek az esztergomi szociális képzés tantervéből
Molnár László	Gazdaságvezetők szeminárium
Budai István	Gyerekek, kamaszok krízisben
Szávai Ilona	Gyermekgyógyászat
Barta György Kéri Katalin	Gyermekkoldusok Hátrányos helyzetben
Herczog Mária	Lehetséges kiutak A segítő szakemberek képzéséről
Gáspár Károly	Pongrácz Tiborné, S. Molnár Edit: Kisgyermekes apák és anyák attitűdjei négy európai országban
Budai István	A másodfokú változásban bízva... avagy meg tudjuk-e oldani a kilencpontos problémát?
	II. Nevelőintézeti Tudományos Napok
Szám Katalin	PA. – avagy a „Pedagógiai Ambulancia”

Heinz J. Kersting Marlo Riege, ford.: Fülöp Rita	A szociális munka és a szociálpedagógia Németországban
Derdák Tibor, Keczer Zoltán, Varga Aranka	Tehetséggondozó kollégium – itt és most
Szávai Ilona	Utcák és gyermekek
Kahlichné Simon Márta Bohn Katalin	Védőnők család- és gyermekvédelmi képzése Végvárad
Zwickl Annamária	Pszichopedagógusok pályakezdése a rendszerváltozás után

Írta: Szávai Ilona

Az alapképzés és a speciális tudás

Beszélgetés Nemes Judittal¹

– *Mindenekelőtt a felsőfokú szociális képzés mai helyzetéről kérdezném: milyen átfogó koncepció alapján működik, vannak-e gyermekvédelmi képzések, van-e egységes és kidolgozott gyermekvédelmi tananyag? A pedagógusképzés mit nyújt ilyen vonatkozásokban?*

– Kezdjük a tradicionális pedagógusképzéssel. Van egy jellegzetessége a pedagógusképzésnek, az, hogy oktatási-nevelési körülmények között tanítja meg működni a pedagógusokat. Tehát tantervet, óratervet készíteni, az iskolai, óvodai körülmények között foglalkozni a gyerekekkel – és ez lényegesen eltérő aspektus ahhoz képest, amit a gyermekvédelmi intézményekben kell produkálni.

Ezzel együtt a gyermekvédelmi intézményekben zömmel pedagógusok dolgoznak, olyannyira, hogy a statisztika is úgy szól, hogy „pedagógus végzettségű” és „nem pedagógus végzettségű” munkatárs.

A szociális képzés szélesen értelmezi a szociális intézményi rendszert, amibe beletartozik a gyermekvédelem is. Mi azt gondoljuk, hogy az egészségügyi tevékenységnek a szociális jóléthez vezető része az adópolitika, a foglalkoztatáspolitikai ügyeinek egy része a szociopolitikához tartozik. Tehát az emberi jólétre irányuló cselekvési programokat a szociálpolitika részének tekintjük. A szociálpolitikai intézkedési- és intézményrendszerbe természetesen beletartoznak a gyermekvédelmi intézmények és a nevelési-oktatási intézmények szociális problémamegoldó tevékenységei is.

A képzési tartalmat ennek megfelelően alakítottuk. Arra, hogy a gyermekvédelmi ismeretanyag benne legyen az oktatási programokban, van koncepció; hogy hogyan, miként jutnak el a megvalósításig, az intézményi autonómia függvénye és tanári önállóság kérdése.

Ami az önálló képzést illeti, ami jellegzetesen ezzel foglalkozik, kettőről számolhatok be. Az egyik a pszichopedagógus-képzés, a másik pedig a szociálpedagógus-képzés. Tehát a négy szociális alapszakma között, amit felsőfokon tanítanak, a szociálpedagógus képzés a gyermekpopulációra összpontosít.

Vannak naprakész információk, hogy miből tanítanak és hogyan tanítanak, de kötelező adatszolgáltatás nincs. Azokat a közös elemeket, amit a kormány előír majd egy kormányrendeletben, és amit képesítési követelményeknek nevezünk – annak a megvalósulását és teljesítését egy akkreditációs folyamatban számon lehet kérni, de ennél többet nem kérünk számon. Tehát hogy konkrétan ki tanít és milyen szakirodalomból, az az akkreditációban fog szerepelni, de nem fogjuk előírni, például, hogy melyik könyvet használják.

Magam is tanítok főiskolai képzésben, és sajnos azt kell mondjam, kezdetben kevés és eléggé korszerűtlen szakirodalomból tanítottuk a gyermekvédelmet. Most már sokkal több lehetőségünk van folyóiratokból és korszerű kiadványokból a hallgatókat tanítani, és mindenképpen említést érdemel, hogy két szociálpedagógus-képző intézmény közösen kiad

¹ Nemes Judit a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Általános Felsőoktatási Főosztályának tanácsosa

egy sorozatot, már négy-öt kötet jelent meg Gyermejjóléti tanulmányok címen. Ez jellemzően a szociálpedagógus képzés irodalma, szövegyűjteménye.

– *Milyen esélye van a pszichopedagógusnak manapság egy minden szempontból „általános” iskolában? Hogyan fogadja, mondjuk, egy nyugdíj előtt álló tanítónő a sajátos képzettségű új kollega jelenlétét? Félő, hogy legfennebb helyettesítésre veszik igénybe?*

– Én azt gondolom, hogy a pszichopedagógusok jellemzően nem oktatási-nevelési intézményben helyezkednek el, hanem gyermekvédelmi intézményben. Nem fordulhat elő, hogy pedagógus-helyettesítésre használják őket. Nekik gyógypedagógiai alapképzettségük van, arra épül rá a pszicho-pedagógia, tehát tulajdonképpen normál iskolákban ez a helyettesítés kizárható.

A szociálpedagógusok és a pedagógusok is nagyon kevésszer találkoznak egymással oktatási, nevelési intézményekben, mert akik elhelyezkedtek, azok 20%-a került iskolába, a többiek, pedig gyermekvédelmi, gyermejjóléti intézményekbe. Óvodákban is nagyon sokan elhelyezkedtek, de az egy egészen más pedagógiai szituáció, mint az iskolában, ahol bizonyos tantárgyakat szigorú rend alapján oktatnak és párhuzamosan folyik a gyerekek nevelése is.

Nem elsősorban féltékenység, hanem szakmai bizalmatlanság jelentkezik azért, mert a pedagógusok nem igazán tudják, hogy mit csinál egy szociálpedagógus, milyen feladatai vannak. Nem gondolom azt, hogy ki lehet dolgozni egy központi együttműködési szabályzatot. Egy iskolán belül talán igen, de az igazi együttműködés hosszú évek alatt alakul ki, úgy, hogy megismerik egymás feladatkörét, kialakulnak a valós kompetenciahatárok. Ekkor már egyszerűen nem akadályozzák, nem zavarják egymás munkáját, hanem valóban együttműködnek, kiegészítik egymást. Azt hiszem, a pedagógusnak nagyon hosszú időbe telik elhinni, hogy a szociálpedagógus tényleg az ő munkáját tudja segíteni, és nem azért van, hogy ellenőrizze vagy befolyásolja. A mi iskolarendszerünk, ugyanúgy; mint a társadalmunk, elég nehezen tudja még a partnerséget gyakorolni.

– *A szociálpedagógiai és pszicho-pedagógiai képzést jól kiegészíthetné a pedagógus-továbbképzés. Ennek keretében fel lehetne készíteni a pedagógusokat arra, hogy elfogadják és igényeljék az imént említett együttműködést.*

– Éppen a pedagógus-továbbképzések is haldokolnak központi források híján, de a kérdés kapcsán vissza kell kanyarodnunk oda, hogy végül is hányféle képzés van.

Vannak teljes időtartamú alapképzések, ilyen a szociálpedagógus adott esetben. Azután vannak specializációk. Egy részük az alapképzésen belül. A négy éves szociális munkás képzés egy teljes éve arról szól, hogy bizonyos területen többletismeretet, többletképességeket szerezhessenek a hallgatók. Jelesen ilyen a gyermekvédelem, de van kórházi szociális munka, menekültügyi, kisebbségi szociális munka stb. Ugyancsak specializáció a szakirányú továbbképzés, amelyet az alapképzésen belüli specializációkhoz hasonló témákban hirdethetnek meg az intézmények, mert ebben van felkészült tanárunk. Nagyon sokszor a gyakorló terep is meghatározó a szakirányú képzésben. A szociális képzésben még nincsenek szakirányú továbbképzések, de pedagógus alapképzettségre épülő szociális szakirányú továbbképzés sincs.

Végül is a harmadik szint az, ami a pedagógus érzékenyítéséről szól, vagyis megjelenik egy másfajta képzésben a szociális vagy a gyermekvédelmi ismeretanyag.

Azt gondolom, hogy ettől az illető még pedagógus, védőnő, orvos – de nagyon fontos lenne az érzékenyítése. Sajnos, nem jellemző a szociális ismeretanyag megjelenése a társszakmákban, főleg nem úgy, hogy a szociális szakemberek dolgozták volna ki. Tanítanak valami olyasmit, amiről azt gondolják, hogy szociálpolitika meg gyermekvédelem, de ezek korántsem olyan szakszerűek, mint ha a szociális szakemberek dolgoznák ki ezeket a tematikákat.

Egyébként a pedagógus pályán kívül is tudunk példát ezeknek az ismereteknek az elmélyítésére. A védőnőképzésben alakult egy szakirányú képzés: családgondozó védőnő néven. És ott már tényleg tanítják sokkal nagyobb óraszámban azokat a szociálpolitikai, gyermekvédelmi ismereteket, ami kell ahhoz, hogy a védőnő jobban tudjon boldogulni a családgondozásban; de ettől ő még védőnő.

Fontos lenne olyan szakirányú képzést kialakítani, ami szociális és gyermekvédelmi ismereteket nyújtana a pedagógusoknak; akkor nem csak gyermekvédelmi, hanem oktatási-nevelési intézményben is' felkészültebb lenne a pedagógus.

– Az oktatók és a szakemberek számára szerveznék-e posztgraduális képzéseket?

– A posztgraduális képzések most elsősorban csak tanfolyami keretek között folynak, mentálhigiénés, szupervizor, családsegítés témakörben. Folyik a szakirányú továbbképzések tantervfejlesztése is. A külföldi kapcsolatokkal összekötve elmondhatom, hogy Tempus-program keretében szociális intézményvezető szakirányú továbbképzés tematikájának kidolgozása is folyik.

A közoktatási törvény alkalmat ad arra, hogy szociális szakember is bekerüljön az iskolákba.

Arról is van tapasztalatom, amikor szociális munkások helyezkedtek el iskolai szociális munkásnak. Jellemzően azokban az intézményekben, amelyek problémás gyerekeknek az oktatására, nevelésére jöttek létre alternatív iskolákban. A jó iskolákba, a jó pedagógiai szemléletű, megfelelő vezetésű, megfelelő menedzsmentű iskolákba kerülnek be először szociális szakemberek. Az ottani – reményeim szerint jó – együttműködési tapasztalatok fogják eredményezni azt.

Itt kell arról beszélni, hogy a pedagógusképzés és a szociális képzés között milyen vitapontok vannak.

A segítő szakember: tisztázatlan fogalom. Egyre inkább azt gondolom, hogy „segítő identitás” nincs. Mert ha azt nézem, hogy a pedagógus is segít, a szociális munkás is segít, és az orvos is segít, akkor közben látnom kell, hogy milyen jellegzetes identitás-különbségekkel teszi. Akármilyen antipatikus a betege, az orvosnak akkor is el kell látnia. Vele szemben tehát nem olyan készségbeli követelményeket támasztanak, amit a szociális munkással, akinek az empátia egy alapkészsége. A szociális munkás megteheti azt, hogy ha valami nagyon szélsőséges antipátiát érez a klienssel szemben, akkor átadja a másik szociális munkásnak. A pedagógusnak sincs benne a készséganyagában az a partneri kapcsolat, amit mi a szociális képzésekben alapkövetelménynek tartunk. Ő egy frontális viszonyban találkozik a gyerekekkel. Arról nem is beszélve, hogy miközben a szociális munka kifejezetten megtilt bármilyen értékelést a klienssel kapcsolatosan, addig a pedagógus folyamatosan értékeli. Ez van a képzési tartalomban és az identitásában. A kialakult polémiát véleményem szerint ez a jellegzetes identitáskülönbség gerjeszti.

Ha valaki egymás mellett, vagy egymásra épülten többféle identitást szerzett, akkor hogy melyik fog dominálni, az attól függ, milyen munkakörben fog dolgozni. Ha tanítónak megy,

akkor nyilván a pedagógus identitása dominál. Ha szociális munkát fog végezni, akkor nyilván a szociális munkás identitása fog előtérbe kerülni, de nem lehet pedagógusi identitással szociális munkát végezni. A képzésben ezt jellegzetesen el kell különíteni. Az identitást nem lehet összezavarni a kialakulás folyamatában, mert a készségfejlesztésben nagyon sok zavart okozhat. Hogy utána a készséget a munkakörökben ki hogyan tudja alkalmazni, az egy másik kérdés.

De fölmerül, hogy akkor hol működjön a szociálpedagógus? Tudniillik: ha ő „kívül” van, akkor nem biztos, hogy minden problémát megfelelően tud érzékelni. Ha „belül” van, akkor adott esetben úgy fog működni (mondjuk egy külső intézmény és az iskola közötti konfliktusban), mint egy involvált szociális munkás. Ez családgondozásban is sokszor előfordul, hogy a család egyik tagja bevonja a szociális munkást a maga oldalán, ettől a pillanattól kezdve ő hiteltelen a többi családtag számára; és nem elég hatékony a munkája. Ugyanez megtörténhet a szociálpedagógussal is. Ha tagja a tantestületnek, akkor nagyon könnyen előfordulhat, hogy egy tantestület és gyerek közötti konfliktusban nem hiteles segítőtje a gyerekeknek. Ezek nagyon komoly problémák, nem is nagyon varinak kész válaszaim, hogyan lehetne áthidalni. Mindig azt gondolom, hogy kompromisszumos megoldásokkal, aztán kiderül, hogy mégse. Akik iskolában helyezkedtek el, az igazgató mellé vannak rendelve, nem tagjai a tantestületnek, de az iskolán belül vannak. De azokban az esetekben, ahol mondjuk az iskola és a család között van probléma, vagy a családnak van problémája bizonyos juttatások, javak, szolgáltatások elérésével, ott a szociális szakember akkor is tud segíteni, ha egy családsegítőben dolgozik. Nagyon lassúnak ígérkezik a folyamat, az, hogy szociálpedagógusok, szociális munkások fognak a gyermekvédelmi intézményekbe bekerülni pedagógusok mellett vagy helyett.

– *Hogyan vélekedik a gyermekvédelmi specializációról – vagy az önálló szakmai végzettségről?*

– Hogy kell-e külön szak? Azt gondolom, hogy nem. Egyrészt óva intenék attól, hogy nagyon elaprózzuk a képzést. Ha olyan szakembert képezünk, aki csak egy munkakörbe jó, akkor az ő egyéni életút-változtatási lehetőségei is korlátozottak, és az intézményrendszer változtatását nem tudja követni. Ezt nagyon jól mutatja az egészségügyi képzés, ahol közel 70 szakosító van orvosok és egészségügyi szakdolgozók számára. És amikor át megy a labor másik csücskébe, akkor ő ott szakképzetlen. Ez nonszensz.

Széles bázisú alapképzéseket kell csinálni, és arra specializációként, szakirányú képzésként kell ráépíteni a speciális tudást. Ha a szakember valami miatt változtat, akkor neki csak ezt a kisebb, specializált tudást kell megtanulnia az új helyén, a bázisképzése adott. Ha mondjuk gyermekvédelemből idősgondozásba megy át, vagy fordítva.

A másik, amittől nagyon ódzkodnék: a határterületekre képezni szakembert. Mert a gyermekvédelem is valahol a határán van szociális ellátásoknak, gyermekjóléti ellátásoknak, oktatási-nevelési ellátásoknak. Az a tapasztalatom, hogy azok a szakemberek, akiket határterületre képezünk, úgy vannak, mint Szentmihályi Szabó Péter, aki esztergályosok között a legjobb költő, és költők közt a legjobb esztergályos. Ott is az a megoldás, hogy van egy pedagógus alapképzés, amire ráteszem a szociális, illetve a gyermekvédelmi ismeretanyagot; vagy a határ másik oldalán lévő szociális szakember alapképzésére a gyermekvédelmi, illetve pedagógiai ismereteket, készségeket. Így dolgoznak, a gyermekvédelemben.

A szociális képzésben nincs szakirányú továbbképzés. Több lépcsője van egy képzésfejlődésnek: mi nappali tagozatokkal indultunk, és amikor elég erősnek éreztük a stábjainkat, akkor indultak munka melletti képzések. A munka melletti alapképzés borzasztó fontos, mert a mi intézményhálózatunkban rendkívül nagy a szakképzet-lenségi arány. Sokan nem adekvát diplomákkal, illetve érettségivel dolgoznak felsőfokú végzettséget követelő munkakörökben. A harmadik lépcsőfokként gondoljuk, hogy amikor a stábjaink elég fejlettek, el lehet kezdeni a szakirányú továbbképzéseket.

A pedagógus továbbképzések jellegzetesen nem arról szóltak eddig, hogy a hallgatók plusz szakmai ismeretet kapjanak, hanem arról, hogy időről-időre megújítsák, átalakítsák azt a tudást, amit megszereztek valamikor. Azelőtt központi költségvetésből finanszírozták, és kötelezőek voltak a továbbképzések, most források hiányában nem tudom, hogy mikor lesz szociális szakosítója a pedagógusképzéseknek.

–És a többi szakmában mi a helyzet? Hiszen a szociális kérdésekben igen sok szakembernek tájékozottnak kell lennie. Kapnak ilyen képzést? Történik egyeztetés?

– Borzasztóan nagyot változott a világ. Egyre áttekinthetlenebb az információ-tömeg. Látom, hogy minden szakma ezzel kínlódik. Ilyen alapon specializálódott a pedagógus szakma is, ennek a következménye, hogy már olyan bonyolult tárgyakat kell tanítani, hogy egy ember nem alkalmas az ismeretközvetítésre, és hihetetlenül gyorsan elavul a tudás, az ismeret. Nagyon fontos az ismereteknek a közvetítése egy ilyen teljesítmény centrikus világban – és kevésbé fontossá lett a nevelés.

Túl azon, hogy én is nagyon szeretném, ha az oktatási-nevelési intézmények nevelnének is – de soha egy pillanatig nem gondolnám, még egy ilyen bonyolult, kétkeresős világban sem, hogy az iskolának kellene az én gyerekeimet helyettem nevelnie. Ezek a szakemberek, akiket mi a szociális területen képezünk, nem azért vannak, hogy tovább specializálják ezt, a nagyon specializált világot, nem azért, hogy helyettesítsenek, hanem hogy kiegészítsenek bizonyos funkciókat, megerősítsék a családot, az iskolát a maga szocializációs szerepében.

Elsőrangú követelmény a szociális szakembereknél, hogy megfelelően tudjon kommunikálni. Mindenkiel. A debil klienstől az idős emberig mindenkire neki kell alkalmazkodni – kommunikációval.

Mindazok a problémák, amik fölmerülnek az emberi viszonyrendszerben, azok többségükben kommunikációs hibákból adódnak. Nem azért neveltem rosszul a gyerekeket, mert nem szeretem, vagy nem tudom a szükségleteit kielégíteni, hanem mert a kommunikációt rontom el, nem az ő igénye szerint próbálok támogatást nyújtani, hanem én akarom megszervezni, sőt élni az 8 életét, ahelyett, hogy hagynám és segíteném, hogy a sajátját szervezni legyen képes.

– A szakmai „öntudat” túltengésével, a tanácsosztogató attitűddel talán ezek a szakemberek maguk nehezítik saját helyzetüket?

— Minden szakmának megvannak a maga okosai és a maga hülyéi. Tessék megnézni, hány pedagógus van, aki nagyon szépen el tudja mondani, hogyan kell nevelni, és a következő pillanatban pont az ellenkezőjét csinálja, vagy hány pszichológus van, aki kifejezetten be van oltva ember ellen. A szociális szakmában is vannak jók, és vannak rosszak. Könnyen esnek abba a hibába, hogy „majd én megmondom, hogy mi jó nektek”. A képzés a társadalmi

valóság alapos ismeretével és elfogadó, támogató attitűd elsajátításával igyekeznek jó irányba befolyásolni mindezt.

Szervezéssel is nagyon sokat lehet tenni, hisz a szociális intézményeket ismerve látom, hogy az emberi gyarlóságnak időnként határt kell szabni. Kliensközpontú, ésszerű szabályzattal, jó értelemben vett kontrollal sokat lehetne javítani. Azt, hogy a klientúrával hogyan bánunk, az is egy társadalmi állapot vetülete, hiába tanítjuk az egyenrangú kommunikációt, a partnerséget, az emberi méltóság tiszteletét, ha a mi frissen végzett hallgatónk egy olyan közegbe kerül, ahol nem nagyon veszik a klienst emberszámba, és a rendszer egésze ellene dolgozik a felfogásnak.

Másrészt nagyon rosszul fizetik ezeket a szakembereket, nagyon rossz munkakörülmények között dolgoznak, és hajlamosak elhinni, hogy ezekhez a rossz feltételekhez rossz minőségű munkát lehet csak nyújtani. Ha javítjuk a munkafeltételeket, akkor tudunk követelményeket állítani, és akkor egyre több jó szociális munkásunk lesz.

A szociális munkában sem lehet önfeláldozásra építeni. Egész kapcsolatrendszernek, szervezeteknek, vagy egy családnak a működése nem múlhat azon, hogy valaki önfeláldozó.

A személyiség fejlődése a nullától 99 évig tart. Egy intenzív személyiség és készségfejlesztési időszaka ez a szociális szakembernek a négy-öt éves felsőfokú képzés, de észre kell vennünk, hogy bizony kialakult személyek és személyiségek érkeznek hozzánk, és azt sem szabad gondolnunk, hogy tökéletes emberpéldányokat fogunk kibocsátani.

– *Mennyire tudnak elhelyezkedni a frissen végzett szociál- és pszichopedagógusok? Mennyire tart igényt rájuk az oktatási-nevelési szféra? Nem áll fenn az a veszély, hogy egy újabb szakosított réteget termelünk – munkanélkülinek?*

– Körülbelül 300-an végeznek az összes szociális képzőintézményben egy évben, úgyhogy ez nagyon kevés. Pótolja azokat, akik nyugdíjba vonulnak. Eddig az volt a tapasztalat, hogy 80% el tud helyezkedni. Én azt gondolom, hogy a 20% is el tudott volna, de ők például egyetemi tanulmányokat is folytattak, vagy külföldre mennek nyelvtanulási céllal.

Könnyen elképzelhető, hogy aki elvégzett egy más egyetemi szakot, nem szociális munkásként fog dolgozni, de a külföldön lévők esetében esély van arra, hogy a szociális szakmába térjenek vissza Magyarországra. Tehát egyelőre nem rosszak az elhelyezkedési esélyeik.

Ami március 12-e óta zajlik, engem se tett nagyon optimistává, mert azt látom, hogy még a végleges kormány-, vagy parlamenti döntések előtt elkezdődött lényegében egyfajta leépítési hullám. Pénzügyi megszorító intézkedésre hivatkozva háttérbe szorul a szakmaiság, ellene lépünk a meghatározott fejlesztési trendeknek, és az ilyen hirtelen intézkedések többnyire átgondolatlanok.

A felsőoktatás területén ez a létszámleépítés, ami most a költségvetési deficit csökkentése érdekében történt, nem a felsőoktatás fejlesztése érdekében megy végbe. Mert ugyanúgy érint egy prosperáló szakot, mint azt a szakot, ami nem létező szakmába képez, vagy azt a kart, amit meg kellene szüntetni, mert kizárólag munkanélkülieket gyárt.

A szociális intézményrendszerben is olyan intézményeket építenek le kizárólag anyagi okok miatt, amelyek visszaépítése majd egy jobb anyagi helyzetben lényegesen nagyobb erőfeszítést fog igényelni, működtetésük pedig már most előírása a szociális törvénynek. Sajnos, ezek az intézkedések leginkább a gyermek- és ifjúsági korosztályt veszélyeztetik, pedig őket kellene megvédeni.

A legújabb háztartási panelből az derül ki, hogy a gyerekek több mint negyven százaléka már így is a létminimum alatt él. Ez óhatatlanul meglátszik a gyermekintézményeken is. Felnőttként megélni, hogy ennyire perspektívátlan az ifjúság, meg hogy ennyire nem tudjuk megalapozni a gyerekeinknek a felnőtt korát – számomra nagyon elkésztő.

Lehet, hogy ezt látva, elkezdnek szociális szakember Után kapkodni az iskolaigazgatók, akit el fognak árasztani problémával, és képtelen lesz megfelelni az elvárásoknak. Ha egy ezer fős iskolába oda vesznek egy szociálpedagógust, és mondjuk az iskolának az 50-70 százalékát veszélyeztetettnek nyilvánítják, akkor nem tud megküzdeni a problémákkal, mert az meghaladja egy ember munkaképességét. Egyébként van erre is precedens... Nagy szükség lenne egy társadalmi konszenzusra, ami alapján a nehéz gazdasági helyzet következményeit nem hárítanák a fiatal generációkra, nem vonnák el a forrásokat az ő testi-lelki fejlődésüket biztosító intézményektől, hiszen a családi pótlékon, a nevelési támogatáson, oktatáson, egészségügyön megspórolt összeg úgysem változtat lényegesen a gazdaság, de még az államháztartás helyzetén sem. Nemcsak a gyermekeink, de az unokáink esélyeit is a mi lehetőségeink alá süllyesztettük.

– *Milyenek a szociális képzés külföldi kapcsolatai?*

– A külföldi kapcsolatokat elsősorban Tempus-programok formájában tartják a képző intézmények. Ez két nyugati és egy hazai intézmény kapcsolatát jelenti. Jellemzően diákcseré, oktatói csere, tanterv-fejlesztő munka történik. Emellett számos kétoldalú kapcsolat létezik. Ezeket elsősorban az oktatók „hozzák” konferenciákról, tanulmányutakról és terjesztik ki intézményi szintre.

A többi intézmény számára is jelentős eredménnyel zárult a SWEEL Esztergomban. A kapcsolat a hágai szociális munkás képzéssel jár a szakemberek számára is előnyökkel: nyári iskolát rendeznek július elején.

Jók ezek a külföldi kapcsolatok az oktatás fejlesztésére, de arra is, hogy megerősítést adjanak: jól csináljuk, jó irányba haladunk.

A szociális képzésnek vannak nemzetközi szervezetei, amelyekhez csatlakoztunk, és részt veszünk a rendezvényeiken.

– *Közép-Kelet Európa országai között van-e kapcsolat a képzésben, szakembercserében?*

– Van. Amikor kezdődtek nálunk a képzések, akkor még eléggé jól működött a szociális munkás képző iskolák nemzetközi szervezetének az európai regionális szervezete. Sajnos megszűnt a bécsi iroda, ezért a kapcsolatok szervezése nehézkessé vált.

Amíg működött és meglehetősen agilis titkára volt, addig két szemináriumot is szerveztek, az egyiket Prágában '90-ben, a másikat, pedig Budapesten '91-ben, és ez a két szeminárium összehozta a kelet-európai szakembereket. Ugyanannyira az elején tartanak a dolognak, mint mi, ők is főleg az angolszász mintákat vették át.

Ők is elsősorban a nyugat-európai országokból kapják meg a képzésekhez a szakmai segítséget, meg az anyagot is. Úgy tudom, hogy nagyon nagy lendületet vett a szociális munka tanítása Romániában, Oroszországban és Lengyelországban is. A csehek mintha egy kicsit előrébb tartottak volna '90 táján, mint mi, de ugyanannyira gyerekcipőben jár a környező országokban is a szociális képzés. De... előttünk a jövő.

Állásfoglalás

1. Konferencia lényegesnek tartja a gyermek- és ifjúságvédelem átfogó törvényi szabályozásának haladéktalan megvalósítását. 1: törvényben a bűnelkövető fiatalok nevelése is kapjon helyet.
2. Konferencia egyetért a fiatalokra vonatkozó tervezett büntetőjogi változásokkal, így különösen az előzetes letartóztatás, javítóintézetekben történő végrehajtásával. Ugyanakkor garanciális kérdésnek tartja, hogy a fiatalok előzetesen letartóztatottak esetében a letartóztatás végrehajtására a javítóintézet szabályai szerint kerüljön sor. A törvénymódosítással biztosítani kell a fiatalok számára a személyi szabadságot korlátozó intézeti döntéssel szemben panaszjogot, mellyel az illetékes büntetés végrehajtási bírónál élhet.
3. A Konferencia fontosnak tartja, hogy kezdődjenek meg a fiatalok büntetőkódexének megalkotásával kapcsolatos komplex kutatások.
4. A Konferencia nélkülözhetetlennek tartja a javítóintézeti reszocializáció szakmai normáinak meghatározását.
5. A Konferencia felhívja az érintett tárcák figyelmét arra, hogy a javítóintézetekben megkezdett korszerűsítés folyamatát – a kiscsoportos, sérülés specifikus nevelést, a sajátos követelményekhez rendelt oktatási és képzési programokat, a szocializációs szinteken alapuló nevelési programokat, valamint az intézet, mint terápiás egység működését – garanciális eszközökkel biztosítani kell.
6. A Konferencia elodázhatatlannak tartja a területi utógondozás és a pártfogói hálózat fejlesztését, valamint a pártfogók és a javítóintézetek szervezetszerű együttműködésének kialakítását. Ennek hiányában elengedhetetlen a javítóintézetek alapfeladatához kapcsolódó utógondozási programok folytatásának érdekében a tevékenységi kör megfelelő központi finanszírozása.
7. A Konferencia szakmai alapelve a javítóintézetek szoros módszertani együttműködése olyan munkaközösségként, amelybe bevonják a Különleges (gyermekotthonok és a Fiatalok Büntetés-végrehajtási Intézetének munkatársait).
8. A Konferencia résztvevői igénylik a javítóintézetek pedagógusainak illetve a speciális gyermekvédelem intézményei szakembereinek rendszeres, központi, többszintű mentálhigiénés és speciális szakmai képzését-továbbképzését. Ezekre a központi képzésekre-továbbképzésekre biztosítani kell az érintett tárcák részéről a bírák, ügyészek, valamint ifjúságvédelmi rendőrtisztek jelenlétének lehetőségét.
9. A Konferencia – a javítóintézetekben végzett különlegesen nehéz és speciális pedagógiai munkához szükséges felkészült szakemberek elismerése érdekében –, nélkülözhetetlennek tartja a központi finanszírozású bérpótlék bevezetését.
10. A Konferencia álláspontja szerint tovább kell fejleszteni a javítóintézetek társadalmi kapcsolatait a települési önkormányzatokkal, valamint a bűncselekményes fiatalok segítését vállaló karitatív és más szervezetekkel.
11. A Konferencia résztvevői igénylik hogy a Nevelőintézeti Tudományos Sápok a speciális gyermekvédelem intézményei számára rendszeres eseménnyé váljon, évenként más-más intézményben kerüljön megrendezésre.

12. A Konferencia résztvevői felkérlik hazánk vezető személyiségeit, az országos hatáskörű szervezeteket, az önkormányzatokat, tudományos és szakmai szervezeteket – ahova állásfoglalásukat eljuttatják – hogy a szükséges intézkedéseket a gondozásukra hízott gyermekek érdekében tegyék meg.

Aszód, 1995. március

Könyvespolc

Beszéljünk róla!

A *Mózeskosár Egyesület az Örökbefogadó Családokért* ez év május 20-án Beszéljünk róla... címmel egynapos találkozót rendezett Budapesten az örökbefogadással foglalkozó szakemberek és örökbefogadó szülők számára.

Az ankét témája az örökbefogadó családok élete, problémái, valamint a felkészülés az örökbefogadásra volt.

Összegyűltek azok az örökbefogadó szülők, akik szívesen beszélgetnek az örökbefogadással kapcsolatos kérdésekről, ill. vállalkoztak arra, hogy tapasztalataikról az ankéton beszámoljanak.

Eljöttek azok a szakemberek is, akik tapasztalatot szereztek az örökbefogadásra jelentkezők felkészítésében (felkészítő csoport vezetése vagy egyéni beszélgetések révén), a gyerek és a leendő szülők összeismertetésében, a hazavivés előkészítésében, az örökbefogadó családok részére csoport-foglalkozást, klub-jellegű összejöveteleket szerveztek vagy a jövőben kívánnak ilyet szervezni, vagy a munkájuk során más módon találkoztak az örökbefogadó családok életével, gondoljaival megosztották tapasztalataikat.

A találkozó résztvevői megkapták a „Beszéljünk róla...” című kiadványt, amely jó kiindulási pontot nyújtott a beszélgetésekhez.

A „Beszéljünk róla...” című füzet új sorozat megindítását kezdeményezte a Mózeskosár Egyesület az Örökbefogadó Családokért *Füzetek az Örökbefogadásról* címmel.

A cím utal arra a sok évtizedes hallgatásra és titkolódzásra, ami az örökbefogadás kérdését övezi. Az örökbefogadás ma Magyarországon még tabu, amiről az érintettek csak a jogi aktus lebonyolításának idején beszélnek (akkor is csak nagyon szűkszavúan). Előtte és utána hallgatunk róla. Hallgatnak az örökbefogadó szülők, az örökbefogadással foglalkozó szakemberek, jogászok, ügyvédek, orvosok, nővérek, és hallgatnak az örökbefogadott gyerekek is.

Ezt a hallgatást szándékozza megtörni ez a kiadvány, mely a Mózeskosár Egyesület és a Pikler-Lóczy Társaság közös kiadásában jelent meg. Ideje, hogy el kezdjünk mi felnőttek beszélni az örökbefogadásról? Hanem beszélünk róla, a feldolgozatlan múlt, a gyakran nehéz jelen, a sok fel nem tett kérdés, a megválaszolatlan kételyek mázsás súlyként nehezedenek az örökbefogadott gyerekekre. Azokra, akiket azért fogadtunk családjukba, a-kiket a szakemberek azért adtak örökbe, hogy meleg, biztonságot nyújtó családban nevelkedjenek. A hallgatás miatt nagyon keveset tudunk arról, hogy mennyi a sikeres és a sikertelen örökbefogadások száma. De aki személyesen több örökbefogadó családot ismer, az tudja, hogy a gyerekneveléssel járó örömök mellett mennyi teher nehezedik ezen családokra a titok miatt.

A „Beszéljünk róla...” című füzet az örökbefogadás kérdéskörének csak egy kis, bár jelentős részével foglalkozik. Azzal, hogyan beszéljünk gyerekünkkel az örökbefogadásról. A füzetben szakemberek családi pillanatképek bemutatásával érvelnek amellet, hogy minél korábban és természetes módon beszéljünk gyerekünkkel a múlttól.

A kötet készítői tudják, hogy ezen kívül még sok mindenről kell beszélni. Beszélni kell az örökbefogadó családok mindennapi nehézségeiről, a kamaszkorban felerősödő

identitásválságról. Beszelnünk kell – és ez is sürgető – arról, hogyan mondjuk meg az örökbefogadottság tényét nagyobb vagy már kamaszkorú gyerekeknek, ha előtte titokban tartottuk ezt.

Az örökbefogadott felnőtteknek beszélniük kell arról, hogy milyen örökbefogadottként felnőni, milyen titkolódzva vagy titkok nélkül élni. Milyen örökbefogadottként vagy örökbefogadó szülőként egy olyan társadalmi környezetben élni, ahol az örökbefogadás tabu.

Beszelnünk kell arról, hogy mi a vérszerinti család szerepe, jelentősége az örökbefogadott gyerekek és felnőttek életében. Beszelnünk kell arról is, hogy a szakemberek milyen segítséget tudnak nyújtani az örökbefogadó családoknak azon kívül, hogy közreműködnek az örökbefogadás, illetve a legszerencsétlenebb esetekben az örökbefogadás felbontásának során. Milyen nehézségeket jelent a szakemberek számára az, hogy az örökbefogadás ma még tabu:

Sokan vagyunk, akik az örökbefogadással szakemberként foglalkozunk vagy éljük az örökbefogadó családok mindennapjait. Segíthetünk egymásnak, szülők és szakemberek, ha elmondjuk jó és rossz tapasztalatainkat, beszélünk sikerekről és kudarcokról.

A *Füzetek az Örökbefogadásról* című sorozat elindítása csak az egyik módja annak, ahogy a Mózeskosár Egyesület kezdeményezi az örökbefogadásról szóló párbeszédet. Ezen kívül az egyesület tagjai havonta rendszeresen találkoznak, ahol örökbefogadó szülők egymással és érdeklődő szakemberekkel beszélnek meg gyerekeik nevelésével kapcsolatos tapasztalataikat.

A májusban rendezett találkozón előadások, beszámolók, kötetlen beszélgetések révén ismerhettük meg egymást, egymás véleményét, tapasztalatait. A gyerekek számára játékos programokat szerveztünk, mivel ők is fontos szereplői voltak a találkozóknak.

Talán ezzel egy lépéssel közelebb kerülünk ahhoz, ami a Mózeskosár E-gyesület célja: hogy az örökbefogadás a családi élet természetes formája legyen, amiről nyíltan, titkok nélkül lehet beszélni!

Szilvási Léna

Írta: Bús Terézia

Az első munkahely

Új diploma, új szakma

A munkába lépés a pályakezdő fiatalok életében legalább akkora sorsdöntő választás, mint az érettségiző diákok pályaeorientációja a továbbtanulásban. Olyan fontos életszakasz ez, melyben lényeges életmódváltozás és döntések, mérlegelések sora történik. A szociális munka elméleti és némi gyakorlati ismereteinek megszerzése után, mindezt a gyakorlatban kliensekkel kell alkalmaznunk. Erről az igen nehéz „átállásról” beszélgettünk, vitatkoztunk a Szociálpedagógusok I. Konferenciáján, Szentendrén. A szekció összetétele eléggé heterogén volt, abból a szempontból, hogy nem csak a már végzett érdeklődőkből állt, hanem a képzést jelenleg is folytató hallgatók is kíváncsiak voltak arra – tapasztalatainkat meghallgatva –, hogy mire számíthatnak diplomájuk megszerzése után.

A konferencia szervezői kértek fel arra, hogy a munkába lépés témakörében vezessem az egyik szekcióülést. Aktuális volt számomra e téma, hiszen 1994 nyarán szereztem meg diplomámat az esztergomi szociálpedagógiai szakon. 1994 októbere óta dolgozom a XXI. kerületi Á. M. K. Mentálhigiénés Csoportjában, családgondozóként.

Felidéződtek bennem azok a dilemmák, melyek hasonlóan működtek/működnek a szekció résztvevőiben – és gondolom, más pályakezdő fiatalban is.

Az első fontos téma, amelyről beszéltünk, hogy hogyan keressünk munkát. Milyen kapcsolatokat, információkat mozgatunk, hogyan kerülünk be a munkahelyünkre.

Kortársaim és saját tapasztalataim azt bizonyítják, hogy általában személyes kapcsolatok, közvetett információk útján történik ez, amelyeket többnyire a képző intézmények oktatóitól, terephelyekről szerez mindenki. A szociális munkás, ill. szociálpedagógus elhelyezkedési lehetőségeiről is beszélve egyetértettünk abban, hogy az álláslehetőségek nagy része Budapesten vagy vonzáskörzetében található. Ez a szociális szakma jelenlegi fővárosi centralizációjára vall.

Felmerülhet a kérdés sokakban, hogy a lehetőségek viszonylag széles skálájából a diplomás pályakezdő melyeket választja ki? Ennek sokféle vetülete lehet. A képzés évei alatt – szerencsés esetben – kialakul az érdeklődési kör, mely meghatározza, hogy milyen problémakörökkel, kliensrendszerrel, milyen munkakörben dolgoznánk szívesen. Kevésbé szerencsések azok (munkahelyi álmaik megvalósításában), akik csupán azt tudják, hogy milyen kliensekkel, milyen munkahelyen nem dolgoznának egyáltalán. A legnehezebb helyzetben vannak azok, akik el sem tudják képzelni, hogy hol dolgoznának szívesen. Kérdés, hogy vajon ők a „szakmában” maradnak-e?

Második lényeges pont, hogy milyen elvárásokkal, vágyakkal, elképzelésekkel indulunk el diplománkkal (Magyarországon még új szakmával) a zsebünkben? A szekció tagjai pontokba szedve gyűjtötték össze ezeket a válaszokat.

Ebből szemelgetvén, a válaszok:

– a munkahelyen jó kapcsolat a kollégákkal, befogadó légkör, továbbképzési lehetőségek, egzisztenciális biztonság, kötetlen munkaidő, elegendő szabadidő, rekreáció az „újrátöltéshez”, szupervíziós lehetőségek (tapasztalatok feldolgozásához).

Lényeges, hogy a kérdés másik oldalát is megvizsgáljuk, és pedíg azokat a félelmeket, szorongásokat, amelyekkel elfoglalják első állásukat. Néhányat hadd soroljunk fel ezek közül: beilleszkedés egy csaknem ismeretlen szakmával, önmagunk elfogadtatása, mások elfogadása, túlterheltség, „kiegés”, elegendő ismerettel rendelkezünk-e, egzisztenciális problémák (közalkalmazotti besorolás átkos útvesztői), a szociális munka identitászavara, megtaláljuk-e a nekünk megfelelő szakterületet iskolai szociális munkásként az iskolában, vagy iskolán kívüli szervezetben jobb elhelyezkedni stb.

Efféle dilemmákkal küzdenek azok, akik még nem álltak munkába és azok is, akik már néhány hónapja, vagy egy-két éve dolgoznak e területen.

Az elhelyezkedés és a gyakorlatok során kliensközeiben a kezdeti tapasztalatok erőteljesen beépülnek, és meghatározóak lesznek a szakmai életút továbbvitelében.

A következő kérdéskör a kezdeti tapasztalatokra, pozitív és negatív élményekre irányult, a konferencia e szekciójában.

Kiemelnék ezekből néhányat:

Pozitív élmények a munka/gyakorlat során: kliensekkel kialakuló jó kapcsolat, nyitottság, együttműködés, kollégák részéről a szaktudás elfogadása, elismerése, esetvitel során elért eredmények (a szakember pozitív megerősítése), a problémákat több oldalról kell megközelíteni, hogy eredményt lehessen elérni, külföldi szociális munka megismerése; ötletek, ismeretek bővülése, az elmélet a gyakorlatban visszaigazolja magát, a gyakorlat során az intézmények nyitottsága, álláslehetőségek megismerése.

De kudarcokkal, problémákkal is szembe kell nézni: pl. a szociális munkával szembeni értetlenség megélése, szociális segítségnyújtás gátló tényezőivel való szembesülés (anyagi, etikai, etnikai előítéletek), a téves lépések felismerése és elkerülésének nehézségei, a pályakezdői lelkesedés, elképzelések gátjai, még több szociálpolitikai, szociológiai ismeret szükséges, a hagyományos felépítésű és személetű iskolákban egy új és rugalmas szemléletű szociális munka, segítő, elfogadó attitűd bevitelének nehézségei, a szociálpedagógusok érdekvédelmi tömörülésének (kamarájának) hiánya.

A szekció zárásaként ötletbörzét, információcserét terveztem, mely segít azoknak, akik már dolgoznak, de azoknak is, akik munkahelyet vagy terephelyet (gyakorlóléhelyet) keresnek. Hiszen elengedhetetlen a folyamatos önképzés, kiképzettségek megszerzése. Ez konferenciákon, tréningeken, továbbtanulással és a szakirodalom nyomán követésével lehetséges. Ezekben adtunk egymásnak ötleteket, tanácsokat.

Sokszor kérdezik tőlem, hogy miért ezt a szakmát választottam, miért jó a társadalom kevésbé derűs oldalára került emberekkel és problémáikkal foglalkozni. Nehéz erre egyértelmű, másokat is kielégítő választ adni, mert mindenki tudja, hogy nem egy sikerorientált hivatást választottunk. De kérdés az, hogy mi a siker? Sok pénzt keresni, netán híressé válni, vagy megelégedni azokkal a mindennapos pozitív visszajelzésekkel, melyeket klienseinktől kapunk, hogy sikerült problémáikat megoldaniuk a segítségünkkel? Erre mindenki saját magának tudja megadni a választ, úgy néhány év múlva. Talán.

Írta: Domszky András

Kik azok a pszichopedagógusok?

A gyermekek védelméről szóló törvény tervezetében olvassuk, hogy „a gyermekvédelmi munka végzéséhez szükséges speciális képzések – a pszichopedagógus-képzés kivételével – csak néhány éve indultak meg...”

Valóban, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán ebben a tanévben végez az 1973-ban alapított szak tizenkilencedik évfolyama. Mégis, a tapasztalat azt mutatja, hogy még a segítő foglalkozásúak körében is bizonytalanok e Magyarországon egyedülálló szakképzettséggel kapcsolatban (lásd ugyanerről lapunkban Zwickl Annamária cikkét is).

Tényleg, ismeri Ön a pszichopedagógusokat? Kik ők, mit tudnak, mivel foglalkoznak, hol és hogyan képezik őket?

Pályatükör

Érdeklődés esetén, kezdjük a választ egy hivatalos pályatükörrel (érdeklődés hiányában kéretik a cikk olvasását itt abbahagyni!).

Tehát: a pszichopedagógia olyan pedagógiai tevékenység, mely részben a szociális segítő foglalkozások körébe, részben a gyógypedagógia körébe tartozik és elsősorban intézményeken belül nyújt segítséget a család-, gyermek- és ifjúságvédelem hatókörébe tartozó gyermek- és fiatalok számára a problémáinak megoldásához.

A pszichopedagógus képzés célja, hogy a hallgatók tudományosan megalapozott szakmai kompetenciára tegyenek szert. Tanulmányaik során megtanulják az egyéni és a társadalmi problémáknak a biológiai – pszichikus és szociális látszféra szoros kölcsönhatásait feltáró elemzési módját és a pszichopedagógiának azokat az alapvető kezelési, megoldási módszereit, eszközeit, melyeket szakmai praxisukban alkalmazhatnak a problémák megoldása érdekében, a társadalom mikro-csoportjaival és egyénekkkel végzett munkájukban.

A pszichopedagógus kompetenciája arra a gyermek- és fiatalok populációjára vonatkozik, melynél a harmonikus fejlődést, az eredményes szocializációt hátráltató különböző eredetű körülmények pszicho-szociális zavarokat és akadályozottságot eredményeznek.

A pszichopedagógus kompetenciája kiterjed az érintettek biográfiájának, jelen állapotának, nevelhetőségi, képezhetőségi lehetőségének komplex felmérésére. Erre épülően tevékenysége:

- a beilleszkedés képességének javítása (pl. nevelőotthoni nevelés, átnevelés)
- az adekvát viselkedésmódok kialakítása (pl. képességfejlesztés, viselkedésterápia)
- az ismeretelsajátítás segítése (pl. súlyos beilleszkedési zavarokkal küzdő gyermekek és fiatalok speciális oktatása).

Az érintett populációra irányuló pszichopedagógiai tevékenység főbb színterei a bentlakásos gyermekvédelmi intézmények különböző típusai, egészségügyi intézmények és „ambuláns” intézmények.

A pszichopedagógia „hagyományai”

Viszonylagos ismeretlensége ellenére a pszichopedagógiának rövid, de kialakult „hagyománya” van Magyarországon.

Miben áll ez?

1. Hagyományosan nehéz elfogadtatni, hogy mi a pszichopedagógia és ki az a pszichopedagógus. (Mit tud, miért tudja, „hol” tudja és „hogyan” tudja.)
2. Főiskolánk oktatói hagyományosan elégedetlenek ezzel a képzési formával.
3. A pszichopedagógusokat alkalmazó intézményekben hagyományosan nagyra értékelik kollégáink/volt hallgatónk munkáját.
4. A pszichopedagógusok hagyományosan elégedetlenek szakmai lehetőségeikkel.
5. A végzett pszichopedagógusok hagyományosan, nagy arányban újabb diploma szerzését tartják szükségesnek, a meglévő mellé.
6. A posztgraduális képzésekben résztvevő pszichopedagógusok hagyományosan jól szerepelnek.

(Hagyományról abban az értelemben beszélek, hogy az idézett állítások sztereotip vélekedésminták. Ebben a vonatkozásban használhattam volna a közhely fogalmát is, viszont a hagyomány szeretetteljesebb és tartalmazza a gondolat ápolásának mozzanatát is, míg a közhely minimum érdektelenséget, a gondolkodás hiányát fejezi ki.)

A „hagyományok” felsorolását még lehetne folytatni. Úgy vélem azonban, hogy az ironikusnak tűnő felsorolás már így is éppen elég komoly problémát exponál. Megoldásuk, de legalább kifejtésük a szak megismerése érdekében lényeges, bár teljes mélységében és minden összefüggésében nem is lehetséges e rövid írás keretei között.

Mielőtt sorra venném választott szempontjaimat, szeretném hangsúlyozni, hogy ami következik, az az én személyes véleményem.

Akkor a hagyományokról:

1. Szakunk a hetvenes évek elején, olyan időszakban jött létre, amikor a humán szolgáltató/szociális segítő szféra intézményrendszere még teljesen hiányzott Magyarországon. Ezen a téren tömeges szükségletek maradtak kielégítetlenül vagy kanalizálódtak az egészségügyi, a hatósági, a büntető szférába. A családok életében keletkező, a gyermekekre kiható problémák „megoldásával” az akkor alakuló nevelési tanácsadók, a gyermek-ideggondozók és döntő mértékben a gyermekvédelem csupán vertikálisan kiépült, bentlakásos intézményrendszere próbálkozott. A szociális munka nem volt politikai szempontból legitim társadalmi szükséglet. A szociálpedagógia pedig, miként azt a korabeli (1979-es!) Pedagógiai Lexikon megállapította: „a nevelés történetében túlhaladott képződménynek tekinthető.” (Legalábbis akkor így gondolták és a lexikonban idézett Paul Natorp-féle irányzat esetében ez talán igaz is.) A gyermekvédelem, amint azt gyakran hallottuk: „ideológiaérzékeny terület” volt, és persze ma is az, csak többrétű és bonyolultabb viszonyrendszerben.

Ebben, az itt nagyon elnagyoltan ábrázolt szituációban a szükséges, „a nem fogyatékos gyermekeken segítő” szakember karaktere a pszichopedagógus elnevezéssel volt elfogadhatóan bevezethető. Elszakíthatatlanul persze a szakot létrehozó nagyformátumú szakemberek, Illyés Gyuláné, Gordosné dr. Szabó Anna és Murányi-Kovács Endréné áldozatos törekvéséről, képzettségéről és beállítódásáról.

Így történhetett az, hogy nálunk nem a szociálpedagógusok vagy például a szociális munkások specializálódtak erre a területre, mint másutt, Nyugat-Európában.

Nyilván nem véletlen, bár az összefüggések hiteles feltárása történeti szociológiai kutatást igényelne, hogy ugyanekkor indult – és szintén főiskolánkon – a szociálpolitika más részterületeire képesítő szociális szervező szak is. Ennek tanúi persze köztünk vannak.

Önmagában az nem lett volna probléma, hogy egy fontos részterületre specializált szakembert kezdtünk képezni. A FICE szakértői szemináriuma, az izraeli Neurimból például csak nemrég, 1991. július 5-én adott ki olyan nyilatkozatot, amely a bentlakásos gyermekvédelmi intézmények dolgozóinak speciális felsőfokú képzését szorgalmazza. Még azt is mondhatnánk, hogy megelőztük Európát, de persze, mint láttuk, nem erről van szó.

A probléma abból adódott, hogy – mint azt ma már minden segítő foglalkozású szakember tudja – a bajok keletkezésének mechanizmusa nagyon bonyolult. A problémahordozó egyének szintjén kívül más szintek is léteznek, ahonnan a károsodás származhat (ökológiai szint, társadalmi szint, kulturális szint, közösségi szint, családi szint, interperszonális szint). Ezek ráadásul állandó kölcsönhatásban vannak egymással. Így az eset dinamikájának feltárásán túl, a segítő szakembernek saját kompetenciáját meg kell erősítenie más intézményekkel és más szakemberekkel is.

A lelkes pszichopedagógusok első kudarcélményei abból adódtak, hogy ilyeneket nem találtak. A humán problémák megoldásának kapcsolódó, horizontális intézményei ugyanis hiányoztak.

Így gyorsan tapasztalhatták azt, amit Fülöp Márta publikációjában, egy lehetséges pszichopedagógusi feladattal kapcsolatban így fogalmaz meg: „a gyerekek rossz szociális készségei sokféle forrásból fakadnak, gyakran krónikusak, és kívül esnek egy mentálhigiénés megközelítés hatáskörén. Emellett, ha a gyerekek szociális készségei a rendszeres fejlesztés hatására javulnak, de azok az élethelyzetek, amelyekben rendre bekerülnék, destruktívak, akkor nincs olyan készségfejlesztő program, amely a pusztán perifériás hatásokon túl többet tudna tenni a gyerekekért.”

Tapasztalhatták azt is, hogy a stressz helyzeteket nem tudják fölszámolni, hogy az alkati sebezhetőség is nehezen befolyásolható és hogy a természetes támogató rendszerek társadalmunkban nem működnek kielégítően, s az ő lehetőségeik csupán a problémakezelő készség esetleges sikerű fejlesztésére elegendőek, de ezt hivatástudatból nem fogadhatták el és érzelmi szempontból sem tudták feldolgozni. Ezért szakmájuk határait gyakran átlépték, s ezzel támadhatóvá váltak, mert az idegen terepen mozogva, már csak köznapi tudatuk megítélésére hagyatkozhattak.

1985-ben, a MAGYE Pszichopedagógiai Szakosztályának felmérése szerint 35-40-féle szintéren, 23-25-féle munkakörben dolgoztak a pszichopedagógia szakon végzett gyógypedagógusok. Ennek problémáiról azonban, majd a 4-5. pontban szeretnék részletesebben szólni.

Remélem, sikerült érzékeltetnem, hogy egy intézményekkel és szakértelemmel le nem fedett, bonyolult társadalmi szükségletrendszerrel szembesülve hogyan került – némiképp – kényszerpályára a mindenképpen szükséges és hasznos pszichopedagógia. Biztos, hogy a kép nem teljes, és más megközelítés is lehetséges.

(A pszichopedagógia definiálását illetően kérdéses, vajon lehet-e a pontosság nagyobb fokát elvárni bármely meghatározástól, mint amit a tárgy aktuálisan megenged?

A változott társadalmi körülmények és szakmai feltételek között önmeghatározásunk folyamatosan finomodik.)

2. A pszichopedagógia mindig „kilógott” egy kicsit a gyógypedagógiai tanárszakok közül. Több diszciplínából építkező, bizonyos mértékig közvetítő foglalkozásként szokatlan a

körülhatárolhatóbb gyógypedagógiai ágak között. Ezért kényszerülünk arra – az egyébként igen sok hasznot hozó feladatra –, hogy időnként újra megvizsgáljuk azokat a kérdéseket, amelyeket Volentics Anna vetett föl a MAGYE 1985-ös tanácskozásán:

- „hogyan illeszkedik a pszichopedagógia a gyógypedagógia egységes rendszerébe az elméletben és a gyakorlatban,
- mennyiben és hogyan vonatkoznak rá a gyógypedagógia klasszikus ágainál tapasztalt, jelenleg érvényes összefüggések?”

Természetesen ma más ezeknek a kérdéseknek a nyomatéka, mint tíz évvel ezelőtt, de, mint látni fogjuk, vizsgálatukat most folyó reformképzésünk megtervezésekor is elvégeztük.

3. A pszichopedagógusokat alkalmazó intézmények „hagyományos” elégedettsége sarkítva két okra vezethető vissza:

- az intézmények saját szakmai programjának hiánya mellett (elsősorban a bentlakásos gyermekvédelmi intézményekre gondolok) a pszichopedagógus szakértelme kiemelkedik;
- akik a pályán maradnak, azoknak a hivatástudata, elkötelezettsége példamutató.

Igazán kár, hogy egyik megállapítás sem tudományos értékű kritérium, de erről nem a pszichopedagógusok tehetnek.

Sokáig azt hittem, hogy ha a pszichopedagógusok létszáma elér egy kritikus tömeget az intézményekben, például 15%-ot, az nagyon nagy változásokat eredményez. Nem tartunk itt, de már látom, hogy ez is kevés. Változást (néhol posztfeudális) intézményeinkben ott tapasztalunk, ahol az igazgató is pszichopedagógus. Szerencsére egyre több ilyen van. Ezzel együtt megemlítem, hogy a rendszerváltozás idején a gyermekvédelmet leginkább reprezentáló nevelőotthonokban, a pedagógus munkakörben alkalmazottaknak, országos összesítésben csak 5,37%-a volt pszichopedagógus képesítésű.

4. Szemben áll az intézmények (vezetőinek) elégedettségével a pszichopedagógusok elégedetlensége.

Ennek két fajtája és egy, ezekkel összefüggő, közös attitűd-béli magyarázata van:

A nem a speciális gyermekvédelem intézményrendszerében elhelyezkedőknél például a következő a probléma: „A státusok a legtöbb helyen szempontunkból inadekvátak. S ez az inadekvátság, például pszichopedagógus segédnövéri vagy segédápolói státuson, nem csak szépséghiba. Magával vonja a munkaköri elvárások tisztázatlanságát is, valamint egyes előnyök (pedagógusszabadság, munkaidőn belüli felkészülés) elvesztését.

Altalánosabb a másik gond. Gerevich József szellemes tanulmányban elemzi a kelet-közép európai humán paradigma jellegzetességeit. Ezek: a Patyomkin-effektus, a kváziprofessionalizmus, az oligarchizmus, a kontraszelekció, az elsődleges változás paradigmája és a céldiffúzió. Témánk szempontjából főleg az első kettő bír különös jelentőséggel.

A Patyomkin-effektus „azt jelenti, hogy a humán szakmák szervezeti feladataikat legtöbb esetben megfelelő feltételek és idő hiányában kapják. (...) A szervezet elkezd működni. Bizonyítania kell működése értelmét, és elkezd adminisztrálni magát. Élesen elszakadnak az operatív célok és az ideológiai célok egymástól, a szervezet átalakul kvázi-szervezetté.”

„A másik ilyen humán jellegzetesség Kelet-Közép Európában a kvázi-professionalizmus, vagy minthaszakmaiság. A szakemberek, akik egy igazi szakmára képződnek ki, az intézmény keretei között nem kapják meg azokat a feltételeket, amelyek az igazi szakma gyakorlását jelentenék, és így kvázi-szakemberré válnak.”

Különösen ez utóbbi ok a pszichopedagógusok elégedetlenségének fontos meghatározója.

Ezekhez társul az a szemléleti differencia is, hogy mivel ők a másodfokú változás paradigmájára építő megközelítést tanultak, megoldási javaslataikat, a szervezetközpontú elvárások hálójában nem tudják kibontakoztatni.

Mindezek a képzésre úgy hatnak vissza, hogy az intézmények nem működnek megrendelői-felhasználói szféraként. Alulfejlettségük és egyéb jellemzőik miatt nem kompatibilisek a színvonalában örökké kritizálható, de még így is nivósabb képzéssel. (Ha kontroll funkciót látnának el, az egyelőre katasztrofális lenne a képzésre nézve.)

5. A pszichopedagógusoknak, lévén részei a rendszernek, nincs rálátásuk a saját helyzetükre, ezért saját felkészültségükben keresik a hibát és továbbtanulnak. Ennek is van azonban jó oldala. Amikor én végeztem a szociológia szakot, az évfolyam egyharmada pszichopedagógus volt. Hasonlóan magas volt a pszichopedagógusok aránya a szociálpolitikus képzés első évfolyamain is.

6. Végül, annak, hogy a posztgraduális képzésben igen jól helytállnak a pszichopedagógusok, nem lehet más oka, mint az, hogy a pszichopedagógus képzés „bevezető” szakként is nagyon jól funkcionál.

Változások a képzésben

Mielőtt bemutatnám képzésünk jelenlegi felépítését, szeretnék röviden kitérni előtörténetünkre és a képzés változásaira is.

A hazai gyógypedagógusokat már a századforduló óta foglalkoztatta szakmánk kiterjesztése, lehetőségeink felhasználása az „ártó miliőben” élő, az ideges gyermekekre, az „erkölcsi vagy társadalmi fogyatékosokra”.

E populációban széleskörű elméleti és gyakorlati munkásságot fejtettek ki a gyógypedagógia ma már neveléstörténeti rangú személyiségei, például Roboz József, Koleszár József, Vértes O. József, Schnell János, Tóth Zoltán.

Ebben a szellemben Bárczi Gusztáv még 1946-ban is cikket írt a Köznevelésbe arról, hogy az „erkölcsileg fogyatékos” gyermekek nevelése a gyógypedagógia legnehezebb feladata.

Törekvéseik az ötvenes években megszakadtak, a politikai vezetés a gyógypedagógiát kizárólag az organikusan károsodott gyermekek gyógyító-nevelésére korlátozta..

Hosszú kihagyás után, csak 1969-ben indulhatott meg főiskolánkon posztgraduális formában „a magatartásuk miatt különleges nevelést igénylő gyermekek nevelésével kapcsolatos speciális problémák megoldása érdekében” a nevelőtanár szak.

Ezt sikerült 1973-tól, immár nappali, levelező és posztgraduális formában zajló képzéssel alakítani, pszicho-pedagógia elnevezéssel. A szak, a korabeli előterjesztésből idézve: „a bio-pszicho-szociális okok következtében normálistól eltérő személyiségstruktúrával rendelkező, személyiségfejlődésükben sérült neurotikus, pszichopátiás és disszociális magatartású gyermekek és serdülők helyrehozó-nevelésére készít fel.”

A szakon, az 1992-ben indult és jelenleg is folyó reform-képzést megelőzően három jelentősebb tantervi reform zajlott le. Az első időszak szociálpedagógiai-pszichológiai, a második szociálpedagógiai-gyógypedagógiai, a harmadik erősebben gyógypedagógiai irányultságú változásokat hozott. Közben természetesen gyűltek a tapasztalatok, változott, finomodott a terminológia, egyre újabb megközelítéseket, hazai és külföldi segítő modelleket építettünk a képzésbe.

1988-ban, és azt követően számos hipotetikus modellt dolgoztunk ki, részben a széles körben meginduló szociális képzésekkel és az új szakmastruktúrával való összhang céljából. Meg terveztük – többek között – a pszichopedagógia szakról leválasztott szociálpedagógus képzés tantervi irányelveit is.

Végül, hiszen a pszichopedagógia szakos képzés főiskolánk része, olyan megoldást alakítottunk ki, amely tartalmában és szervezetében is a korábnál jobban harmonizál a többi gyógypedagógiai szakterület képzési reformjával.

A pszichopedagógia szakképzési célja a pszichoszociális fejlődésükben zavart mutató gyermekek és fiatalok nevelésévi-oktatásával kapcsolatos gyógypedagógusi munkára való felkészítés.

Mégpedig tanári és (betétlappal) terapeuta szakirányban.

A humán segítő foglalkozások körében azzal a hasonlattal tudnám magunkat elhelyezni, hogy testvéreink a többi gyógypedagógusok, féltestvéreink a szociálpedagógusok és első fokú unokatestvéreink a szociális munkások.

Reform-képzésünk struktúrája

Képzésünk struktúráját itt csak a tanegységek felsorolásával szeretném érzékeltetni. Hozzáteszem, hogy az első reform-évfolyam a következő tanévben végez, a tanterv, a képzés belső tapasztalataira építő első korrekcióját ekkor tudjuk elvégezni, amit aztán a gyakorlati bevételek vizsgálata követ majd.

A gyógypedagógus-képzés pszichopedagógiai szakterületének tanegységei:

ALAPOZÓ KÉPZÉS

Biológiai tanegységek
Funkcionális anatómia I.
Funkcionális anatómia II.
Fejlődéstan
Általános kórtan
Gyógypedagógiai kórtan (szakterületenként)
Gyermekpszichiátria
Gyógypedagógiai iskolaegészségtan

TÁRSADALOMTUDOMÁNYI TANEGYSÉGEK

Filozófiatörténet*
Társadalomfilozófia
Személyiségfilozófia
Vallásfilozófia
Erkölcsefilozófia
Művészetfilozófia
Politikai filozófia
Általános szociológia*
Családszociológia
Politikai szociológia
Gazdaságszociológia
Devianciaszociológia
Művelődésszociológia
Nevelésszociológia
Nemzetállam története*
Nemzeti kisebbségek története
Magyar gazdaság története
Egyháztörténet
Esztétikatörténet
Vallástörténet
Logika

NYELVTUDOMÁNYI TANEGYSÉGEK

Beszédművelés
Magyar nyelv
Beszédpedagógia

ÁLTALÁNOS PEDAGÓGIAI TANEGYSÉGEK

Bevezetés a pedagógiai kultúrába

Didaktika

Játékpedagógia

Matematika általános metodika

és gyakorlat

Anyanyelv általános metodika és gyakorlat

Általános pedagógia

Integrált oktatás-nevelés

ÁLTALÁNOS GYÓGYPEDAGÓGIAI TANEGYSÉGEK

Gyógypedagógiai preambulum I.

Gyógypedagógiai preambulum II.

Általános gyógypedagógia történet

Gyógypedagógia történet (szakterületenként)

ÁLTALÁNOS ALAPOZÓ TANEGYSÉGEK

Rajz I.

Rajz II.

Általános zenei alapok I.

Módszertan és számítástechnika

Testnevelés

PSZICHOLÓGIAI TANEGYSÉGEK

Bevezetés a pszichológiába

A szocializáció pszichológiája

A beszéd pszichológiája

Személyiséglélektan és a pszichológiai megismerés alapjai

GYAKORLATI TANEGYSÉGEK

Egyéni nevelési gyakorlat (szakterületenként)

PSZICHOPEDAGÓGIA

(mindkét szakág alapozó képzése)

Esetek a gyermekvédelem köréből

Gyermek- és ifjúságvédelem

Gyermekvédelem-jogi alapismeretek

Szociálpedagógia

Kriminálpedagógia

Kriminálpszichológia

Inadaptált gyermekek pszichológiája

Ismeretek az értelmi fogyatékosok pszichológiájából

Gyógypedagógiai pszichodiagnosztika

Sportpedagógia és sportszervezés

Szociálpolitikai alapismeretek*

Deviáns viselkedések szociológiája

Játékpszichológia

PSZICHOPEDAGÓGIA TANÁRI SZAKÁG

Iskolapszichológia

Nevelés és oktatáslélektani ismeretek

Tanulási zavarok pszichológiája

Inadaptált gyermekek pszichológiája

Gyógypedagógiai pszichodiagnosztika

Gyógypedagógiai pszichológia

PSZICHOPEDAGÓGIAI FEJLESZTÉS-OKTATÁS

(4 féleven át)

SPECIALIZÁCIÓ

(testnevelés, vizuális fejlesztés, zene és terápia, drámapedagógia)*

FAKULTÁCIÓ

(pszichomotoros fejlesztés, játékterápia, szociális képesség fejlesztés)*

GYAKORLATI TANEGYSÉGEK

Pszichodiagnosztika gyakorlat

Pedagógiai gyakorlat 1.2.3.4.

Összefüggő gyakorlat 1.2.3.

PSZICHOPEDAGÓGIA TERAPEUTA SZAKÁG

Inadaptált gyermekek pszichológiája

Gyógypedagógiai pszichodiagnosztika

Diagnosztika és terápia

Gyógypedagógiai pszichológia

A terápiás kapcsolat pszichológiája

SZAKTERÜLETI TERÁPIÁK (4 féleven át)

TERÁPIA

(mozgás, művészet, zene, játék-irodalom)*

FAKULTÁCIÓ

(tanulási zavarok korai felismerése és terápiája, pszichomotoros fejlesztés, nevelési tanácsadás, családgondozás, szenvedélybetegségek gyógyítása, reszocializációs gondozás modelljei)*

Pszichodiagnosztika gyakorlat Terápiás gyakorlat 1.2.3.4.

Összefüggő szakgyakorlat 1.2.3.

A felsorolt tanegységek a főiskola, szakterületünkre irányuló teljes képzési kínálatát jelentik. Ezek között vannak kötelező és választható felkészülési körök is. Egyes tanegységek időben kötöttek, mások adott időszakon belül vehetők fel.

* = választható tanegységek

Jegyzetek:

1. The Neurim Declaration on Training Child Care Workers. FICE International Bulletin, 1991. 5. sz.
2. Fülöp Márta: A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. Új Pedagógiai Szemle, 41. évf. 1991. 3. sz.
3. Volentics Anna: A pszichopedagógu-sok státuszának rendezetlenségéről. Gyógypedagógiai Szemle, 14. évf. 1986.1. sz.
4. Volentics Anna, Lm.
5. Dr. Gerevich József: A szociális intervenció fogalomköre. Gyermekek- és Ifjúságvédelem, 6. évf. 1987. 1. sz-
6. Előterjesztés a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán működő levelező Nevelőotthoni Tanár-szak nappali tagozatú szakká fejlesztésére. Kézirat. Bp. 1973.
7. Az átfogó reformot kezdeményező néhány belső tanszéki kézirat: Javaslat a szociálpedagógus képzés tantervi irányelveire, 1988; A pszichopedagógus képzés módosított tantervi irányelvei, 1988; A gyermekvédelem területén szükséges szociális szakemberek pályatükre, 1988; Pszichopedagógia–szociálpedagógia – szociális munka, 1989; Nevelő szakos szociálpedagógus képzés, 1990.

Domszky András
Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest

Könyvespolc

Egy gyermek ára

Marie-France Botte ápolónő egy brüsszeli kórházban. Hat hónapra egy thaiföldi menekülttáborba megy tanítani. A táborban figyel fel arra, hogy gyerekek tűnnek el titokzatos körülmények között. A kérdés nem hagyja nyugodni: Vajon mi történik a táborból eltűnt gyerekekkel?

Marie-France Botte (Jean-Paul Mari közreműködésével) annak a 4 évnek a történetét meséli el, amit Bangkokban, a gyermekprostitúció poklában töltött el. Könyvét azért írja meg, mert nem tudja elfelejteni Lan, Sonta és Patchara tekintetét; három kislány a kétszáz ezer közül, akiket elraboltak, bezártak, megverték és megerősszakoltak Bangkok nyilvánosházaiban. Ma Sonta és Patchara halott, az AIDS áldozatai, Lao pedig reménytelenül küzd a betegséggel.

Brüsszelbe visszatérve elfogadja „Az emberek Földje” alapítvány (Terre des Hommes) megbízását Thaiföldre. A svájci kormány felkínál 80 vízumot az évek óta nehéz körülmények között élő 16 éven aluli menekülteknek. Marie-France feladata a 80 gyermek kiválasztása. Az egyik menekülttáborban egy kisfiú mondja el neki, hogy a 8 éves húga napokkal ezelőtt eltűnt a táborból. A szerző az itt dolgozó tanítóktól tudja meg, hogy a katonák által rendszeresen elvitt kislányokat a bangkoki nyilvánosházakba szállítják, a kisfiúkat feketén üzemelő gyáraknak adják el.

A gyermekkereskedelem borzalmát felfedezve, Marie-France Botte elhatározza, hogy felkutatja a bangkoki gyermekprostitúció hálózatát. Ehhez egy férfi segítségére van szüksége. Toy-al, az észak-keleti fiatal thai-jal éjszakákon átjárnak a hotelokat, mulatóhelyeket, könnyű örömeiket kereső párnak adva ki magukat.

Az író tényszerű képekkel mutatja be azokat a hoteleket, amelyek kizárólag a gyermekprostitúciót szolgálják. A portán lehet kiválasztani a megfelelő gyermeket nem, kor és egyéb igény alapján (sokszor katalógusból). A kiválasztott gyermek a hotelszobába érkezik, gyorsan letusol, és félmeztelenül, egy törölközőbe burkolózva jön ki. A törölközőt leejtve magáról, „használatra készen” az ágyra fekszik egyetlen szó nélkül, szemei a plafonra tapadnak. A szállodák koszosak, a szobákban csótányok futkosnak, minden penész szagú. A gyerekek ki vannak éhezve, hisz épp annyi enivalót kapnak, hogy éhen ne haljanak. Rendszerint egy garázsba zárva tartják őket, csak a „vendégekhez” mehetnek ki. A garázst fegyveres őr őrzi. Nem érzékelik a nappalok-éjszakák változását, az egyetlen viszonyítási pontjuk az a kéz, ami a rizsadagjukat beadja. Ha a kliens elégedetlen, a gyermek nem elég mosolygós, az emeleti boy bottal veri el őket, cigarettával, égeti a bőrüket. A gyerekek sokszor tele vannak kezeletlen fekélyekkel, sebekkel. Az ügyfelek a pénzükéért bármit megtehetnek a kiszolgáltatót gyermekekkel. Az, ami nálunk börtönbe juttatja őket itt csak egy marék dollárba kerül.

A szemünkben könnyekkel kísérhetjük végig Sonta drámai történetét. Sontával a nyomozás során találkozik Toy és Marié az egyik hotelban, ahol „vendégeknek” adják ki magukat. A kislány beteg, a hátán gennyes, fertőzött seb van, lázas.

„Sonta! Ez a 8 éves pici kislány, akit soha többé nem tudtam elfelejteni az első találkozásunk óta; Sonta, a mély, fájdalommal teli tekintete. A-hányszor belépünk a Suriwongse hotelba, mindig rá gondolok. A biztonságunk egyik alapszabálya, hogy soha nem láthatunk viszont egy prostituált gyermeket. Pedig képtelen vagyok kitorölni az emlékezetemből az arcát, egy haldokló kislány arcát...”

Mikor legközelebb felkeresik, a kislány még soványabb. A bal lábát húzza, egy daganat van a térdén. A hátán ostor vagy szíjnyomok, a szeméremdombja cigaretta égésnyomoktól dagadt. A szája tályogos, enni-inni alig tud. Kis teste szinte élettelen. Tudják, hogyha nem hozzák ki azonnal a hotelból, meg fog halni a sötét garázsban. Marie-France Botte közli a tulajdonossal, hogy szeretné megvenni a lányt.

800 dollárért megkapják Sontát. Emberi lények vásárolhatók itt 10 000 forintért! Ennyit kérnek egy előkelő párizsi vagy brüsszeli boltban egy fajtiszta kutyáért is. Sonta napokig nem mozdul meg, nem beszél. Eközben a szerző és társai eget-földet megmozgatva próbálják felkutatni a kislány szüleit. Sontát több másik társával együtt a szülőfalujából rabolták el. Egy mikrobuszból kiszálló elegáns hölgy a menetirányról kérdezősködött, a köré sereglő gyerekeknek léggömböket osztott szét, s amikor azok gyanútlanul közelebb merészkedte, egy férfi a buszba rángatta és azonnal el is kábította őket. A szomorú folytatást ismerjük.

Sonta szüleit sikerül megtalálni. Marie-France Botte szomorúsága határtalan, amikor megtudja, hogy Sonta szeropozitív. A „krokodilok” (a gyerekek nevezik így a pedofil klienseiket), elrabolják a gyermekkorukat, kínozzák, és végül – az AIDS-szel fertőzve – meg is ölik őket. „De legalább – vigasztalta a kétségbeesett szerzőt egy ismerőse – Sonta megtalálta a szüleit, újra gyermek lehetett, ha csak pár hónapig is. Még ha tudjuk is, hogy a betegség következménye a halál. Időt nyertünk, Marié! Ennek szerinted nincs ára? Gondolj azokra a hónapokra, amit a bordélyban töltött volna! És azokra, amelyeket megélt, ott a hegyekben. A saját hegyeiben! Otthon. A szüleivel, a testvéreivel. Megcsókolhatta az édesanyját. Az anyját, Marié! Nem pedig egy német vagy francia turistát. Ennek a boldogságnak nincs ára. A halál elviszi. Mindenképpen halálra volt ítélve, de legalább az élete nem egy patongi bordélyban fejeződik be. És az út végéig az édesanyja fogja a kezét...”

Sonta pár hónappal később meghalt.

A szerző Brüsszelben az összegyűjtött anyagból jelentést szerkeszt. Hosszú utánajárás és számos elutasítás után sikerül támogatókat szereznie tervéhez. Visszatér Bangkokba, azonnal munkához lát. Fogadóotthont nyitnak a prostitúció fiatal áldozatainak. Nevelők, tanárok, ápolónők foglalkoznak a gyerekekkel. A rendőrséggel együttműködve meglepik a nyilvánosházakat, és kiszabadítják a gyermekeket. A fogadóotthonban kezelt, meggyógyított és lelkiileg stabilizálódott gyermekek szüleit felkutatják és hazajuttatják őket. Az otthon minden reményt felülmúlva működik. Így hamarosan megnyitnak egy újabbat. Mindkét ház állandóan tele van, helyhiánnyal küszködnek. Áldozatos munkájukat lelkiileg megnehezíti az a tény, hogy egyre nő az AIDS-szel fertőzött gyermekek száma. Állományuk több mint a fele fertőzött.

Marie-France Botte azt sem hallgatja el, hogy élete állandó veszélyben forog. Szüntelenül névtelen telefonokat kap. Egy reggel az ajtaja előtt találja felakasztva a macskáját. Minden vérpirosra festve, az ajtón, ablakokon tör-rajzok. A ház végében valaki tűzrakást készített, csak egy gyufát kell rádobni. Később postai csomagban véres húsdarabokat kap. A húsba egy penge van beleszúrva, 8 napon belül 3 hasonló csomag érkezik. Marie-France Botte állandó kísérőjévé válik a félelem. Az utolsó csomagban csak egy kés található, s a véres papírra vetett üzenet őt jelöli meg a következő csomag tartalmának. Ekkor dönt úgy, hogy hazatér. Hosszú utat tett meg thai barátaival.

„Ők folytatni fogják a gyermekek kiszabadítását a bordélyokból. Még annyi munka maradt! Én csak elkísértem őket ebben a harcban, ami az övék. Az én feladatomban a saját területemen, Európában harcolni, ott, ahol az >új szerelem< homályos filozófiájának gyökerei erednek (új szerelemnek nevezik a pedofilek a gyerekekkel folytatott szexuális kapcsolatot). Kaotikus utamon Sonta volt az a kis fénysugár, aki vezetett. Ő akadályozott meg abban, hogy lemondjak és összezsomogjak. Amikor meghalt 1991 tavaszán a hegyekben, a szerettei között, de nélkülem, majdnem újra mindent otthagytam. De itt volt Lao, Patchara és annyian mások, ezek a kis életek, akiket láttam elmenni a falujuk felé, vagy a halálba. Ők adták az erőt a folytatáshoz.”

A könyv epilógusa ötleteket ad a gyermekprostitúció elleni harcra, a prevencióra. Nagy jelentőséget tulajdonít a szülők, pedagógusok, előadóművészek felvilágosító munkájának. De mindannyiunknak részt kell venni benne, hogy egy nap ne lehessen benyitni egy bangkoki hotelba, hívni az emeleti boy-t, és néhány fillérért a hotelszobába vinni egy alvajáró tekintetű apró gyermeket:

Nálunkfelé keveset beszélünk, még kevesebb könyvet olvashatunk a gyermek elleni bűncselekményekről. De reméljük, hogy e könyv magyar fordítását hamarosan kezébe veheti az olvasó.

(Ed. Róbert Lafont, Paris, 1994)
Puskás Gyöngyi

Körkép

Az elmélettől a gyakorlatig

Helyi sajátosságok

Személyiségfejlesztés a szociálpedagógus képzésben

A személyiségfejlesztés szükségessége szociálpedagógus képzésben evidens, ha elfogadjuk hogy egy humán szolgáltatást végző szakember munkájának hatékonyságához önismerete, személyiségállapota nagymértékben hozzájárul. Ezzel szemben védhető az az álláspont is, miszerint a spontán szocializációs hatások eredőjeként fenti jellemzők kialakulhatnak direkt fejlesztő eljárások alkalmazása nélkül is. Főiskolánkon, az egri tanárképzőben, a személyiségfejlesztő program bevezetését egy vizsgálat előzte meg, amely a hallgatók pályaképét és pályával kapcsolatos elvárásait elemezte. Ezek a saját elvárások a pedagógus szakmával szemben nem kedveztek a képzési célok megvalósításának. Ugyanis egyrészt azokon a konvencionális sztereotípiákon alapuló pályaképek voltak, amelyek a társadalomban éltek, másrészt a hallgatók által megélt szereptalálkozások élményei. A pálya attitűd struktúrájában a pedagógus szereppel való azonosulás első kezdeményei is alig mutatkoztak meg.

Az identitáskeresés kitüntetett korszaka az ifjúkor, ami kritikus fordulópont a korai gyermekkori azonosulások új szintézisének létrehozásában és a jövőt érintő alapvető elköteleződések, az érett önazonosság kidolgozásában. Ha elfogadjuk, hogy a szakmai identitás kidolgozásának útja. A személy identitáskeresésével párhuzamosan, azon belül történik, akkor érthetően számolnunk kell e korosztály szocializációs szintjével, sajátosságaival.

Ha a szocializációt az identitás felől írjuk le, akkor ebben az életkorban az identitás minták főképp konkrét viselkedési aktusokként észlelhetők, ahol az önmagukról való „tudás” csak aktuális helyzetben működő, érzelmi mintákkal irányuló tudás. Később válnak ezek a minták egyre elvontabbá, tartós, strukturált kidolgozott tudat-együttessé.

Személyiségfejlesztő programunk felfogható, mint identitásminta-képzési művelet, mely szociális tanulás útján működik (Super, 1966). Super szerint az „önalkotta” (self made) identitásminták a legalkalmasabbak arra, hogy tartósan elkötelezzék maguk mellett az egyént.

A fejlesztő program során figyelembe vettük a következő szempontokat:

Olyan együttműködési keretet kell adni a képzésben, amiben tisztázódhatnak a hallgatók számára a saját szándékaik, igényeik, érdeklődésük, erőforrásaik, kockázatvállalásuk, motivációik. Tisztázódhat az, hogy fentiek alapján hogyan definiálják önmagukat.

Számolni kellett e folyamatban azzal is, hogy az én-azonosság dimenzióinak tisztázását csoportélmény átélésével érdemes biztosítani, ahol a szociális és személyes identitás felismerése, mint cél szerepel (Csepeli 1986).

A fejlesztő program koncepciójánál és végrehajtásánál mindvégig figyelembe vettük azt a személyiség fejlettségi szintet, amely a hallgatókat jellemezte. A fejlesztés ütemét a különböző csoportoknál időben és intenzitásban is változtattuk a fejlesztés folyamán.

A fejlesztő program elméleti háttérét és építkezési struktúráját Piaget (1966) szocializációs modelljére támaszkodva dolgoztuk ki. Valamennyi pszichológiai irányzat talált magának olyan tényezőt, ami mentén az emberré válást, a szocializációt leírta. Ezek vagy intrapszichés jellemzőket, vagy társas társadalmi hatást, vagy a kognitív fejlődést helyezték középpontba a szocializáció kibontásánál.

Piaget rendszerében a szocializáció három egymásra épülő fejlődési szakaszban megy végbe. Érzelmi, értelmi és szociális hangsúlyú szakaszokban.

A kognitív fejlődés lineáris fejlődési szakaszaihoz Piaget hozzárendel szocializációs szinteket. Minden értelmi szakasznak adott a szociális megfelelője:

Kognitív fejlődési szakasz – Szociális szint

Érzékszervi, mozgásos szakasz – Emocionális töltésű érzelmi tárgy-állandóság igényével jellemezhető szint

Konkrét műveleti szakasz – Önállóság, autonóm törekvések megjelenése

Műveleti szakasz – A szakasz fő jellemzője a megfordíthatóság, de-centrális, a másik nézőpontjának felhasználása.

Piaget modellje a tanácsadó hallgatókat életkoruk és az annak megfelelő kognitív fejlettségi szint szerint a szociális hangsúlyú szakaszba kell beilleszteni, ahol elvárható a decentralálás, mások szempontjainak elfogadása. Mivel ezek a jellemzők egyben az eredményes szocializációnak is kritériumai Piaget rendszerében, jogos lenne a következtetés, hogy a képző intézménybe szociálisan érett, alkalmazkodásra, együttműködésre képes hallgatók kerülnek.

Ezzel szemben tapasztalataink azt mutatják, hogy az elemzett három szocializációs szint valamennyi jellemzője együttesen jelen van, eltérő intenzitással. A képzésbe kerüléskor intenzívebben működnek az érzelmi-hangsúlyú szakasznál leírt szocializációs szint jellemzői.

Szilágyi-Völgyesy (1985) szerint „abban a folyamatban, amelynek során a felsőoktatási intézmény keretében a szociális személyiség kialakul, következő szakaszokat különböztetjük meg: beilleszkedési szakasz, felsőfokú tanulmányok folytatásának szakasza mint befejező szakasz, amely már átnyúlik a pályakezdés időszakára.” Szerintünk a beilleszkedési szakasznak azok a dilemmái, amelyek: a jól döntöttem-e? mire vagyok képes? kérdésekben fogalmazódnak meg, összekapcsolódnak a szülőkről való (térben is) leválás érzelmi terheivel és átmenetileg stabilitást kereső, felnőtt irányítást igénylő állapotot eredményeznek. A képzés későbbi tanulmányi szakaszában megjelennek az önállóság és autonóm törekvések, de kipróbálásuk terepeit az intézmény, mint rendszer nem biztosítja.

Indokolt ezt – miszerint a képzés nem az autonóm törekvések kipróbálásának terepe – részletesebben kifejteni.

Piaget szerint az eredményes átadáshoz, ahhoz, hogy a transzmisszió, mint folyamat ne torzítson, az szükséges, hogy az átvétel, a befogadás ne passzív, hanem cselekvő legyen (Piaget 1960).

Passzív befogadás mellett a külső hatótényező nem fejleszt. A passzivitás valamennyi iskolatípusban, a felsőoktatásban is jellemző. Szintén Piaget írja le, hogy asszimiláció, vagyis új bevonása a személyiségbe csak a befogadó aktivitása mellett érhető el. Ugyanez a gondolat szerep oldaláról igazolva:

Goffmann definíciója szerint „a szerep az a tevékenység, amikor az egyén bizonyos pozícióban, helyzetben a normatíváknak megfelelően cselekszik” (Goffmann 1977). Vagyis a hallgató szerepe diák-szerepként definiálható és nem „majdnem” pedagógusként. A pedagógus szerepmintához való asszimilálódás, séma és előzmény nélkül megvalósíthatatlan. A diák szerepet kell új tartalommal megtölteni, amely új tartalom egyben garancia a majdnem

pedagógusként működő személyes sikeréhez. Jelenleg a pedagógusképzésben a diákszerep ugyanazt jelenti, mint az általános iskola és a gimnáziumi diákszerep,

Tapasztalataink szerint az előadásokon és szemináriumokon folyó ismeretszerzésben az átadás-befogadás modell érvényesül. Alig van példa az önálló, saját felfedezést igénylő feladatokra, olyan keretre, amelyben az egyes hallgató ismeretéhez és személyiségéhez megfelelő tevékenységek fordulnának elő. Ahogyan a korábbi iskolatípusban hallgatni kellett a tanárt, majd reprodukálni a hallottakat, ugyanúgy kell a felsőoktatásban is egységesen mindenkinek „tői–ig” elsajátítani ismereteket. Nincs hagyománya annak, és példa sem akad rá, hogy a kitüntetett ismeretkörön túli információkból vagy más összefüggés felől közelítve válogathatnának a hallgatók. Ez a jelenség megfigyelhető a tanári mesterség elsajátítására hivatott ún. általános tárgyak esetében is, nemcsak a szakmai tárgyaknál. A hallgatókkal történnek a dolgok, és nem ők alakítják a történéseket (Gáti 1987).

A jelenlegi hallgatói szerep inkább konformitásra, mintsem kreativitásra nevel akkor, ha a pályaszocializáció egyensúlyteremtésében – melyben az idősebbektől átvett ismeret ötvöződik a saját felfedezéssel – éppen ez utóbbi, a saját felfedezés hiányzik. A mindennapi, spontánnak érzett viselkedés szociálisan előírt, meghatározott normák szerint zajlik. Ezeket a személyiségfejlődés során kell megtanulni, begyakorolni. Ennek megfelelően a tanácsadó szerep viselkedési normái is tanulhatók, ha előzményként az aktuális új típusú diákszerepben, együttműködés keretében tanulnak meg kontaktus árnyalatokat a hallgatók. Ha a felsőoktatásban is ugyanazon működési formák élnek, mint a korábbi képző intézményekben, akkor az annak megfelelő gyermeki, serdülőkori magatartásminták konzerválódnak.

Ha nem olyan információt adunk, ha nem tesszük tanulttá azt, hogy a hallgató önmagában és társai környezetében változásokat tudjon teremteni – ami a pályaszocializációnak és bevalásnak is kritériuma –, akkor a pályán mindvégig saját önmeghatározásához, pedagógusvoltának definiálásához kötődnek le energiái.

3 féléves személyiségfejlesztő program formája, és eredményei:

1. félév: önismeret
2. félév: értékfeltárás
3. félév: Gordon-féle Tanári Eredményesség Tréning.

1. félév legfontosabb eredményei azok a tapasztalatok, hogy nincs nagyon értékes és értéktelen tag a csoportban. Egy-egy tag bármilyen helyet elfoglalhat alkalmanként. Igényként megjelent a másokra figyelés, megértés, saját érzelmek definiálása, elfogadása. Sikertelen elérni azt, amit Bugán (1987) az önismereti csoportok működéséről megállapít, miszerint az egyént arra nevelik, hogy viselkedésének iránya csak a társadalmi normák, szabályok felé igazodhat, ugyanakkor a lelki valóságban ezzel ellentétes indítékok, érzelmek jelennek meg, amelyek gyakran ellentmondásosak. Az élményszintű átélésben ezek a belső mozgatók kerültek felszínre. Az Ellis által leírt irracionális sablonok feltörése megindult, amely sablonokról ő így fogalmazott: „Az emberi dolgoknak egyféle tökéletes megoldása van..., csak akkor érek valamit, ha a feladatokat tökéletesen oldom meg..., az élet tele van csapdákkal és veszedelmekkel.” (Ellis 1970).

Ezek a sablonok a foglalkozások során devalválódtak, az irracionális szubjektív többléttől a személyek megszabadultak. Csoportdinamikai szempontból eljutottak az itt és most figyelésére, maguk és a másik jelzéseinek felfogására, szerepeik tisztázására. Természetesen a bezáródás és védekezés teljes feladásáig, a teljes nyitottságig a csoportok az első félévben még nem jutottak el.

2. félévben a csoportban már kidolgozott szerepstruktúra volt. Szabályokat alakítottak ki az együttműködés formáira, véleménynyilvánítás milyenségére vonatkozóan. A vezetővel való kapcsolatukat a facilitátor szerep elfogadása és nem a függés jellemezte. Pszichés energia fordítható az értékfeltárássra, ami egyébként a bizonytalan helyzet stabilizálására, biztonságteremtésre használna fel.

Sikerült felfedni azt a sajátos személyszintű feldolgozást a társadalmi értékeknek, amelyek a hallgatók kognitív struktúráját jellemezte. A hangsúly a személyi szintű feldolgozás megismerésére tevődött, vagyis arra, ahogyan a foglalkozások tartalmát adó feltáró munkában teljesen vagy részlegesen elutasítanak értékeket, vagy átalakítják, illetve újrastrukturálják azokat.

A hallgatók megtapasztalták, hogy az értékeik mennyiben döntéshatásoló, cselekvésre mozgósító, milyen orientáló erővel bírnak. Perczel Tamás (1990) szerint a munkához való szubjektív viszony olyan, a tapasztalatok függvényében dinamikusan változó kognitív struktúra, ahol az elsődleges struktúraszervező elem az érték.

Ténylegesen javult az interakciók minősége, valamint az értékek által vezérelt viselkedéshez adtak működtethető technikát. Ez által érvényesítették saját értékeiket és javították a konfrontációk minőségét. Tanulható technikát jelentett a decentralizálás lényegének megtapasztalása is.

3. félévben a hallgatói csoport érzékenységei gordonai technikára nagyon nagy volt. Gyorsan és pontosan tudtak döntést hozni különféle helyzetekben arról, hogy van-e probléma, és az kié, kit érint. A gyakorlatok újra lehetőséget adtak arra, hogy szüleikkel, pedagógusaikkal kapcsolatos konfliktusaikat megértsék.

Gyakran eljátszották az általuk hozott problémákat és azok megoldási lehetőségeit. Erre azért volt mód, mert sokkal hamarabb sajátítottak el technikákat, mint a működő pedagógusok gordonos csoportjai. Ennek eredményeképpen több idő jutott arra, hogy saját életükben kipróbált érték figyelem, énközlés, szükségletegyeztetés, értékütköztetés tapasztalatait megbeszéljék. Szülővel kapcsolatos leválási nehézségeik, kollégiumi együttélési konfliktusaik és partnerkapcsolatban megjelenő problémáik megoldási stratégiája kidolgozódott. A csoportokban eltűnt az a félelem, ami a kongruens viselkedés és kommunikáció gyakorlásának első következménye. Ugyanis Gordon szerint, ha a közlő feltárja valódi, belső mivoltát a befogadó előtt, kiteszi magát annak, hogy átlássanak rajta. Bátorság kell ahhoz, hogy merjen az lenni, aki valójában, és meg mondja azt, amit érez vagy gondol. Vagyis vállalja azt a valós kockázatot, hogy nyílt sisakkal nyílik meg mások előtt (Gordon 1988)”

A szükséglet-egyeztetés technikájával a hallgatóknak próbát kell tenniük a másik fél figyelembevételére, szempontjainak elfogadására. Bevezetőnkben a decentralizálás jelenségének leírását már megtettük. A gyakorlatok sora győzte meg a csoportvezetőket arról, hogy tanítható, tanulható a másokra figyelés, a jelzések pontos vétele. Más szempontok elfogadása a sajátjuk mellett, vagy akár ellenében. A szükségletek definiálásánál visszatértek az értékfeltárással tanult elemek. A Maslowi szükségletpiramis szintjeit értelmezték, azokat maguk számára rangsorolták, értéké fordították. Központi fogalmak voltak a teljesítmény, siker, mint szükséglet. Az önmegvalósítás, és annak értelmezése, amikor ezeket a szükségleteket maguk számára érthetővé tették, beillesztették saját értékrendjükbe, mind felfogható az értéktisztázás egy más formában való elvégzésének.

Fontosságot adtak bizonyos értékeknek, másoknak nem. Akkor valójában működésbe hozták a korábban tanult technikákat, amelyek a személy és a világ viszonyának tisztázását célozták.

Összességében megvalósult az a rogersi elv, miszerint ha valaki el tudja fogadni saját érzéseit, attitűdjeit, akkor nagy valószínűséggel jó kapcsolatba tud lépni másokkal. A félévi munkát segítette az önfogadásnak az a szintje, ahová már eljutottak a hallgatók, és nagymértékben hozzájárult a tanácsadóvá válásnak aspektusához.

Összefoglalásképpen megfogalmazhatjuk, hogy a szociálpedagógus képzésben a beilleszkedés időszakában fontosnak tartjuk beiktatni valamely pszichológiai technikákat a hallgatók személyiségfejlesztésére. Hiszen olyan általános személyiségjellemzőket erősít fel, amelyek abban a folyamatban elengedhetetlenek, amelyek a szociálpedagógussá válást eredményezik.

Bizonyítottuk, hogy a pályaválasztás szempontjából szenzitív periódus a képzési idő, vagyis a legkedvezőbb a célzott jellemzők kialakítására. Személyiségfejlesztés nélkül sem a képzés önmagában, sem a pályán való működés nem alakítja ki spontán módon azokat.

Feltételezzük, hogy a képzés későbbi időszakában a fejlesztő programot ki kell egészíteni olyan integráló, élményeket, ismereteket összefoglaló fejlesztéssel, amely az általános személyiségjellemzőre építve speciális jellemzőket alakít ki. Mindez együttesen garantálja egy hatékonyabban működő szociálpedagógus munkába állását.

*Estefanná Varga Magdolna, Ludányi Ágnes
Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger*

A terepgyakorlat megszervezése

Főiskolánk harmadik éve képez szociálpedagógusokat, óvodapedagógus szakpárral párosítva. A hallgatók gyakorlati képzését a függőségben lévő korosztállyal foglalkozó nevelési, oktatási, hatósági, szakszolgálati intézmények, non-profit szervezetek, egyházak szociális segítő tevékenységének megismerésére szervezzük, évenként más-más programmal.

Az I. évfolyam gyakorlati képzésének programja: ismerkedés a családokkal, családtípusokkal, családi szerepekkel, módszerekkel. A családtagok eltérő szükségleteinek felismerése. A családi egyensúly megtartásának lehetőségei: a primer prevenció, a családsegítés, a családgondozás, a családpedagógia elemeinek kipróbálása a gyakorlatban.

A II. évfolyam a családokat ellátó, támogató, segítő rendszerrel ismerkedik meg (óvoda, családsegítő, nevelési tanácsadó, egyesületek, szervezetek, iskolák stb.). A szociálpolitika és családpolitika összefüggéseit keresik a gyakorlatban.

A III. évfolyam feladata a szorosan vett iskolai szociális munka, és az iskolai szociális munkát segítő hálózat megismerése. Az eltérő szükségletű gyermekek felismerése az iskolai, az iskolarendszeren kívüli nevelésben. A reszocializáció, a rehabilitáció, az utógondozás feladatai az iskolaköteles korosztálynál.

A IV. évfolyamon feladatunknak tekintjük a serdülőkori problémákkal, a fogyatékos, a deviáns fiatalokkal, a beteg gyerekekkel, a munkanélküliek, a hajléktalanok, a bevándorlók gyermekeivel való foglalkozás megismertetését, a specializációt, az elmélyülést, valamint az egyéni érdeklődés támogatását.

A felsorolás tükrözi, hogy a gyakorlatot az életciklus vonalán szervezzük elsősorban, majd a probléma centrikus megközelítés dominál, építünk –r a szakma kiépülésének hiányosságai miatt – a hallgatók saját élményeire és a kétszagos képzésben elsajátított kompetenciákra, elméleti alapokra.

Nagy hangsúlyt helyezünk a gyakorlóléhelyek és tereptanárok kiválasztására. Főiskolánk székhelye, a 30.000 lélekszámú település csak a legszükségesebb lehetőségeket kínálja a gyakorlat szervezéséhez. A városban óvodák, iskolák, kiegészítő iskola, foglalkoztató, nevelési tanácsadó, családsegítő működik. Az egyéni gyakorlat szervezésében elsősorban ezekre támaszkodhatunk. A csoportos gyakorlat keretében az ország, és a környező államok korszerűen működő intézményeit keressük fel.

A tereptanárok kiválasztását önkéntes jelentkezés alapján, félévenként 2-3 napos felkészítés eredményeként végezzük. A tereptanár képzésbe állandó és újonnan bekapcsolódó vagy csupán a szociálpedagógiai munka iránt érdeklődő pedagógusokra találunk. Némelyikük csak részfoglalkozást vállal 1-2 hallgatóval, vagy betekintést az intézménye munkájába a csoportosan érkező hallgatók számára. Többen vállalják 8-15 hallgató heti 2 órás egyéni gyakorlatának vezetését is. Számukra a főiskola részletes útmutatót készít, a félév zárásakor oktatóink a hallgatói csoport megbeszélésen részt vesznek, ezzel mintegy rálátást nyernek a terepen folyó munkára, és előkészítik a következő félév feladatát.

Városunkban mindössze a Nevelési Tanácsadóban van alkalmazásban szociálpedagógus. A tereptanárok tanítói, gyógypedagógiai végzettségűek. Velük közösen alakítjuk a szakma munkaköri feladatait.

A hallgatók a terepen szociálpedagógiai naplót vezetnek, ebben körvonalazódik az adott intézmény szociálpedagógusának munkaköre. Feltehetően ennek is köszönhető, hogy több óvoda és általános iskola jelezte szándékát szociálpedagógus alkalmazására.

A gyakorlat-szervezeti formák: egyéni gyakorlat (az első és második félévben aláírással, azt követően gyakorlati jeggyel zárul), csoportos gyakorlat (minden félévben aláírással értékelve), tömbösített gyakorlat (pl.: a szorgalmi idő gyakorlatának kihelyezése egy intézménybe: 1995. szeptemberétől a III. évfolyam 40 órás tömbösített gyakorlaton vesz részt a Kazincbarcikai Don Bosco Katolikus Szakmunkásképzőben). Kötelező nyári gyakorlat az I, II. év elvégzése után a tanítási szünetben.

(A hallgatók a főiskolától kapott instrukció alapján egyénileg keresik meg a gyakorlólhelyeket és leigazoltatják a gyakorlati idő eltöltését. Tapasztalatikról szóban számolnak be.) Önkéntes munka, évenként 6-6 óra, amely átcsoportosítható, és végezetül a nagy gyakorlat, a VIII. félévben, 4 hét.

A tereptanárok számára a hallgatók objektívebb értékeléséhez egy több személyes és képesség profilt tartalmazó szempontsört készítettünk. (Ennek kipróbálása folyamatban van) Az osztályzatok ugyanis nem eléggé differenciáltak, a tereptanárok bizonytalanok a szociálpedagógus szakmai kompetenciáinak körvonalazásában, így a hallgató tudásszintjének a megítélésében is.

A tereptanárok számára a főiskola részletes útmutatót készít, ez kiterjed a segítő szakma történetének áttekintésére. A szociálpedagógus hivatás tartalmának, a szociálpedagógus képzés céljának megfogalmazására. Tájékoztat arról, hogy a kétszakos képzésben hol tartanak a hallgatók az elméleti tárgyak feldolgozásában. Tartalmazza az útmutató a gyakorlati képzés programját éves bontásban, a gyakorlat szervezésének kérdéseit, a tereptanárok neveit és hallgatói csoport beosztását, a tereptanár feladatait. Részletezi az egyéni gyakorlat feladatait (pl.: I. évfolyamnál 12 féle, a II. évfolyamnál 24 féle, a III. évfolyamnál 30 féle ajánlást, amely közül választhat a tereptanár).

Az útmutató tájékoztatja a tereptanárt arról, hogy a hallgatók a főiskola oktatójának szervezésében milyen intézményeket látogatnak a csoportos hospitálási órák keretében – évfolyamonkénti bontásban. Szempontokat ajánl a hallgató értékeléséhez, végül tartalmazza az önművelődéshez szükséges szakirodalom jegyzékét.

Törekszünk arra, hogy az elméleti alapozás, a több szervezeti formájú gyakorlat egymás hatását erősítve, a célirányos, szisztematikus képességfejlesztés irányába hasson. Az egyéni gyakorlatot a pozitívabb élménytartalmat biztosító terepre, a kísérlettel szervezett csoportos gyakorlatot a veszélyesebb, érzelmileg elhanyagoltabb területre szervezzük. Nagy jelentőséget tulajdonítunk a fokozatosság elvének, nem a „mélyvíz”-politika elvi állásfoglalását valljuk. Úgy ítéljük meg, hogy a hallgatóknak lelkiükben is „idomulniuk” kell a súlyos társadalmi problémákhoz, és ezek reális értékeléséhez egy bizonyos fokú személyiségérettség szükséges – a tudás megszerzése mellett.

A szociálpedagógus képzés mindössze 5 éves múltat tekint vissza országunkban, és a gyakorlati képzés tudományos igényű elemzése még nem készült el.

A gyakorlat szervezésében a szakmai kompetenciák kidolgozásában segítségünkre vannak a főiskolánkon végzett, újabb diplomát adó átképzésben részesült és szociálpedagógusként elhelyezkedett kollégák.

*dr. Szemán Józsefné
Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola*

Egyéni és csoportos gyakorlat

1994 őszén indult a Bessenyei György Tanárképző Főiskolán Nyír-egyházán a szociálpedagógus képzés, három formában: kétszakos nappali képzésben, másoddiplomás képzésben, pedagógus diplomával rendelkező és a szociálpedagógusi feladatokhoz kapcsolódó munkakörben dolgozó pedagógusoknak, valamint zárt beiskolázás formájában, a BM felkérésére (egyszakos képzés).

A hallgatói létszám is a kezdésre utal (a tudatosan óvatos kezdésre). 6-6-9 hallgatónk van az első évfolyamokon.

A képzés alapidokumentumainak kidolgozásához a korábban induló társfőiskolák anyagait használtuk, valamint azokat a tapasztalatokat, melyeket a szociálpedagógiai szakbizottság ülésein gyűjtöttünk össze. A tervezést befolyásoló tényezők közül kiemelten kell említenem az elfogadás előtt álló képzési követelményeket, mely eltéréseket jelez a már érvényben lévő képzési dokumentumokhoz képest.

Főiskolánkon sokféle képzési forma szerint dolgoztunk eddig is. Nemcsak a pedagógusképzés különböző formáira gondolok, az óvó-tanító- és tanárképzésre, hanem az úgynevezett nem-tanári szakokra, mint pl. könyvtáros, közművelődési szakemberek stb. Az ilyen képzési formák száma állandóan változó.

A fentiek mindegyikéhez képest újszerűséget is jelent számunkra a szociálpedagógus képzés. Mire vonatkozik ez? Összetett kérdés, amelyből a mostani bemutatkozásor a gyakorlati képzésről szeretnék beszélni, tervezésünk alapján.

A gyakorlati képzésben a képzési követelmények előírása szerint kb. 750 órára tervezünk. Vannak egyéb idesorolható stúdiumaink is. A rendszer kiépítésénél tartunk. Megtörténtek az alapvető egyeztetések. Egyrészt a főiskolánkon már élő, a pedagógusképzési hagyományoknak megfelelő gyakorlati képzéssel, másrészt természetesen a szociálpedagógus képzés elméleti tárgyaival, harmadrészt jelen van tervezésünkben az a felfogásunk, hogy amikor egy pedagógusképző intézményben kétszakos képzési formában valósítjuk meg a szociálpedagógus képzést, ez alapvetően befolyásolja a képzési alapkoncepciót, ugyanis a gyermek és ifjú korosztályra, az iskolára és a hozzákapcsolódó intézményekre, valamint a prevencióra helyeztük a hangsúlyt, és ily módon következtethetünk vissza arra, hogy milyen identitást feltételezünk a szociálpedagógustól.

Fokozatosan építjük ki a gyakorlat terepszínhelyeit, keressük és majd képezzük a tereptanárokat.

Külön kell ügyelnünk arra is, hogy a tanárszaktól több vonatkozásban különböző beállítódást, viszonyulást kívánó szociálpedagógusi tevékenységre úgy készítsünk fel, hogy ennek során ne a két szak képzési feladatainak elválasztása vagy csak egymás-mellettisége valósuljon meg, hanem a hasonló tudást, készségeket is jelenítsük meg. – Az elméleti tárgyak tantervi rendszeréből is ez olvasható ki, pl. a pedagógia és pszichológia tantárgyainál kidolgozott „kiváltási” lehetőségekre gondolok.

A gyakorlat tervezett formái a következők:

1. Egyéni pedagógiai- és pszichológiai gyakorlat
2. Intézménylátogatás
3. Nyári egyéni gyakorlat
4. Nyári csoportos gyakorlat
5. Módszertani gyakorlat
6. Szociálpedagógiai gyakorlat
7. Egyéni terepgyakorlat

Leírásunk nem tartalmazza a személyiségfejlesztő tréningeket, melyek négy féléven keresztül szorosan kapcsolódnak a pszichológia stúdiumaihoz. Ez az önfejlesztő, önismereti jelleg minden gyakorlati-képzési formának sajátossága kell, hogy legyen. Hiszen pl. az egyéni terepgyakorlat feladatainak megoldásánál szükségszerű követelmény, hogy a hallgató a feladatmegoldás közben önmagára is figyeljen. Hasonlóan: a gyakorlatok élményanyaga *beáramlik a személyiségfejlesztő tréningek anyagába.*

1. *Az egyéni pedagógiai- és pszichológiai gyakorlat* 4 félévi 15-15 órája azt vállalja fel, hogy a képzés induló szakaszában az elméleti stúdiumok mellett módot adjon a gyermekekkel való találkozásra az 1. és 4. félévekben a pedagógiai tanszék, a 2. és 3. félévekben a pszichológiai tanszék elméleti tárgyaihoz illesztve. Pl. az 1. félévben ismerkedés az iskolával, mint a nevelés színterével, ismerkedés a tanulóval. A 2. és 3-félévben a tanulói személyiség differenciáltabb feltárásáról szereznek tapasztalatokat, a 4. félévben elsősorban a gyerekek tanórán kívüli tevékenységeit figyelhetik meg a hallgatók.

Ez a gyakorlat része a tanárképzésnek is – ideális helyzetben tartalmi gazdagítása óraszám növelést érdemelne.

2. *Az intézménylátogatást* azokban a félévekben tervezzük, ahol szervesen beleilleszkedik egy adott szaktárgy elméleti tartalmába, így a csoportos látogatás az élményszerzés mellett elméleti „háttérrel” is kap az adott intézmény szervezeti felépítésének, speciális feladatainak a megismerésével előkészítjük más gyakorlati-képzési formáknak azon a helyen történő sikeres megvalósítását.

Ez a gyakorlati-képzési forma is része annak a szándékunknak, hogy a gyakorlatokkal minél teljesebben „lefedjük” a szociálpedagógusi tevékenység színtereit. Pl. nevelőotthon, anyás-csecsemőotthon, gyermekbíróság, fiatalkorúak börtöne, családsegítő központ, pályaválasztási tanácsadó, GYIVI, stb.

Ezek az intézmények – értelmezésünk szerint – oly módon is kapcsolódnak a szociálpedagógus képzéshez, hogy munkájukkal ismerkedve kirajzolódik a hallgatóknak a majdani kompetenciájuk, információkat szerezhetnek, tudást kapnak arról, hogy kit, mikor, miért, hova kell irányítaniuk, milyen kötelezettségeik lesznek szociálpedagógusként, mire lesz „jogosítványuk” stb.

3. *A nyári egyéni gyakorlat* keretében megkívánjuk, hogy a hallgatók gyermekcsoporttal töltsék a kívánt időtartamot. Ez a gyakorlati képzési forma bevezetés, jártasságszerzési lehet a prevenció tevékenységnek (pl. autista gyermekek nyári táborába mennek hallgatóink).

4. *A nyári csoportos gyakorlat* „többlete” a csoportos, együttes élmény. Tartalma a tantervi háló felépítése szerint az egészséges életmódra nevelés és a szabadidős tevékenységek.

5. *A módszertani gyakorlat* elsősorban egy-egy személyiségfeltáró vagy személyiségfejlesztő módszer megtanulása, adott technikák birtoklása. A gyakorlat tartalmasságát növeli az elméleti alapozás az adott félévben. „Gazdája” azonos oktató.

6. *A szociálpedagógiai gyakorlat*, együtt az aktuális gyakorlattal egy „mozgó”, változtatható gyakorlati forma. Átfedések jelenhetnek meg: a módszertani gyakorlatokkal műfaji hasonlóságokat mutatnak. Tervezzük az 5-8. félévekben a tanárszak tanítási-

gyakorlati beosztásának megfelelően akár teljes napot felölelő gyakorlat, úgynevezett „szaknap” beállítását. Színtere hangsúlyosan az iskola és a hozzá kapcsolódó nevelőintézmények lennének, a legváltozatosabb megjelenéseikben (pl. iskolakörzet, alapítás jellege szerint).

7. *Az egyéni terepgyakorlatot* a hallgatók a 6-7-8. félévekben a maguk által választott terepszínhelyeken teljesíthetik. Ebben szerepet játszhat máii-álláskeresésük, illetve választásuk. A gyakorlat során esetleírásokat, folyamatleírásokat készítenek, melyeket feldolgoznak szaktanári segítséggel.

Összegzésül szeretném kiemelni a tartalmi és módszertani vonatkozásokat. Tartalmi vonatkozás: a sokszínűség, az a szándék, hogy lefedjünk minden számbajövő tevékenységi területet. Módszertani szempontunk, pl. a fokozatosság, az egyéni – csoportos – egyéni gyakorlatok egymásra épülése. Induláskor a megfigyelői, motivációs szereppel indítunk, míg a csoportos formák a vezetővel együtt a szupervízió során egy elemzőbb, tudatosabb magatartásformát is feltételezve valósulnak meg –, majd a képzés befejező szakaszában az újra megjelenő megemelt óraszámú egyéni gyakorlatok már valóban a nagyobb önállóságra építő, egyéni jártasság-alakítást szolgálják, mintegy szintetizálva az elméleti ismereteket is.

*Oroszné Deák Judit
Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza*

Az önértékelés – és a nevelő munka hatékonysága

A segítő szakmában fontosnak gondolt személyiségdimenziók közül kiválasztottam egyet, amely alapvető jelentőségű az egyén pszichológiai fejlődésében. Az önértékelésről szólnék, amelynek szerepét minden pszichológiai iskola képviselői hangsúlyozzák.

A preventív mentálhigiénés erőfeszítések és a hatékony nevelés – a kettő nem választható el egymástól – fókuszában az én-kép, az önértékelés fejlesztése, a pozitív önértékelés kialakítása áll. Hiszen az alacsony önértékelésű gyermekek „rizikó népességnek” tekinthetők a serdülőkori devianciák (kábitószer-élvezés, kriminalitás, öngyilkosság stb.) szempontjából.

Az önértékelés szoros összefüggést mutat az iskolai teljesítménnyel is. A pozitív önértékelésű gyermekek teljesítménye magasabb, mint a hasonló intellektuális képességekkel rendelkező negatív önértékelésű gyermekeké.

A gyermekeket nevelő szülők, pedagógusok – önértékelése meghatározó jelentőségű a nevelő munka hatékonyságában is. A pozitív önértékelésű ember tisztában van erősségeivel és gyengeségeivel, meri vállalni hibáit, tévedéseit, így a nevelői hatások vivőerejét jelentős nevelő-gyerekek kapcsolat ösztönöztet és hatékonyabb.

A szociálpedagógus tevékenységében a kapcsolat tartópillére a segítő személyisége, amely képessé teszi őt a kliens elfogadására.

A kliensben, aki az esetek többségében alacsony önértékeléssel rendelkezik, éppen az önértékelés, zavar következtében szorulnak háttérbe azok a képességek, lehetőségek, amelyek a probléma, a nehéz élethelyzet önálló megoldásához szükségesek.

De a segítő helyzetben nagy a „hatalom” csábítása. A saját segítő kompetenciának a megélése a kliens erőtlensége, tehetetlensége a személyes hatalom illúzióját nyújtja. A hatalom megélése azonban a segítőt a segítség lehetőségétől fosztja meg. Ilyenkor nem a klienssel együtt, hanem érte és nélküle oldja meg a problémát. A pozitív önértékelés csökkenti a hatalom csábítását.

Fontos a képzés során az önértékeléssel kapcsolatos problémák tisztázása azért is, mert a segítő foglalkozásúak önismereti csoportjaiban gyakran tapasztalt jelenség a résztvevők félelme saját gyengeségeiktől, a meg nem oldott problémahelyzetektől. Vajon nem kérdőjelezhető-e meg a segítő szakmai kompetenciája, ha képtelen megoldani saját problémáit? Kínzó, megoldatlan problémaként gyakran merül fel ez a kérdés.

A pszichológiai szakirodalomban egyre nagyobb teret kapott a burn-out (kiégési) szindróma elemzése, kutatása. A folyamatos érzelmi megterhelés, amelyet a segítő foglalkozású emberek átélnek, a stresszként megélt tehetetlenség, kudarc, amelyet a segítség folyamatában gyakran megtapasztalnak kimerüléshez, érdektelenséghez, pszichoszomatikus megbetegedésekhez, de legalábbis betegségtünetekhez vezethet (Horváth-Szabó. 1990). Mindez gyakran a pálya elhagyásához vezet, egyéni, szakmai és morális veszteségeket okozva.

Masklach (1981) szerint a kiégési szindróma kialakulásának okai – így a megelőzés lehetőségei is – a segítő szakemberek személyiségében és motivációjában keresendők. Szignifikáns negatív korrelációt talált a burn-out szindróma és a segítők motivációjában az autonómiára, a saját jelentőségének megélésére, a saját személyiségben a gazdagodására való lehetőség között.

A burn-out prevenciójához, többek között hozzátartozik, hogy a képzés során segítsük az érett segítő identitás, az egészséges, autonóm személyiség kialakulását. A reális önismeretre épülő motivációk, elvárások tisztázása, a személyes és szakmai kompetenciák tudatosítása, a

személyiség erősségeinek és korlátainak számbavétele, a segítő személyiségben rejlő növekedési potenciál felfedezése jelentős tényező a burnout prevenciójában.

Virginia Satir – akit a humanisztikus pszichológiai irányzat követői, tanulmányozói hazánkban is jól ismernek – az önértékelést önmagunk értékessége melletti állásfoglalásként, önmagunk szereteteként fogalmazza meg. Tudományosan megfogalmazva az önértékelés értékítélet viselkedésszabályozó, meghatározza az én-releváns külső és belső információk feldolgozását.

Branden (1971) szerint nincs fontosabb értékítélet az ember számára, meghatározóbb faktora a pszichológiai fejlődésnek és motivációknak, mint annak felbecsülése és megbecsülése, amit önmagában birtokol.

A segítő tevékenységben az érett segítő identitás kialakulásának feltétele a reális énkép és a pozitív önértékelés egyfelől. Másrészt a segítségre szoruló ember, a másik ember megértéséhez, segítségéhez hozzátartozik a másik önértékelésének ismerete, és fontos annak a folyamatnak megértése, amelyen keresztül az önértékelés alakul, és azoknak az eszközöknek az ismerete, amelyek segítségével az önértékelés formálható, növelhető.

Az ember a világot az én szűrőjén keresztül látja. Az önértékelés, az én értékességéről, erősségéről kialakult értékítélet meghatározza az én „szűrőjének” jellegét, amelyen keresztül átjutnak, vagy nem juthatnak át a környezetünkről, eseményekről, saját viselkedésünkről kapott információk.

Van Buskirk (1983) az én hatást félig áteresztő membránként írja le. A kisgyermek membránja minden információt átereszt, a növekedés során az egészséges emberben a membrán sűrűbbé, félig áteresztővé válik. Az én integritásának védelmében csak azokat az információkat engedi át, amelyeket hitelesnek, őszintének és megalapozottnak tart. A fejlődésben akadályozott ember énjének membránja gyakran marad mindent áteresztővé, mint a gyermeki énhatár. De gyakori az is, hogy a membrán túlságosan tömörre, rigidde válik, és a környezetből jövő visszajelzések nem juthatnak át ezen a rigid énhatáron. Az alacsony önértékelésű emberek – a kliensek többsége ilyen – életük során megterhelően sok negatív visszajelzést; információt kaptak önmagukról. A beavatkozási folyamat, a segítség lényeges eleme az önértékelés növelése, amely segít a kliensnek abban, hogy megismerje, megtapasztalja személyiségének erős oldalait, felfedezze a probléma megoldása szempontjából releváns képességeit, lehetőségeit. A pozitív önértékelés alakításának fontos eszköze a viselkedésről adott reflexió, a visszajelzés. A személyiségfejlesztő csoportmunka során a visszajelző folyamat megértése, tudatosítása teremt alapot a különböző kommunikációs technikák (tisztázás, értékelés, visszatükrözés stb.) hatékony használatának elsajátításához. A technikák háttérét képező pszichés folyamatok ismerete nélküli alkalmazása során a segítség „hályogkovács” módon történik. Amely lehet ugyan hatékony, de a kliens sérülésének kockázata is benne van. Ha az alacsony önértékelésű kliens nem érzi őszintének a visszajelzést

- mivel nem alkalmazkodik a kliens visszajelzést fogadó belső szűrőjéhez
- a segítő és a kliens közötti megfelelő kapcsolat kialakulása időben eltolódik, vagy egyáltalán nem történik meg.

Jogosan, szakmailag indokoltan mondhatjuk, hogy az önismeretre épülő pozitív hangsúlyú önértékelés az érett segítő identitás alapfeltételének tekinthető.

A segítő szakemberek képzése során, a személyiségfejlesztő csoportmunka biztosít lehetőséget arra, hogy a hallgatók tudatosítsák segítő motivációiknak gyökereit, hogy kialakítsák a stabil önértékelésüket, megértsék az önismeret és önértékelés alakulásának és alakításának folyamatát, megalapozzák személyes és szakmai hatékonyságukat.

Az önértékelés formálódása – mint minden más személyiségdimenzióé – egy folyamat. Vannak periódusok, amikor a fejlődés gyors, máskor lelassul, vagy stagnál. Az életciklus változások során az önértékelés változása is felgyorsul. A serdülő és az ifjúkor határát éppen átlépő hallgatók önértékelésük fejlesztésére motiváltak és a fejlesztés általában hatékony. A következő fázisokat különböztethetjük meg:

I. Identitás-tisztázás

Ebben a fázisban a fejlesztő munka, a közös erőfeszítés fókuszában a résztvevők saját identitásának felfedezése áll. Az én integritását védő perceptuális szűrő erősítése a reális önismeret kialakítása önmagunk egészében való nézésére, nemcsak egy-egy aspektusának tudatosítására nevel.

II. A gyengeségek és erősségek tisztázása

A már idézett Virginia Satir úgy gondolja, hogy az emberek úgy látják negatív tulajdonságaikat, gyengeségeiket, mint az éhes kutyákat, amelyeket el kell rejteni és távol kell tartani a tudatosságtól. Azzal, hogy belül elzárják őket és csak akkor etetik, amikor nagyon muszáj, a kutyák még éhesebbek, vadabbak lesznek, emiatt több energia szükséges a kontroll alatt tartásukhoz. Satir szerint nem a kontrollt kell fokozni, hanem több figyelmet kell szentelni a „kutyáknak”: gondoskodni róluk, megismerni a gyengeségeik gyökereit. Ilyenkor az energia nem a védekezésre, a rejtegetésre használandó fel, hanem a felfedezésre, a változásra.

Ez az a szakasz, amikor a résztvevők foglalkoznak a visszajelzések fogadásával, az éhatárokkal, a perceptuális szűrő természetével.

III. Az önértékelés fejlesztésének, növelésének a fázisa

A fázis középpontjában a pozitív visszajelzések fogadásának gyakorlása, természetes elfogadása áll. A jelenkori pszichológia legnagyobb, legjelentősebb képviselői hangsúlyozzák ennek szerepét. Berné szerint a pozitív visszajelzés épp olyan fontos, és szükséges az ember számára, mint a víz, az ennyivaló és a védett hely. A szükséglet hierarchiájában ugyancsak fontos lépcsőfok a megbecsülés, a pozitív értékelés szükséglete.

A hatékony segítő munkája során a rászoruló embert az erősségeivel szembesíti. A szembesítés hatékonysága többek között azon is múlik, hogy a segítő hogyan konfrontálódik saját erősségeivel.

IV. Az önértékelés karbantartása

Az önértékelés – ahogy már beszéltünk róla – folyamat, és nem egy rigid változatlan és változtathatatlan értékítélet önmagunkról. A személyiségfejlesztési folyamat ezen fázisában a résztvevők az önértékelés folyamatának kézbentartását, karbantartását tanulják meg:

Az interperszonális kapcsolatokban, és szituációkban tapasztaltak tudatosítása, a kockázatvállalás, nehézségek vállalása, önmagunk kipróbálása, önmagunk értékességének, kompetenciánk megtapasztalása – mindez az önértékelési folyamat kézbentartásának eszköze.

Ugyanakkor a burn-out szindróma kialakulásától védi meg a segítő szakembert.

A segítő szakember önértékelésének karbantartása folyamatos változásra való készenlétet jelent. A kínaiak a változás fogalmát két fogalom jelével írják le: a lehetőség és a fájdalom jelével. Jelezve ezzel, hogy a folyamatos változás nehézséget, fájdalmat is jelenthet. De a mások hatékony segítségének öröme, a Maslow-i értelemben vett önmegvalósítás csak ezen az úton érhető el.

Horváth-Szabó Katalin
Tanítóképző Főiskola, Zsámbék

FELHASZNÁLT IRODALOM:

1. Branden, N. (1971) Psychology of self-esteem. New York, Bantam Books
2. Fekete S. (1991) Segítő foglalkozások kockázatai – helper szindróma és a burn-out jelenség, Psychiat. Hung, 1. 17-30.
3. Frey.D.Carloch, C. (1994) Enhancing Self-Esteem, Accelerated Development inc. New York.
4. Horváth Szabó K. (1990) A tanári stressz következményei. Pedagógiai Szemle, 1. 14-19.
5. Satir, V: (1993) A család együttélésének művészete BHFI-Bp
6. Tomcsányi-Fodor-Kónya, (1990) Altruizmus, segítő szindróma, érett identitás Psychiat. Hung. 3. 213-222.
7. Tringer L, (1986) A depressziók kognitív szemlélete. Psychiat, Hung. 1, 29-38.

Körkép

Részletek az esztergomi szociális képzés tantervéből

Miként erről lapunk 1994/5. számában beszámoltunk, az esztergomi főiskola TEMPUS SWEEL (Social Work Education at European Level) nemzetközi projektjének egyik eredménye az európai felsőoktatási és szociális képzési normáknak is megfelelő tanterv kidolgozása volt. Az alábbiakban a tanterv néhány fontos fejezetéből mutatunk be részleteket.

I. Preambulum

A szociális munka és a szociálpedagógia olyan szakmai tevékenység, amely segít javítani, ill. helyreállítani az egyének, Családok, csoportok és közösségek élet- és működőképességét, valamint hozzájárul az ehhez szükséges erőforrások mobilizálásához. E tevékenység az ember és a komplex módon értelmezett környezete között fennálló viszony módosítására, javítására irányul. E tranzakció hozzájárul a szociális igazságossághoz, és az embert hozzásegíti a méltóságos és szabad élet lehetőségéhez.

A szociális munkás és szociálpedagógus olyan szakember, aki a szociális problémákkal küszködő emberekkel, csoportjaikkal, szervezeteivel, helyi közösségeivel foglalkozik; azokkal, akik az élet adta problémájukat időlegesen, vagy tartósan nem képesek megoldani; így az éhezőkkel, hajléktalanokkal, alkohol- és szenvedélybetegekkel, munkanélküliekkel, bűnözőkkel, krízishelyzetben lévőkkel és mindezek családjával, elhanyagolt, bántalmazott gyermekeivel, öregeivel, valamint vallási, etnikai és kisebbségi csoportokkal.

A szociális munkások/pedagógusok embereket támogatnak azzal acéllal, hogy a jelenlegi szükségleteik és képességeik között éppúgy egyensúlyt találjanak, mint környezetük és ennek lehetőségei, valamint követelményei között. A szociális szakember azon fáradozik, hogy egyrészt fejlődésre, beállítódásra és különböző viselkedésmódokra ösztönözze kliensét, erősítse, javítsa ezeket, valamint önállóvá és felelősségteljessé tegye életük megszervezésében. Másrészt feladata, hogy a kliens környezetében az életfeltételeket úgy szervezzék meg, hogy emberi egzisztenciájukat megtarthassák.

A szakember úgy dolgozik, hogy az egyén és a társadalom működésében javulást érjen el, s az egyén, amennyire csak lehet, a saját erejéből tudjon megbirkózni az élethelyzetekkel, így pl. a munkanélküli találjon megélhetési lehetőséget és megőrizze munkaképességét, minél kevesebb gyerek essen ki idő előtt a szervezett oktatás keretei közül, vagy kerüljön állami gondozásba.

A képesített szociális munkás és szociálpedagógus felvilágosítással, tanácsadással, különböző szolgáltatások, programok szervezésével, fejlesztésével hozzájárul a súlyosabb szociális gondok megelőzéséhez, érdemi támogatást, segítséget nyújt a bajban lévőknek. Közreműködik a rehabilitációban, a szociális jólét törvényesítésében, a különböző szociálpolitikai akciókban, lobbizásban, a veszélyeztetett csoportok hatalommal való felruházásában. Munkáját szakmai felelősséggel, a szakmai és etikai normáknak megfelelően végzi.

A képzés a helyi szociálpolitika által e társadalmi és egyéni problémák kezelésére létrehozott intézmények, szervezetek és programok számára biztosít szakembereket.

A felsőfokú szociális főiskola az adott régiókban képzési-szakmai-kutatási-módszertani központként működik, mint humán erőforrás, lehetőséget adva ezzel az ügy helyi szakembereinek bekapcsolódására.

A szakszerű segítés a választott önkormányzatok érdeke is; nevezetesen hogy a szociális alapellátást hatékonyan tudják szervezni. Ebben a gazdaságosság is megmutatkozik, hiszen pl. igen nagy összegbe kerül az állami gondozott gyerekek éves ellátása, míg a családi nevelés ennek töredékéért sokkal többet tud nyújtani minden tekintetben. Túl ezen, az adott települések hírnevét és az érte felelős emberek, vezetők hitelét növeli a szociális problémák értő kezelése.

II. A képzés kivitelezésének elvei

– A diákokat alapvetően a valós élet – szociális – problémáival történő szembenézésre, azok vállalására, ellentmondásainak, multidiszciplinaritásának felismerésére, valamint a problémakezelés különböző folyamataira, a problémák megoldásának elősegítésére, stratégiáira, módszereire, az együttműködésre, egyezkedésre, valamint a társadalmi fejlesztés lehetőségeinek tudására szükséges felkészíteni.

– Ennek érdekében a képzés folyamatában a tanítás (tanulás irányítása) és a diákok tanulása között az alábbiak szerint alakul organikus kapcsolat. Fejlődik szociális érzékenységük és adekvát integrált szociális szaktudásuk: ismereteik, képességeik-készségeik, gazdagodnak értékeik. Szembesülnek egymással vitatkozó elméletekkel, gyakorlatokkal, a különböző érdekek ütközésével, az elmélet-gyakorlat közötti vitával.

– A tudás legfőbb forrásai: a diákok saját élményei, közvetlen tapasztalataik, a médiák által nyújtott információk, a művészi alkotások értékei, a tanárok-diákok, diákok-diákok, tanárok-tanárok közötti együttes cselekvés és interakció a főiskolai tanórákon, tréningeken, egyéni konzultációkon és a szűkebb/tágabb környezetben: a terepen.

– A képzés során kiemelt szerepet kap a koncentrált ismeretek nyújtása a társadalomról, az emberről, a fejlesztésről, a rászorultak támogatásának, segítségének módjairól.

– A szociális problémák komplex mivoltából következően a képzés interdiszciplináris jellegű. A tanulás folyamatában az alapozó tudományok és szakterületek arányosan jelennek meg, megtartják viszonylagos önállóságukat, de felerősítik az érintkezés, a kapcsolódás lehetőségét. Az alapozó stúdiumokat idővel a valóságot bemutató, feltáró, elemző tömbök, komplex elméleti-gyakorlati projektek és a szakember mindennapi szükségleteihez és a társadalmi valósághoz igazodó, széles skálán mozgó alternatív-fakultatív stúdiumok rendszere váltják fel, végül integrációs kurzusok zárják le a képzési folyamatot. Mindezek magukba foglalják a képzés credit-rendszerű továbbfejlesztésének lehetőségét.

– A képzés folyamatában olyan transzferálható tudást szükséges kialakítani, mely különböző kliensrendszerekre, csoportokra, szervezetekre és intézményekre egyaránt adaptálható legyen.

– A képzés kapcsolatot tart a humán szféra más szakirányú (szociológus, pedagógus, jogász, egészségügyi, közgazdász, menedzser stb.) képzésekkel.

– A gyakorlatok egyrészt indukciós bázisok, másrészt a különböző szociális munkakészségek fejlesztésének terepei. Nem kész technológiák átadásáról van szó, hanem olyan gyakorlatokról, melyek eredményeképp a leendő kollégák képesek lesznek önállóan és kreatívan megoldani feladataikat, valamint társakkal team-ben dolgozni. A gyakorlatok

átszövik az egész képzési időszakot látogatások, közvetett és közvetlen munka fómájában. A közvetlen gyakorlatok sorában szerepel legalább egy kifejezetten gyakorlati munkával eltöltött félév és a képzés második részében a heti egy napos gyakorlat. Mindezekhez szervesülnek többszemponú esetelemzések, a szak jellegének megfelelő készség-képességfejlesztő tréningek.

– Mivel a szociális szakember egyik fő erőforrása saját önnön személyisége, ezért a képzés során a személyiség valamennyi összetevője egyaránt és arányosan fejlődik. A diák (mint leendő kolléga) teljes személyiségének értékei, tapasztalatai, aktuális fejlettségi állapota fontos tényezője a képzési folyamatnak.

– A diákok személyiségének, értékrendjének dinamikus, intenzív fejlesztése érdekében szükség van olyan tréningekre is, melyek az önbecsülésre, az elfogadásra, a kapcsolatépítésre, az együttműködésre való képességeket fejlesztik, hogy integritásérzettel, biztonsággal rendelkezzenek, hogy intellektuálisan és érzelmileg is megállják a helyüket, maguk is dolgoznak szakmai identitásuk kialakításán.

– A képzés épít a diákok korábbi szociális szakirányú munkavállalására, ezt a gyakorlatot és tudást méltányolja és kreditként beszámítja.

– A képzés során a diákok egyénileg kapcsolódnak be a képzési program különböző részelemeibe. A diákok érdeklődése, egyéni inspirációi legalább olyan lényegesek, mint tanáraiké és gyakorlatvezetőiké. Következésképp a képzés a diákokat hozzásegíti még a főiskolán és a gyakorlatokon eljutni arra a szintre, hogy meghatározzák és egyénileg eldöntsék önmaguk számára a lényeges és fontos képzési tartalmakat. A tanárok aktivitása e tekintetben döntően a főiskolán belüli és kívüli alternatív választási lehetőségek biztosításában, menedzselésében nyilvánul meg.

– A képzési folyamatra jellemző a kooperáció, a kölcsönös függés; a konfliktus és annak feloldása a munka természetes velejárója. A tanárok, tereptanárok és a diákok közös döntései egyaránt kiterjednek célokra, tevékenységekre, módszerekre, értékelési szempontokra.

– A képzés egészére jellemző a programok, tevékenységek folyamatos értékelése és megújítása. A diákok értékelésének alapvető szempontja az önmagukhoz mért fejlődésük. A diákok jelentős mértékben kontrollálják az őket érintő döntéseket és döntéshozókat, az egész képzési folyamatot, tanáraikat.

– Maga a képzés a kimeneti ponton sem tekinthető befejezettnek, lezártnak. Ezért valamint a majdani munka folyamatában történő várható kiégés megelőzése miatt igen lényeges a diákok önfejlesztés, továbbképzés, tudás megújítás iránti igényének felkeltése, innovációs képességük fejlesztése. Követelmény a végzéstől, hogy képes legyen program szerint és önállóan képzést folytatni, ill. hogy tudjon időt és forrásokat mobilizálni képzettségének fejlesztésére.

A) Értékek

A gyakorlatban szükséges szakmai minőség eléréséhez a szakképesítést célul tűzőknek szakmai alapértékekkel kell rendelkezniük.

Meg kell érteniük, el kell fogadniuk és képviselniük kell, hogy:

1. minden embernek egyenlő hozzáférést kell biztosítani a szociális erőforrásokhoz, lehetőségekhez, szolgáltatásokhoz, hogy egészséges körülmények között, biztonságban fejlődjék-növekedjék, hogy távlatosan megvalósíthassa törekvéseit, hogy megbirkózzon nehézségeivel;

2. a kliens (és a szociális szakember is) a segítő környezet része – adott esetben ennek átalakításával –, az adott szociokulturális tényezőket figyelembe véve tud fejlődni;

3. a kliens és a szociális szakember kapcsolata egyéni értékekre és méltóságra épül, úgymint:

- a kliens mint individuum és teljes személyiség törekszik a fejlődésre,
- a kliens kifejezhesse érzéseit, szabad akaratát, önrendelkezését, jogait,
- a klienst saját magát és tapasztalati világának jelentőségét, egyedüliségét megértően, együttérzően fogadják el,
- a klienst nehézségeiért se meg, se el ne ítélik,
- a klienssel kapcsolatos bizalmas információk teljes titoktartása;

4. a szociális szakember a szociális munkások szakmai-etikai kódexe és adott, önmaga által választott szociális munkaelmélet szellemében tevékenykedik.

B) Ismeretek

Az oklevél megszerzését célul tűzőknek széleskörű ismeretekkel kell rendelkezniük. Ismerniük kell:

1. A szociális segítségnyújtás legáltalánosabb összefüggéseit:

- az ember biológiai és pszichés fejlődésének, szocializációjának főbb összetevőit, mozgatóit, törvényszerűségeit, elméleteit,
- az ember és környezete közötti jelenségeket, törvényszerűségeket, kölcsönhatásokat, függőségi viszonyokat, kommunikációt;
- általában a társadalmak, konkrétan a magyar társadalom fejlődését, struktúráját, működését és ezek törvényszerűségeit, elméleteit;
- a társadalom, a gazdaság, a politika, az oktatás (művelődés) alapvető összefüggéseit;
- a makro- és mikrotársadalom ellentmondását, a társadalmi problémahelyzeteket, az esélyegyenlőségek, a hátrányos és veszélyeztetett helyzetek kialakulásának okait; a diszkrimináció mechanizmusait;
- a főbb szociálpolitikai irányzatokat, a magyar szociálpolitikai, jogi, egészségügyi ellátó rendszerek működését, a különböző helyzetben lévő társadalmi rétegek szükségleteinek kielégítési módját;
- a szociális munka/szociálpedagógia jellemző vonásait, összefüggéseit, folyamatát, értékeit, elméleteit, rendszerszemléletű megközelítését, a lehetséges szakmai szerepeket;
- a szociális szaktevékenységben megnyilvánuló csapatmunka lényegét.

2. A konkrét gyakorlati terület összefüggéseit:

- a fejlődés, szocializáció összetevőit, mozgatóit, törvényszerűségeit;
- az egyes kliens személyek és csoportok tevékenységének, életének, életmódjának sajátosságait, kommunikációját, viszonyrendszerét, törvényszerűségeit;
- az adott kliensek és csoportjaik alapvető szükségleteit, az ezek kielégítését segítő és akadályozó, veszélyeztető tényezőket; a makro és mikrotársadalom ellentmondásainak hatását a családon belüli és azon kívüli fejlődésre;
- a kliensek és csoportjaik fejlődését, szocializációját elősegítő szociálpolitikai, jogi, pedagógiai, pszichológiai, egészségügyi kereteket, rendszereket, eszközöket;
- a különböző szociális helyzetű személyek és csoportjaik, valamint közvetlen családjaik számára nyújtható segítség lehetőségeit; úgymint a prevenciót, a

krízisintervenciót, a rehabilitációt; a szabadidő(rekreáció) irányítás lényegét, lehetőségeit, hatékony módszereit és eszközeit.

3. *A szociális segítségnyújtás intézményeit:*

- a kliensek és csoportjaik életével, tevékenységével kapcsolatos intézmények (szervezetek) világát; rendszerét, az egyes intézmények (szervezetek) funkcióit, politikáját, erőforrásait, struktúráját, működését, az ott dolgozó szakemberek munkamegosztását, vezetését, kapcsolatait;
- az egyes intézmények működésével kapcsolatos szociálpolitikai, jogi, oktatáspolitikai, egészségügyi összefüggéseket.

4. *A konkrét kliensrendszer összefüggéseit:*

- az egyénnel, csoporttal, családdal, közösséggel folytatott tevékenység sajátosságait;
- a kliensrendszer megismerését szolgáló információgyűjtés, -feldolgozás és rendszerezés, valamint a korszerű adatkezelés módszereit és eszközeit.

5. *a konkrét interakciók sajátosságait:*

- az interakciók okait, előzményeit, elővételezett eredményeit;
- a segítségnyújtás során alkalmazható formák, módszerek (interjúk, ülések, találkozók, beszélgetések stb.), eszközök előnyeit;
- a segítségnyújtási folyamatok menedzselésének lényegét; a tervezést, a kivitelezést és ellenőrzési-értékelést;
- mindezek szociálpolitikai, jogi, pszichológiai és egészségügyi összefüggéseit.

C) Képességek (készségek)

A szakképzést célul tűzőknek bizonyítaniuk kell, hogy

1. *a közvetlen gyakorlat területén képesek:*

- a szociális munka/pedagógia különböző elméleti ismereteinek, elveinek, értékeinek, eszközrendszerének, korábbi élményeinek, tapasztalatainak, valamint az adott kliensrendszer és a megoldandó probléma sajátosságainak integrálására;
- az adott kliens, ill. csoport életének, tevékenységének, viszonyrendszerének megfigyelésére, elemzésére, dokumentálására;
- a klienssel és csoportjaival, valamint más segítő partnerekkel (pszichológus, pedagógus, szülők, orvos, jogász, szociálpolitikus stb.) adekvát kommunikációra, interakcióra, együttműködésre;
- a kliens fókuszából közelítve a problémákat rendszerbe és egységben kezelve alternatív prevenciók, krízisintervenciók, rehabilitációs programok, szolgáltatások menedzselésére (a tervezésre, a célkitűzésre, kontrollálásra, a döntésre, a stratégiaválasztásra és módosításra, a kritikai elemzésre, az értékelésre stb.) és saját munkájának szervezésére; a nem verbális információk kezelésére;
- adott eset végig vitelére, a kliens (csoport) kielégítetlen szükségleteinek, vágyainak, a fejlődést nehezítő, veszélyeztető tényezők felderítésére, a problémák azonosítására, elemzésére, a beavatkozásra és a kilépésre;
- szociocsoport létrehozására, működtetésért, vezetésére, a vezetésben való együttműködésre;

- a klienseket és más segítőköt bevonva szervezni, animálni a kliensek és különböző csoportjaik szabadidős, rekreációs programjait;
- segítséget nyújtani az iskolai, munkahelyi beilleszkedésben, a társas viszonyok fejlesztésében, a konfliktusok kezelésében;
- fejleszteni a kliensek döntéshozó, problémamegoldó, önszervező, változásokat elősegítő stb. képességeit;
- az adott helyi közösség kielégítetlen szükségleteinek megláttatására, az érdekeket artikuláló önszerveződő kezdeményezések támogatására, menedzselésére;
- szaktanácsot nyújtani a klienseknek és másoknak a szociális különbségek, hátrányok és következményeik mérséklésében, s a klienseket is távlatosan alkalmassá tenni a további problémák megoldásának segítése érdekében;

2. az erőforrások használata terén képesek:

- önnön személyiségük tudatos használatára;
- a kliensek és csoportjaik szükségleteinek összekapcsolására a problematikus élethelyzet megelőzését, javítását, a biztonságos-egészséges fejlődést szolgáló állami és társadalmi ellátó rendszerekkel, erőforrásokkal;
- a helyi szociális ellátó intézményekről szóló információk összegyűjtésére, továbbítására;
- a saját, a kliensek és csoportjaik, a családok és más erőforrások mobilizálására, a feltételek javításának elősegítésére; a szociális igazságossághoz való hozzájárulásra;
- a kompetenciahatárok ismeretében partneri kapcsolatok kialakítására, fejlesztésére, együttműködésre más szakemberekkel és a klienszt hozzásegíteni az adekvát szakmai segítséghez;

3. a közvetett gyakorlat terén képesek:

- a társadalmi megismerés sokoldalú eljárásainak alkalmazására, a korszerű adminisztrációs rendszerek és eszközök használatára;
- az adott helyi közösség struktúrájának, működésének, aktuális problémáinak, konfliktusainak, ellentmondásainak, szociális ellátó és oktatási, nevelési rendszerének komplex megismerésére;
- az embereket érintő helyi döntések előkészítésében való közreműködésre, a kliens-érdekek érvényesítésében;
- a kliens által szükségelt és a szolgáltatások közötti viszony elemzésére; a szolgáltatás korlátainak, a feltételek javításának, az újabb szolgáltatásigények felismerésére és felismertetésére;
- teamben, stábban, szociocsoportban dolgozni; egyéni/csoport szupervízió használatára;
- adatok, dokumentumok, rendszerek, programok elemzésére;
- megfigyeléseinek, tapasztalatainak, vizsgálatainak publikálására;
- szakmai szervezetekben való tevékenységre;
- reális önértékelésre, adekvát énközlésre, konstruktív véleménynyilvánításra és annak elfogadására, a gyakorlat tapasztalatainak kritikus alkalmazására, intellektuális nyitottságra, az új iránti fogékonyságra, empátiára, toleranciára, önalakításra és folyamatos önképzésre.

(budai)

///. A képzés struktúrája

Félév	Heti óraszám	Alapozó szakasz	Elmélyülés szakasza	Integráció szakasza
1.	27	Szociológia alapjai 3k, Közgazdasági alapok 3k, Bev. a jogba 3k, Pszichológia alapjai 3k, Tanulási technikák tréning 3gy, Bev. a szoc. stúdiumokba 3k, Computer használat 3gy	Nyelv 3gy, Készség és személy. fejlesztő tréning 3ai	
2.	27	Magyar társadalom fejlődése 3k, Politológia 3k, Bev. a társadalom- és szociálpolitikába 3k, Pedagógia 3k, Szociális kutatás módszertana 3gy,	Nyelv 3gy, Fejlődépszich. 3k, Készség és személy fejlesztő tréning 3ai Szociális munka módszertan I. 3gy	
	Nyár		Társadalomismereti gyakorlat 36 óra, gy	
3.	27	Társ. egészségügy/politika 3k	Nyelv 3gy, Családszociológ. 4sz., Szociális jog 3k, Társadalom- és szociálpolitika I. 3k, Szociálpszichológia 3sz, Szabadidő/média művészet pedag. 4gy, Szociális munka módszertan II. 3k, Szociális intézmény látogatás 1 gy	
4.	27		Nyelv 3gy, Család és gyermek.véd.jog 3sz, Társadalom és szociálpolitika II. 3sz., Humanisztikus pszichológia 3k, Gyermek eg.ügy 2k, Gyógypedagógia 3k, Szociális munka szakterülete I. 3gy, Szociális csoport gy. 4gy	Elméleti-gyakorlati projekt I. 3gy
	nyár	Önkéntes munka szociális szolgálatnál		

		vagy szabadidő projekt 60 óra gy		
	25	Társadalomfilozófia 3k	Nyelv 3gy, Pszichiátria 2k, Szoc.munka etika 2k, Szociális munka szakterülete II. 3k, Intézményi gyakorlat I. 6gy, Gyak. reflexiója 2ai	Elméleti-gyakorlati projekt II. 4k
	20		Nyelv 3gy, Szociális munka szakterülete III. 3sz	Intézményi gyakorlat II. 6gy Esetelemzés 4ai Integrációs szeminárium 4k
	20		Önkéntes munka szociális szolgálatnál 60 óra (nincs a kötelező óraszámában)	
7.	28 gyakorlati félév			Intézményi gyakorlat III. 24gy, Szupervízió I. 2ai, Szakdolgozati szem. és konz. 2ai
8.	16		Nyelv 4zv	Szoc.szakma idő- szerű kérdései 4ai, Munkába állító tréning 2ai, Szoc.admin-ban folytatott gyak. 4gy Szupervízió II. 2ai

Rövidítések jelentése: ai: aláírás, gy: gyakorlati jegy, k: kollokvium, sz: szigorlat, zv: záróvizsga

Megjegyzések:

- A képzés általános foglalkozási formája a 15-20 fős szemináriumi csoport.
- Kiscsoportban (8-10 fő) szerveződik: nyelvoktatás, tanulási technikák tréning, computerhasználat, készség- és személyiségfejlesztő tréning, szabadidő/média pedagógia, gyakorlati reflexiója, esetelemzés, szupervízió I, munkába állító tréning.
- Team-ben (4-5 fő) szerveződik: szociális intézménylátogatás, gyermeküdtetés, elméleti-gyakorlati projekt, szoció-csoportmunka, intézményi gyakorlat I.
- A szociális munka szakterülete I., II., III. a stúdium jellegének megfelelő keretben zajlik.
- Párban szerveződik: intézményi gyakorlat II.
- Egyénileg szerveződik: önkéntes munka, intézményi gyakorlat III., szociális adminisztrációban végzett gyakorlat, szupervízió II.
- A diákok az alábbi stúdiumokon választhatnak érdeklődésüknek, inspirációjuknak megfelelően:
- A szociális munka szakterülete I., II., III.
- Elméleti-gyakorlati projekt I. és II.
- Gyereküdtetés, tábor
- Önkéntes gyakorlat szociális szolgáltatásban

- Intézményi féléves szakmai gyakorlat III.
- Szociális adminisztrációban végzett gyakorlat.

Hírek, események

Gazdaságvezetők szemináriuma

A Magyar Gyermekek- és Ifjúságvédelmi Kamara Gazdasági Szakkollégiuma 1995 februárjában Balatonfenyvesen tartotta a bentlakásos gyermekvédelmi intézmények gazdálkodásának aktuális kérdéseivel foglalkozó tanácskozását.

Dr. Andorka Rudolf akadémikus a háztartási panel-vizsgálat néhány eredményét elemezve átfogó képet rajzolt a mai szegénységről, a szociális közállapotokról, a családok társadalmi rétegzettség-függő anyagi és életmódbeli viszonyairól. Bemutatta a társadalom- és szociálpolitika szakmai dilemmáit, lehetséges válaszait a szociális kihívásokra, vagy éppen válasznélküliségét például arra, hogy ma Magyarországon 1 millió ember tartósan szegénynek számít, s nem csekély hányaduk gyermek.

A résztvevő jórészt pénzügyi-gazdasági szakemberek és vezetők számára ez a szociálpolitikai körkép hozzájárulhatott személyes szerepük és a szakellátásban betöltött feladatuk jelentőségének pontosabb meghatározásához. A neves előadónak sikerült feléleszteni, illetve ébren tartani a gazdasági terület képviselőinél sem magától értetődő szociális érzékenységet.

A rendezvény a továbbiakban a költségvetési szféra aktuális kérdéseivel és az intézményi gazdálkodás egyes konkrét változásaival foglalkozott.

Dr. Várfalvi István, a BM Somogy megyei TÁKISZ igazgatója a gyermekvédelmi szakmai és a pénzügyi-gazdasági munka összhangja megteremtésének igényét fogalmazta meg. Ismertette a költségvetés ez évi változásait, az előirányzatok tervezésének szigorú kereteit.

Dr. Cserteg Rita APEH osztályvezető az adótörvénynek a költségvetési intézmények gazdálkodását szabályozó, gyakorta változó paragrafusait ismertette.

Felhívta a figyelmet a költségvetési intézmények vállalkozási tevékenységének előnyeire. Így a szűkös pénzforrások bővítésére nyílhatna lehetőség. A költségvetési intézményi vállalkozás szükséges feltétele, hogy az alapító okiratnak tartalmaznia kell e tevékenységet.

Tegyük hozzá azonban, hogy a nélkülözhetetlen forrásbővítés előtt adódik néhány eldönthető kérdés. Ki tudja-e védeni egy intézmény, hogy az őt finanszírozó önkormányzat a vállalkozásból származó bevételeivel arányosan csökkentse költségvetési támogatását? Mert ha nem, akkor nyilvánvalóan motiválatlanok maradnak az intézmények.

Eldöntendő az is, hogy a szakfeladattal harmonizáló, szerencsés esetben azt kiegészítő, vagy profilidegen vállalkozásba kezdünk.

Kimerítő ismertetésre került az alapítványi tevékenységek adózása. Köztudott, hogy a nonprofit törvény hiányában kényszerből, egyfajta alapítvány-túltengés jött létre Magyarországon.

Dr. Lamperth Mónika és Filló Pál országgyűlési képviselők a gazdaság privatizációja és az ország ez évi költségvetése már akkor elkerülhetetlennek látszó módosításáról beszéltek.

Dr. Koncz István, a Miniszterelnöki Hivatal címzetes államtitkára a civil szféra nagyobb szerepvállalásának jelentőségét kívánta hangsúlyozni, biztosítva a nem állami feladat ellátókat a kormány támogatásáról.

Tapasztaljuk, hogy a civil szervezetek szerepvállalása a gyermek- és ifjúságvédelemben, ha kis mértékben is, de növekszik. Sajnos egyetlen előadó sem beszélt a valódi versenyhelyzeteket indukáló sokszereplős, ugyanakkor szektor semleges piac létrejöttéhez szükséges jogi és gazdasági szabályozásról.

Dr. Balassa Ákos, a PM helyettes államtitkára a csőd szélén álló gazdaság jellemzése során egy mindannyiunk számára magától értetődő, de kevésbé hangsúlyozott álláspontot többször is kiemelt. Eszerint a gazdasági tevékenység, a pénz maga pusztán eszközei lehetnek a szakmai célok megvalósításának. Az akkor még nem ismert gazdasági-pénzügyi csomagterv azóta ismét devalválta ezt a triviális igazságot.

Dr. Kakuszi István, az NM helyettes államtitkára a gyermekvédelmi -szakmai standardok kialakításában jelölte meg a közeljövő legfontosabb feladatát. Szakmai minimumok nélkül az állam nem tudhatja pontosan, hogy mit várhat a finanszírozott feladat ellátóitól. És jegyezzük meg, hogy az intézmények zömét fenntartó önkormányzatoknak sem lehet közömbös, hogy az állami normatívát jócskán kiegészítve milyen ellátást finanszíroznak.

Dr. Felleg Zsoltné, az ÁSZ főtanácsosa tájékoztatást adott a gyermekvédelmi ellátórendszer számvevőszéki vizsgálatának tapasztalatairól. Fontos megállapításuk, hogy az úgynevezett bázisfinanszírozás a tervezés során nem tükrözi a valódi ellátási szintet. Hozzáfűzhetjük, hogy egy korabeli állapotot konzervál, egyfajta politikai költségvetésük van az intézményeknek.

A háromnapos tanácskozás gazdag programválasztékát a Magyar Gyermekek- és Ifjúságvédelmi Kamara elnöke, dr. Orbán István és Medgyánszki Ferencné, a Gazdasági Szakkollégium vezetője állították össze.

Molnár László

Könyvespolc

Gyerekek, kamaszok krízisben

A szöveggyűjtemény a *Tanulmányok a gyermekjólét köréből* sorozat legújabb kötete. Az itt megjelenő kilenc tanulmány a téma széles spektrumából merít úgy, hogy a szociális munka legkülönbözőbb megközelítéseivel él. Segítséget nyújtva ezzel ahhoz, hogy a gyakorlatát végző hallgató és szociális szférában dolgozó szakember az egyik tanulmányban bemutatott stratégiát, módszert egy másik problémakörben is alkalmazhassa, és viszont.

Az első tanulmány a krízisintervenciós szemlélet szociális munkába való bekerülését, elterjedését mutatja be, hozzátéve e megközelítés szempontjait, technikáit, használatát.

Három részletes munka foglalkozik a gyermekbántalmazás kérdéseivel. A figyelem középpontjába kerülnek a gyermekbántalmazással kapcsolatos kockázatok, a gyerekekre vonatkozó különböző veszélyforrások, a szociális munkás csapdahelyzetei, továbbá a segítő folyamatban résztvevők szorongása és félelme által keletkezett további veszteségek.

Az érzelmi elhanyagolás, bántalmazás, kínzás – mint ismeretes, a gyerekeknek nemcsak a csontját, hanem a lelkét is összetöri – sok konkrét esetének bemutatásával a szülőknek és gyerekeknek nyújtható tanácsadás területére kalauzol el. Majd a szexuális erőszak jellemzői, gyakorisága, hatása, azonosítása, áldozatai és elkövetői, valamint a velük való foglalkozás, sőt még a megelőzés is a vizsgálgandó tárgya lesz.

Részletes programot olvashatunk arról, hogy hogyan kerülhet a szakember közelebb az alkoholista szülők gyerekeihez, miképpen kaphatnak ők segítséget; azaz hogyan dolgozik a szociális munkás a megismerkedéstől, a kezdetektől a gyerekcsoporttal való foglalkozásig, milyen szülői, tanári reakciókkal találkozhat, hogyan lehet a szakemberekkel együttműködve jobb eredményeket elérni.

A következő tanulmány a válással kapcsolatos gyermeki fájdalmakat, félelmeket, zavarodottságot, viselkedési reakciókat, súlyos személyiségbeli következményeket mutatja be, és felhívja a figyelmet a szociális szolgáltatás (munka) hibáira is. Választ kap az olvasó arra is, hogy hogyan találkozik a kiskorú, az iskolás gyerek és a kamasz a halállal, mi történik velük szüleik elvesztésekor.

A kötet eligazít abban, hogyan lehet segíteni a bajbajutott tinédzserkorú iskolás terhes lányokon, hiszen nekik is joguk és szükségük van az oktatásban való részvételre. „Nem akarom elveszíteni a kisbabámat!” címmel végül egy krízisintervenció komplex leírását és elemző értékelését mutatjuk be.

Mivel a tanulmányok az angol-amerikai szakirodalomból származnak, így igen fontosnak tartjuk a hazai viszonyok közötti adaptáció kérdését. Többek között a külföldi és a hazai tapasztalatok összevetése céljából szerepel minden egyes anyag után kérdés és feladatsor, biztatva az olvasót további gondolkodásra, tanulmányi csoportokban történő vitákra, eszmecserékre, kooperációkra. Ezek lehetnek biztosítékai a további alternatív megoldások, eljárások, módszerek, stratégiák kidolgozásához, kipróbálásához.

(A szöveggyűjtemény utánvétellel megrendelhető a Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskolán, 2501 Esztergom, Majer István u. 1-3. Ára: 363 Ft)

(budai)

Könyvespolc

Gyermekgyógyászat

Hajdanában, „amikor én még kissrác voltam”, a faluban volt egy doktor bácsi, aki mindent tudott rólam – még azt is, hogy hány dekával születtem, mikor lettem szobatiszta stb. –, s ha táplálási tanácsokat kellett adnia hat gyermekét egyedül nevelő édesanyámnak, tudta, hogy milyen éttrendjavallattal nem sérti meg önértetét: belelátott a pénztárcánkba is. Nem tudom, azt az orvosgenerációt hogyan készítették fel arra, hogy testünket-lelkünket gyógyítsa-orvosolja. Most, hogy a segítő szakmában dolgozók képzését próbáltuk feltérképezni, szerettünk volna arról is írni, hogyan jelenítődik meg most az orvosképzésben a gyermekvédelem. Hiszen a gyermek egészségét veszélyeztető tényezők – a „régiek” mellett a drog, az AIDS, a súlyosbodó környezetszennyezési ártalmak, a fokozódó agresszió stb. – sokasodnak, s az orvosnak – különösen a házi orvosnak, a gyermekorvosnak, az iskolaorvosnak – fel kell ismernie a legelső tüneteket, az árulkodó jeleket, hogy ha lehet, még kirobbanása előtt megelőzhesse a bajt.

Nem sikerült a képzésre vonatkozó releváns anyagot beszerezniük – de a gyakorlatról annál beszédesebb írást olvashattunk a **Gyermekgyógyászat** című gyermek- és ifjúság-egészségügyi szaklap tavaly júniusi számában. Velkey László dr. tanulmánya a „megvert, megkínzott, megrázott, bántalmazott” gyermek szindrómájáról szól. „A gyermekgyógyászati, szociálpédiátriai, pszichológiai és törvényszéki-orvostani irodalomban – írja – egyre gyakrabban találkozhatunk a fenti elnevezésekkel jellemzett problémákkal.” A gazdag külföldi szakirodalom ismertetése közben ezt olvashatjuk Velkey doktor tanulmányában: „Külön említésre méltó a magyar szerzőknek a problémát s tennivalókat korán felismerő és az esetbemutatók igényét meghaladó, szemléletet és irodalmi összefoglalást adó munkássága (...)”

A gyermekeket veszélyeztető társadalmi szociálpédiátriai jelenség felismerése készítette Velkey doktort, hogy egy olyan átfogó programot dolgozzon ki, amely lehetővé teszi egy jelenség – esetünkben a gyermekbántalmazás – nagyobb területen történő felmérését.

Egy ilyen munkába csak beavatott és képzett munkatársakkal lehet belevágni. „Az (...) adatokat a gyermeket és családjainak körülményeit legjobban ismerő védőnők segítségével nyertem (...). Az egységes megítélés és adatszolgáltatás biztosítása érdekében a védőnők számára a szindrómáról részletekbe menő továbbképzést tartottam, s az adatfelvételre vonatkozó felkészítést adtam, a megyei vezető védőnő közreműködésével, s a felmérés alatt konzultánsi tevékenységével.”

Nem fogjuk itt ismertetni a felmérés eredményét – az érdeklődők elolvashatják a lapban (mint minden szakfolyóiratot, ezt is, sajnos, csak a szerkesztőség címén lehet beszerezni: 7257 Mosdós, Petőfi u. 4.). Mi most csak azt emelnénk ki, hogy irigylésre méltók azok a munkatársak, akikkel Velkey tanár úr e felmérést végezte; minden bizonnyal jó volna az ország összes védőnőjének ez a „részletekbe menő továbbképzés”. Csak remélni merem, hogy a felkészítő anyagát rögzítették, s olvashatja, alkalmazhatja bárki, bármelyik védőnőképzőben vagy továbbképzésben.

„A jó irányú változásért felelősséggel részt kell vállalnia a művelődésügyi szociálpolitikának, a törvényalkotásnak, jognak (...), az állami vezetésnek s a végrehajtó szerveknek” – írja Velkey doktor. S amit még hangsúlyoz: **együtt.**

Azt hiszem, megszívlelhetjük munkájának szakmai és erkölcsi üzenetét.
(ilona)

Írta: Barta György

Gyermekkoldusok² A főváros „színhelyei”

Emlékszem: Franciaországban, Lyonban láttam őket először 1989-ben. A pályaudvar előtt húzódó sztráda oldalában álltam, stoppoltam, nem vettek fel. Egy híd volt a közelben. Népes cigánycsalád tanyázott alatta, szülők, rokonok, gyerekek, éppen vacsorára készültek. A híd oltalmat nyújtott az eső elől. Hátrább, de még szintén a híd alatt, a cigánycsalád két tagja (két férfi) egy jobb állapotban lévő roncsautóval próbált meghúzatni egy másik, rosszabb állapotban lévőét. Nem nagyon ment, a másik roncs nem indult be. Mentek körbe-körbe, éktelen hangosan; a családot nem nagyon zavarta, készült a vacsora, a körül gyülekeztek. Talán tízen is lehettek.

Egyre jobban esett, és már vagy egy órája álltam ott az esőben anélkül, hogy bárki felvett volna. Éreztem, hogy oda kéne mennem ezekhez a cigányokhoz – de gögös természetemnek nem nagyon akaródzott. Mit csináljak ott, mit mondjak nekik?!

Egyre jobban esett azonban az eső kint a sztrádán, ronggyá ázni nem akartam, és csak egyetlen menedék volt: beállni a híd alá, a cigányok mellé.

Elindultam, gondoltam majd csak lesz valahogy.

Lett. Az idősebb nagymama-típusú cigányasszony – aki a vacsorát főzte – megszólított (nem tudtam eldönteni milyen nyelven), de az volt a lényege, hogy a tíz-tizenkét tagú család szegényes vacsorájából meg akar kínálni. Ismeretlen, számomra inkább visszaszító étel volt az, amit főztek. A lábas tisztaságban sem voltam bizonyos. Nem mertem elfogadni.

„Nem – mondtam –, köszönöm!” Cserébe próbáltam barátságos lenni – ez viszont nem nagyon ment.

Kiderült, hogy Romániából jöttek, cigányok, egyikük még tudott is egy-két szót magyarul.

Még tartott a disputa az egyik fiúval (éppen Bibliát olvasott), amikor az egyik cigány férfi csendesen hozzám lépett. (Nyilván láthatott, ahogy ott álltam az esőben, az út mentén.)

– Tessék – mondta románul. – A názáreti Jézus nevében... – és a kezembe nyomott hatvan frankot.

Döbbenetes érzés volt.

Harminckét éves voltam akkor. Ismeretlentől jelentősebb összeget ezalatt a harminc év alatt soha nem kaptam. (Szükségben sem.) Végig stoppoltam kb. 1500 km-t Franciaországban – bár sokan felvettek, pénzt soha senki nem kínált egész ott-tartózkodásom alatt (máshol sem). Úgy éreztem, a Jóisten most megtanított valamire. (Megtanultam?) Meghatódtam és nagyon szégyelltem magam. Kiderült, hogy bevételük nagy része – így az én 60 frankom is – abból származik, hogy a családban lévő két-három gyermek apró táblácskákkal járja a várost: „Román menekült vagyok, éhes vagyok, kérem, segítsen”. Az így összegyűlt bevételt osztották meg velem. Gyakorlatilag – úgy tűnt – ők tartották el az egész tíztagú családot (és most engem is).

Hívó család volt, pünkösdisták. Lopni nem loptak. Munkát nem nagyon találtak. (Se nyelvtudás, se megnyerő kinézet.) Élték megszokott cigányéletüket együtt, családban, az otthon melegét nyújtva egymásnak és ezeknek a gyerekeknek, akik napközben járták a várost.

² (A Pro Domo Alapítvány Koldusok c. pályázatán III. díjat nyert pályázat)

Nem ideális élet. De biztos, hogy „ki kell őket gondozni” belőle? Biztos, hogy ez a három koldus gyerek családjáról leválva a francia szocháló oltalmában jobb emberré válna? (Megkockáztatom: a magyar szocháló oltalmában?) Nem biztos: Van megoldás? Biztos van. Én nem tudom.

Ezek a kérdések bennem voltak akkor is, amikor egy évvel később már a GYIVI „utcai gondozójaként” itt Pesten is találkoztam ilyen koldus gyermekekkel. Feltűntek az Astoriánál, a Blahán – és számos más helyen is. Tábla volt náluk. Szinte szakasztott olyan, mint amelyet Franciaországban láttam.

Megjelentek a szülőkkel együtt kolduló gyermekek is. Ki ne emlékezne a metró kocsikon végig vonuló, éneklő, keresztet vető, nagyszoknyás asszonyra, aki maga után vonszolva gyermekét román (?) vallásos énekeket adott elő? Megjelentek, és mi nem nagyon tudtuk mit kell tennünk, és adtunk nekik. A szomszédainknál (Románia, Ukrajna, a volt Jugoszlávia) uralkodó nyomor betört pesti szürke közömbösségünkbe.

Fizettünk, mert borzalmas volt. Fizettünk (mi gondozók), hogy egy pár forinttal elcsitítsuk lelkiismeretünket. Fizettünk – amíg rá nem jöttünk, hogy rászédnek minket.

De ekkor aztán annyira felismertük az igazságot, hogy már azoknak sem adtunk, akik pedig tényleg rászorultak lettek volna. Akkor elkezdtünk nem adni, mert nem is igazán van kifacsarva a lábuk, mert csalnak, mert kihasználnak minket... De sokszor az ember érezte, amikor újra és újra találkozott velük, hogy az igazság talán mégis más, összetettebb, nem ilyen... De akkor milyen?

Erre szerettünk volna választ kapni. Amikor már hetente hat gyereket hoztak be intézményünkbe (GYIVI, Alföldi utca) csavargásért illetve koldulásért, utcai gondozó kollégámmal úgy éreztük, nem várhatunk tovább, tennünk kell valamit.

Nem tudtunk sokat. Voltak sztereotip hipotéziseink arról, hogy kik ezek a gyerekek. Feltételeztük, hogy cigány származásúak, szociális indíttatásból, maguknak, illetve családjuknak koldulnak, feltételeztük azt is, hogy egyénileg koldulnak: nincs összefüggés egyes gyerekek között. Úgy véltük, hogy az egyes gyerekek tartják a koldulási helyüket – nem „mozognak!”. Valószínűleg – véltük – nem magyarországiak (nálunk ez nem volt eddig, nincs ekkora nyomor – új a „műfaj”). Tudtuk, itt lesznek egész ősszel, hogy megfigyelhessük őket, s mi majd szóra bírjuk őket kedves mosolyunkkal, egy-egy húszszallal, jó szóval és ki fogjuk deríteni, hogy is van ez.

A helyszínek

1994. szeptember 15-én kezdtük el Nagy Feltáró Munkánkat. Ketten vágtunk bele a dologba, érzékeny lelkű utcai gondozó kollégámmal. Úgy gondoltuk, felosztjuk egymás között a várost (Buda és Pest): Kijárunk majd a forgalmasabb helyekre, és egy hónapon keresztül (tehát október 15-ig), megfigyeljük majd ezeket a gyerekeket. Úgy gondoltuk, ennyi idő elegendő lesz ahhoz, hogy feltérképezzük mozgásukat, módszerüket, azt, hogy kik ők, mikor és hogyan „dolgoznak”. Ez volt az első nagyobb tévedésünk.

Kiderült, hogy a város csaknem minden jelentősebb gócpontján, a Pillangó utca kivételével a metró teljes vonalán, a McDonald's éttermek előtt, az áruházak előtti parkolóokban, pályaudvaroknál stb. ott vannak ezek a gyerekek – felnőttel vagy felnőtt nélkül, és „dolgoznak”.

Igen nagy volt tehát a vizsgálandó helyszínek száma – időnk, pedig véges. Ahhoz feltétlenül véges, hogy minden nap órákat töltsünk az egyes helyszíneken pontosan

megfigyelve a gyerekek szokásait (kik, mikor érkeznek, mennyi időt töltenek koldulással, hova mennek utána, kikkel tartanak kapcsolatot stb.).

Körülbelül egy hét után világossá vált számunkra, hogy más módszer után kell néznünk. Végiglátogatva a jelentősebb helyszíneket, elkezdtünk tehát beszélgetni árusokkal, metrórendőrökkel, közterület-fenntartókkal, újságárusokkal – egyszóval azokkal az emberéssel, akik naponta figyelemmel tudják kíséni ezeknek a gyerekeknek minden ténykedését. Beszélgetéseknek az alapján kialakult égy kép. Felszínesen, vázlatyszerűen, de körvonalazódott a gyerekek élete. Ezt a vázlatot szeretnénk itt közzétenni, mert bár nem több mint vázlat, elmond olyasmit is – ami legalábbis számunkra– újdonság.

Az első meglepetés az volt, hogy az általunk ismert két legfrekvenciáltabb helyről (Skála, Fehérvári út, illetve Keleti pályaudvar) megfigyelés időpontjában (szeptember 17-20.) már egyszerűen eltűntek nyomtalanul – és velük a pereputty is (szülők, nagynénik), akik „üzemeltették” őket. (Megfigyeléseink szerint azóta sem bukkantak fel.) Jól jövedelmező hely volt pedig ez egy kolduló család részére: szigorúbb rendőri intézkedés, tisztogatás nem volt az elmúlt időben, viszont nagy volt a forgalom, sokan adtak. Az kiderült, hogy romániai magyar cigány családról volt szó, akik csúcsidőben (délelőtt is) kiültették gyermekeiket a Skálához közel eső frekvenciáltabb helyekre (Móricz Zsigmond körtér, Villányi út sarok, Móricz Zsigmond körtér Karinty u. sarok ill. Fehérvári úti posta), akik ezeken a helyeken egyidejűleg koldultak, letarolva ezzel a város egyik legforgalmasabb terébe torkolló valamennyi főutat. (Csúcsforgalomban el lehet képzelni milyen összeget tett ki röpke egy óra alatt a bevételük.) A szülők, illetve a családi vállalkozásban résztvevő nagynéni szintén nem tétlenkedett ez alatt az idő alatt. (Ők a Fehérvári út-Bocskai út sarkán árultak – romániai textíliát, fehérneműt.) Nagy tehetsége volt a családnak a szervezéshez. Abból is látszott ez, ahogy ezeket a (saját) gyermekeket koldultatták, megszervezték, csoportosították őket.

A három kisebb gyerek (5-11 évesig) az említett gócpontoknál ült a házak előtt, ott kéregetett. A két nagyobbik – egymásra figyelve, játszva – de mindenképpen egymást ösztönözve, a kocsik-között, illetve a Fehérvári piac standjainál koldult. Itt kellett rámenősnek lenni, ide kellett az idősebb fiúk. Időnként a szülők egyike, rendszerint a mama, végiglátogatta a sort, összenyalábolta gyermekeit, üdítőt, hamburgert, csokit vett nekik, – így ők is jól érezték magukat. Tavasz elejétől egészen szeptember elejéig tartott ez az idill, a bevétel sem lehetett elhanyagolható. „Egész köteg százast adott az anyjának. Azután idejött hozzám, hogy adjak neki ingyen lángost. Hát én nem adtam” – mondta az egyik árus.

Következő helyszínünkön, a Keleti Pályaudvaron kolduló gyerekekkel nem talákoztunk.” A rendszeresen járőröző rendőrök illetve közterület fenntartók elmondták, hogy a nyáron, július közepe tájt, erőteljes rendőri intézkedések sorával kisöpörték a Keletit, megtisztították az itt élő menekültektől, illetve csavargóktól, akik háttérrel biztosítottak, illetve koldulásra bujtatták fel a gyerekeket.

A rossz idő beálltával eltűntek. A közterület-fenntartók több helyszínt soroltak fel (Astoria, Blaha Lujza tér, Arany János u., Jászai Mari tér, Szent István krt, Moszkva tér, Deák tér, a McDonald's étterem és egyéb hamburgeresek), ahol rendszeresen láttak kolduló gyerekeket.

Sorra vettük a helyszíneket.

A Jászai Mari téren sem nagyon láttak kolduló gyerekeket mostanában. Pedig azelőtt két-három gyerek mindig látható volt itt. Idősebbek is kevesebben vannak, nem jellemző az ottlétük.

A Blaha Lujza téren megláttunk két lányt. Az aluljáróban álltak, egy kicsit távolabb az ott lejmoló, fiatal csöves bandától. A nagyobbik lány úgy 16 éves, a kisebbik 12 év körüli.

– Miért vagytok itt? – kérdezem a nagyobbiktól, bízva magyar tudásában.
– Nem volt munka – válaszolta valóban magyarul. – Romániában Brassó városában megkaptuk a címet. Oda utaztunk, de azt mondták, nem kellünk. Elküldtek.

– És a szüleitek is itt vannak?

– Igen, a Keleti pályaudvaron.

Valószínűleg betanult szöveg az egész. Tehetetlennek érzem magam.

– Mi lesz veletek, lányok? – kérdezem.

Néz rám. Aztán feloldja a helyzetet:

– Főnök, egy pár forintot... – és cigányosan elfintorítja az arcát.

– Nem tudok adni. (Tényleg nem tudok.) Lassan elsétálnak.

Viszont többet tudok meg róluk az árusoktól. Már reggel 8 körül feltűnnek, ők és más gyerekek a Blaha környékén, illetve a Népszínház utcái McDonald's előtt, vagy a szökőkútnál, a másik oldalon. A Blaha aluljáróban 4-5 társukkal együtt (a többiek fiúk) gyakorlatilag végigkunyeralják a napot. Játszanak, birkóznak, de – ahogy az árusok mondják: „nem molesztálják a járókelőket”. „Ha csinálnak egy kis pénzt, vesznek valami szendvicset”. De egyébként „elviszik a pénzt haza”. Hogy a „haza” hol van, arról csak sejtésünk lehet, főleg most, hogy a rendőrség ténylegesen kitisztította a Keletit. A gyerekek maguk nem mondják meg, az árusok így nem tudják. Ami hovatartozásukat illeti: erdélyi magyar cigányok. Szociális helyzetüket tekintve, származásuk és nemzetiségük miatt talán háromszorosan is hátrányos helyzetűek. Megtudjuk, hogy nincs semmiféle rendszer a megjelenésükben, lejönnek reggel – ketten-hárman – aztán hozzájuk csapódik még egy vagy két gyerek, és aztán délután előtűnik másik kettő. Két árus is hangsúlyozza, hogy nem szemtelenek, nem rámenősek, de vannak, most is vannak, itt kéregetnek minden nap. Rendőr nem nagyon bántja őket – de ha el is zavarják őket, visszajönnek. Szülőket soha nem látni.

A rossz idő tehát nem számolta fel a gyerekoldulást csak „leszorította” az aluljárókba? Ezt hittük. Egészen addig, amíg a Blaha és a Népszínház utca sarkánál a Csokonai mozi környékén egy barna kisfiú (begyakorolt) könyörgő tekintete nem állított meg. Hideg volt, erősen őszi idő és ő mégis itt ült. Mint később kiderült, az utóbbi héten anyja minden reggel kihozza és csak este 6 órakor viszi el. Addig – kis megszakításokkal – kéreget. A mama talán egyetlen mentsége, hogy ő maga is koldul, csak egy kicsit feljebb. Romániaiak ők is, viszont magyarul állítólag nem beszélnek. Pár hete vannak itt. Learatják az utószezont? Visszaútra gyűjtenek? Nem tudjuk meg.

Kicsit azért mégis többet tudunk már. Az kezd egyre világosabbá válni, hogy itt „minden van”. Van „szociális indíttatású”, magának illetve családjának kolduló. Van üzletszerűen, szervezeten koldultató, van romániai magyar cigány gyerekoldus, aki szintén nem beszél magyarul, de magyarnak mondja magát, van romániai román (nem cigány) gyerekoldus és van (később látni fogjuk) magyarországi magyar gyerekoldus is. Nincsenek itt se skatulyák – mindenféle fajtája (motivációja) előfordulhat a gyermekoldulásnak – és elő is fordul! Az az egy viszont, úgy tűnik, aranyszabály, hogy felnőtt (szülő, idősebb haver stb.) mindig van a háttérben. Néha látszik. Többnyire persze nem.

A Deák-téri metróállomás metrórendőrei már sok mindent láttak. De a „szülők” kapcsán máig felháborodottan meséli egyikük: „Kiállították a két gyereket a Posta elé. Lehetek talán 6-8 évesek. Ők (a szülők) meg ott ültek a román rendszámú Zsiguliban, és jól érezték magukat. Emlékszem, a nő még fel is tette az ablakba a lábát. Aztán, mikor már elég pénz összegyűlt, a nő kiszállt, odament a két fiúhoz, és a kötényébe söpörte a pénzt. Aztán vissza a Zsiguliba!”

Itt már úgy tűnik, végleg nem önfenntartásról van szó!

Még jobban szervezettnek tűnik az alábbi „módszer” – szintén a Deáktéren hallottuk, árusoktól: – „Az egyik kislány mesélte, aki egyébként mindig egyedül koldult, hogy van egy ikertestvére, aki szintén ugyanezt csinálja. Egy darabig itt vannak (Magyarországon) aztán amikor túlságosan ismerik már őket a rendőrök, lecserélik őket. Hazamennek „pihenni” addig újakat hoznak ki helyettük, azok szerzik a pénzt”.

A kislányok 12-13 évesek (szintén erdélyi magyar cigányok).

Ez már nagyüzem. Ütemtervvel, rendszerszervezéssel, a tapasztalatokra épülő profitszerzéssel. Lehet-e még tökéletesíteni a haszonszerzésnek-ezt az egyszerű, de jövedelmező módját?

A Deák-téren egyébként turistaszegzon idején az átkötő folyosón naponta két-három gyereket látnak a rendőrök. Jól jövedelmező hely. Így gondolhatta az a (szintén romániai, román ajkú) anya is, aki a Deák-tér felső szintjén a könyvárusoktól nem messze ültette le kb. 5 éves gyermekét. A gyerek ült, előtte pohár. Hullottak bele a pénzek. Ez ment egy darabig, aztán megjelent a kisfiúnak a testvérkéje (10-11 éves), és a szipogó kisfiúnak, aki már szemlátomást unta az egészet és menni akart, a lelkére beszélt. A kisfiú visszaült, és egy darabig megint hullottak a pénzek. Végül a gyerek nem bírta tovább, és mivel öt órán keresztül nézte a vele szemben ingerkedő nagy Mars automatát, pénzeit az automatába dobálta, Mars csoki reményében. Az automata azonban elnyelte az érmeket, csokit viszont nem adott.

A Nyugatiban a gyermekkoldulás új aspektusai tárulnak elénk. Bár a Keleti metró rendőrei szerint a kolduló gyerekek 90-95%-a romániai, a Nyugatiban kiderült, hogy egyes magyarországi magyar családok is így szerzik meg az ételre-italra valót.

A Nyugatiban a lépcsőfeljárónál időnként már reggel fél hatkor is látnak egy asszonyt, aki a nyakába akasztott tábla segítségével élelemre gyűjt gyermekei számára. Az anya karjában mindig egy gyerek (2-3 éves), és mellette is áll egy vagy kettő. Később a gyerekek cserélődnek – hétagú családról van szó – a gyerekeket (az elfogult?) rendőr szerint a kocsmából addigra előkerülő apa hozza és viszi. Rendszertelenül koldulnak, ha összejön a pénz, eltűnnek.

Bár a nyár közepén (július vége felé), itt a Nyugatiban is szigorú ellenőrzések voltak, és a rendőrség itt is úgymond „kisöpörte a terepet” még ma is legalább 4-5 gyerek feltűnik naponta – főleg a mozgólépcsők fel-, illetve lejáratainál. Állandóan változó arcok, az itt dolgozók szerint.

Az egyik újságárus elmondja, hogy a gyerekek néha az újságokra is rendszeresen rájárnak. Volt olyan napja – mondja – amikor 3-4000 Ft hiánya is volt. A gyerekek (fiúk, 8-10 év körüliek) a lopott újságokat más metróállomásokon eladták. „Mikor megkérdeztük tőlük miért (meséli az újságárusnő elnézően mosolyogva), az egyik így válaszolt: „– Na és?! Nem fér bele?! Nekem ne mondja senki, hogy a nyolcéves gyerek fejében született meg, hogy el kell lopni az újságot, hogy aztán más állomáson eladja!”

A leírt forgalmasabb helyeken kívül (Keleti pályaudvar, Blaha Lujza tér, Jászai Mari tér, Deák-tér, Nyugati pályaudvar), rendszeresen feltűnnek gyerekkoldusok az Astoriánál is. Itt heti két-három alkalommal látnak gyerekeket. Egy idős párt (!) váltanak. A-mikor az idős pár eltűnik – a férfi a Kossuth Lajos utcai feljáró egyik oldalán, a nő a másik oldalán koldul – megjelennek a gyerekek (10 és 12 éves fiú és lány), és váltják őket, pont ugyanott. Valószínűleg összetartoznak.

Rendszertelenül fel-felbukkannak mások is. Itt is állandóan változó arcok.

Talán felesleges részleteiben ismertetni az összes, gyerekek által frekventált helyet. De mindenképpen kiemelkedik ezek közül a legveszélyesebbnek, legzüllöttebbnek ítélt Népliget.

A Népligetben megkérdezett árusokból háromnegyed órán át folyt a szó. Mintha hirtelen gátszakadás történt volna, úgy zúdult ránk a panaszáradat.

Kiderült, hogy itt három csoport fiatal is van. Van egy idősebb, békésebb csoport, egy 14-16 éves zsebesekből álló csoport – (ők rabolnak is) és van egy 4-5 fiatalabb gyerekből álló csoport, akik lejmolnak. Magyarországi magyarok valószínűleg a fiúk.

A zsebesek (14-16 évesek) magyarok. Rendszeresen ütnek le embereket a környéken. Hábóritatlanul garázdálkodnak, hisz a rendőrök csak a legkritkább esetben jönnek ki. Azt mondják: „nincs kocsi”.

A fiatalabb lejmoló gyerekekből álló csoport hónapokon át ezeknek a zsebes fiataloknak a közelében tartózkodott – megosztotta velük a népligeti aluljárót. Talán ezek a zsebesek – alkalmi rablók – már előképei ezeknek a kolduló-lejmoló gyerekeknek? Ilyenné válnak majd 3-4 év múlva ők is? És vajon miért ne válnának ilyenné?

A kolduló gyermekek a metrót sem kímélik. Szülővel vagy szülő nélkül, kifacsart végtagokkal, mankóval vagy anélkül, piszkosan vagy „csak” szegényesen, de megjelennek – és kérnek, kunyerálnak, vagy csak felszólítanak: adjál!

Nem sikerült (két embernek egy hónap alatt) feltérképezni, hogy a kolduló gyerekek hány százaléka „utazik” csak a metróra, ahol is csak a metrókocsikat járják végig – és mekkora azoknak a száma, akik a metrókocsik végigjárása után „megpihennek”, – azaz tovább koldulnak – egy-egy állomáson.

Tény, hogy a Nyugatiban kolduló gyerekek közül nem egyet láttak koldulni magán a metrón is – úgy tűnik –, és ez értelemeszerű is, ez az általánosabb gyakorlat.

Világossá vált az is, hogy fő idényben (turista szezonban) az egyidejűleg koldulók között létezik egyfajta felosztás, amit persze egy „külsős” (egy kívülről jött) bármikor megzavarhat. Ez azt jelenti, hogy X gyerek végigmetrőzza a Kispeszt-Klinikák közti távot és vissza. (Esetleg váltóval, aki a Klinikáknál kezd akkor, amikor ő, az X gyerek Kispesztnél indul.) A vonal további részén (Ferenc körút-Újpest) ezalatt az idő alatt Y gyerek üzemelhet szabadon.

Nyilvánvaló (legalább is feltételezhető), hogy teljesen kialakult sémák, rendszerek nincsenek, hisz a gyerekanyag folyamatosan cserélődik.

A gyakoriság

A helyszíneket valamennyire megismerve az időtényezőt, illetve a gyakoriságot próbáltuk szemügyre venni. Úgy tűnik, a legáltalánosabb gyakorlat – legalábbis, ami a metró területén koldulókat illeti – a heti két-három alkalom. A hétvégeken a koldulás – amely a mindenkori forgalomhoz alkalmazkodik – visszafogottabb. A hét közbenső napjai (kedd, szerda, csütörtök) a legfrekvenciáltabbak.

Az utcára kiültetett gyermekek is a forgalom nagyságához alkalmazkodnak. A reggeli, illetve a délutáni csúcsidők fizetik a legnagyobb hozamot, ilyenkor ott vannak csemetéink. A köztes időkből valószínűleg egyrészt „letejelnek” a családnak (felnőtteknek stb.), másrészt ilyenkor jut idő arra, hogy gyerekek legyenek, játsszanak egymással, nézelődjenek stb.

Persze nem mindenkinek adatik meg a lazább életstílus – egyes gyerekek (pl. a Blahán levő McDonald's mellett) állandóan a helyükön ülnek – itt állandóan jelentős a forgalom.

Nyilvánvalóan a mindenkori felnőtt határozza meg (az ő engedékenysége vagy szigora) a gyerekek munkaidejét.

A Deák-téri metrórendőröktől azt is megtudtuk, hogy a gyerekek nagymértékben a turista szezonhoz, illetve az időjáráshoz vannak „igazítva”. Május elején kezdenek el szállingózni – és ősze már csak kevesen maradnak. De még ez a kevés se olyan kevés.

Pontosabb becslésre nehéz vállalkozni, de hozzávetőlegesen, egy átlagos hétköznapon a város főbb pontjain ma is egyidejűleg legalább 15-20 gyerek koldul.

Hova mennek ezek a gyerekek a munkaidő végeztével – hol van a szállás, hova viszik a begyűjtött pénzt – illetve a javakat?

A rendőrök tapasztalata szerint – a korábbi intézkedésekig – részben pályaudvarok adtak otthont a gyerekek családjainak (illetve azoknak a felnőtteknek, akik futtatták a gyerekeket). Ezek a családok a pályaudvaron – várókban, üres kocsikban – éltek. A gyerekek idejöttek „haza” - és innen indultak munkába másnap. Most az intézkedések után a helyzet más. Sok romániai és magyar cigánycsalád szorult a X. kerületi Százados úti lakótelep Pongrác úti bejárata, illetve az MTK pálya által határolt részre. Itt „felnyomott”, feltört lakásokban, gyakran rettenetes körülmények között élnek cigánycsaládok. A koldusgyerekek egy része a rendőrök szerint itt „lakik” – de sokan élnek családjukkal a Venyige út melletti nagy szeméttelen is. Itt is a szemétkben alszanak, meg gépkocsi roncsokban.

Módszerek

Azt hittük, már nem tudunk meglepődni. Aztán egy nap kollegámmal utaztunk a metróra – adatot gyűjtöttünk. A Ferenciek terén fel is szállt egy élő adat. A 16 éves forma lánynak fél lába volt. Végigment a kocsin és ki-kitartotta a tenyerét: – Adjál! – mondta. Az emberek nem nagyon adtak, talán túl agresszívan közelített a kislány. Elhatároztuk, hogy követjük. Egyik kocsiból a másikba szállt – ezeket, kevés sikerrel, végigtarhálta –, aztán a Klinikáknál leszállt. Utána mentünk. A metróállomás mögött a parkban egy padon 35-40 év körüli cigány külsejű férfi várta. Az ő kezébe számolta le a keresményét. Egy érmét – nyilván külföldi lehetett – gyerekes mohósággal megtartott magának. A férfi engedékenyen tudomásul vette.

Megszólításunkra a férfi tört németsséggel, de amúgy barátságosan elmondta, hogy románok, és csak pár napig vannak itt. Kérdeztük, hogy melyik városból valók. Ezt nem értették. Barátságosan mosolyogtak, mikor elmentünk. Akkor még nem is sejtettük, hogy a lány fél lába a legkevésbé szörnyű az egész történetben.

Sok fajtájával találkoztunk már az emberi nyomor szülte leleményességnek. Láttunk egy fiút, akinek valaki (feltehetőleg a saját szülei) teljesen kifordította a lábát, úgy, hogy a térde a vádlija helyén volt. Rövidnadrágot hordott, hogy ezzel is szemléltesse fogyatékoságát. A fiú lábát demonstratíván előre helyezve araszolta végig a metróra. A fején hátul ki volt borotválva egy darab, így jól látszott az ott képződött – eredeti! – kinövés is. A látvány olyan borzalmas volt, hogy sokan valószínűleg azért nem adtak, mert egyszerűen lemeredtek a soktól, amelyet a fiú okozott.

Láttuk a 8-10 éves kislányokat télvíz idején a Jászai Mari téren, akik tiszta és alázatos arccal, teljesen kifacsart lábakkal várták a jólelkű (?) felnőttek adományait, majd munkájuk végeztével felálltak és abszolút normális járással távoztak.

Sokak „élménye” az a fiú volt a villamosmegállóban, aki csak akkor kezdett el mankóján rogyadozni, amikor villamos tűnt fel a láthatáron.

Tudtunk az anyjukkal együtt kolduló gyerekekről is, akik nemegyszer apjuk alkoholizmusát finanszírozták ilyen módon. Találkoztunk a nyakukban táblát viselő koldusgyerekekkel is, akik műtétjükre, hazautazásukra, vagy egyszerűen csak ennivalóra gyűjtöttek szüleikkel együtt, vagy csak magányosan. A gyerekek között voltak szelídek és kevésbé szelídek. Mint ez a féllábú román lány is, akiről az imént szó esett, és aki csak annyit mondott az embereknek elég agresszíven: – Adjál! – rajta csak azért lepődtünk meg, mert kiderült, hogy egy szó sem volt igaz abból, amit társa mondott.

Csővesek ismerték a lányt. Éppen elbicegett előttünk másnap, mikor a Nyugatiban a csövesekkel beszélünk. Ismeritek? – kérdeztem. – Igen – jött a válasz. Itt árulta magát a Nyugatiban vagy három évig.

Hitetlenkedő, döbrent arckifejezésem láttán felvilágosítanak: – Rendesen! Pénzért! – Aztán valami balesete volt, le kellett vágni a lábát. Van vagy 19 éves.

– Nem román?

– Az? Magyar, Csabikám! (Nevem egyébként György.)

Fáj. És az az érdekes, hogy elsődlegesen nem is az, hogy megint becsaptak. Az fáj, hogy egy nappal ezelőtt, amikor a Klinikák metrónál utolértem, megszólítottam ezt a lányt, és adtam neki egy Szűz Máriát ábrázoló kis képet, láttam, hogy örül és büszke rá. Olyan volt, mint egy gyerek, akit megajándékoztak. A koldulásba, elutasításba belefáradt arcán egy pillanatra valamiféle törekeny boldogság jelent meg. Egy pár pillanatra újra ember volt. Az fáj, hogy csak erre a pár pillanatra tudtam neki segíteni.

Mit lehet tenni

A rendőrök elmondják a Deák téren, hogy azelőtt könnyebb volt a helyzet. „Kiskorú veszélyeztetésért” be lehetett vinni a gyereket koldulni küldő felnőttet – ha elcsípték. És gyakran elcsípték.

Igaz, hogy jelenleg is szép számmal utalnak be gyerekeket koldulásért, csavargásért a gondozó intézetekbe a rendőrségtől – de a gyerekek jelentős része most is szabadon „dolgozik”.

Az új törvény értelmében a szülő csak az összes hozzátartozó gyermekkel együtt állítható elő. Amíg nincs meg az összes gyerek, a szülőt sem állíthatja elő a rendőrség.

A rendőrségnek, pedig nincs energiája (autója, embere stb.).

A Gyermekek- és Ifjúságvédő Intézet Alföldi utcai átmeneti otthonában azt is megtudom, hogy amennyiben a szülő jelentkezik a gyermekért – és szinte mindig jelentkezik –; akkor az intézetnek, ha külföldi állampolgárokról van szó, ki kell adnia a gyereket – igaz, a szülők adatainak, útlevelezésének felvétele után. Tehát gyakorlatilag a gyerek újra „munkába” állítható még aznap.

Mint megtudjuk, számosan élnek is a lehetőséggel. Egy-két hónapig „beültetik” gyermeküket, aki addig ingyen kosztot, kvártélyt kap, majd eljönnek érte, kiveszik – és az számít a legjobb esetnek, ha utána egyből haza is viszik Romániába.

Felületes vizsgálódásunk alapján úgy tűnik: „lazák” a rendelkezések – túl sok lehetőséget hagynak kibúvókra. Akik pedig tudnak, nyilvánvalóan kibújnak.

Ez egy másik oka a kolduló gyermekek nagy számának. (És azután bizonyára létezik számos más, általunk nem ismert ok is.)

Hipotéziseink romba dőltek. Rájöttünk, hogy van ugyan magának, illetve szűkebb családjának kolduló gyerek, de úgy tűnik, legalább akkora a szervezett, másoknak kolduló gyermekek száma.

Kiderült, hogy nagyrészt valóban cigány származású román, de vannak kolduló magyarországi magyar gyerekek is. Kiderült, hogy egy gyerek nem csak egy vagy két törzshelyen koldul – de, igénybe véve a metró adta lehetőséget, több állomást, több szerelvényt is letarolhat naponta. (Bár ennek pontos menetét nem tudtuk megállapítani.) Kiderült, hogy ezer arca – és álarca – van a gyerek-koldulásnak is. Kiderült, hogy nem vagyunk okos fiúk, és nem tudunk okosat mondani. Kiderült, hogy még mindig csak a jéghegy csúcsát látjuk, bár az is elég csúnya.

Szigorúbb (körültekintőbb?) törvények, humánusabb gondozó intézmények, (humánusabb) egyházi közösségek nyilván mind-mind egy lépést jelentenének előre a megoldás felé.

Addig marad a tehetetlenség fájdalma. A miénk, és főleg: az övék, Nekünk fáj a tehetetlenségünk, nekik, azt hiszem nem túlzás: a vérükre megy.

Írta: Kéri Katalin

Hátrányos helyzetben

K. Évát egy matematikaórán ismertem meg. Egy falusi iskolában voltam óralátogatáson, és miközben jegyzeteket készítettem, beültem a gyerekek közé. Azaz Éva mellé, aki egyedül ült az utolsó padban. Nagyon rosszul nézett ki, szemei beesettek voltak, arcocskája sápadt, haja piszkos, körmei feketék. Rögtön láttam, hogy idősebb, mint osztálytársai, bár testalkata erre nem utalt, felnőtt tekintete mégis elárulta, hogy nem lehet 11 éves. Nem nézett soha a tanárára, firkálgatta a könyvét, lesegette a papírjaimat, és sohasem jelentkezett.

– Miért nem jelentkezel? – kérdeztem tőle sűgva. Meglepetten nézett rám.

– Hát azért, mert én úgyis hülye vagyok – mondta, és újra elkezdett maga elé bámulni.

Abban a pillanatban elhatároztam, hogy megpróbálok segíteni ennek a kislánynak. Óra után beszéltem az osztályfőnökével Éváról. Megtudtam, hogy elég rossz körülmények között él a családjával együtt. A mosolygó tanárnő elmondta, hogy ő már többször is próbált beszélni a kislány szüleivel, eleinte még meghallgatták, de miután Éva már háromszor megbukott, nem bíznak meg többé az osztályfőnökben és az iskolában, a legutóbbi alkalommal baltával kergették el a tanárnőt, és még a kutyát is ráuszították. Az osztályfőnök megígérte, hogy nevelőotthonba viteti Évát, és már megtette a szükséges lépéseket.

Elmentem a polgármesteri hivatalba, és érdeklődtem a családról, megtudtam, hogy nagyon rossz körülmények között élnek, és a szülők agresszív magatartása miatt nem szívesen látott „vendégek” a hivatalban.

A család

Évával véletlenül találkoztam újra, bár keresni is akartam. Összefutottunk az orvosnál, a rendelőben. Megint mellé ültem, mert senki nem ült le melléje, mindenki összevont szemöldökkel nézte. Szedett-vedett pulóverekben volt, külseje most is ápolatlan, nagyon csúnyán köhögött.

– Tudod, nincs rendes kabátom, csak ebben a szvetterben rohangálok egész nap, azért fáztam meg – magyarázkodott Éva, és hirtelen nagyon bizalmas lett hozzám. Elkezdett beszélni a családjáról, így tudtam meg, hogyan élnek ők.

Éva elmondta, hogy édesapja alkalmi munkákból tartja fenn a családot, korábban nem volt munkahelye hosszabb ideig. Édesanyja takarítónő, előtte ő sem dolgozott, idegkimerültség miatt hosszú ideig betegállományban volt. Az asszonynak Éva apja a második férje. Házasságukból három gyermek született. Közülük a 14 éves Éva a legidősebb, Anti nevű öccse 12 és fél éves, Marika nevű húga pedig 10. Van egy féltestvérük is, Zoltán, aki 16 éves, és anyjuk első házasságából született. Mindegyik gyerek többször is megbukott.

A család jelentős anyagi gondokkal küszködik. Lakásukat egyre kisebbre cserélték, aztán a városból is „kiszorultak”, és utolsó lakásukat elcserélték jelenlegi kis falusi házukra, mely nagyon öreg és meglehetősen elhanyagolt. Éva azt is elmondta, hogy nem hatan élnek az amúgyis szűkös helyiségekben, hanem heten, mert hozzájuk költözött apjuk egyik alkalmi munkatársa, H. Ferenc is. Éva elmondta, hogy kishúgával alszik egy ágyban, öccse pedig,

mivel úgyis kistermetű, két összetolt fotelben alszik, szintén velük egy helyiségben. Amikor megkérdeztem, hogy hol alszik Ferenc, akit Éva láthatóan gyűlölt, azt mondta, hogy ugyanott, ahol a szülei.

Látogatásaim Éváéknál

Éva könyörgött nekem, hogy egyszer menjek el hozzájuk, mert annyira szeretné, ha látnám a házukat és a testvéreit. Mivel magam is éppen ezt akartam, örömezt elfogadtam a meghívást, bár tudtam, hogy számítanom kell a „baltás fogadtatásra”. Mikuláskor kopogtattam be Éváékhoz, és teljesen megdöbbsentem, amikor beléptem, a szülei szobájában ugyanis állt a füst. A széntüzelésű kályha csöve nem kéménybe torkollott, hanem egy ablakrészen át a kert felé füstölgött, bőven betérítve a szobát is. Benn, a kormos helyiségben kucorgott a család, egy szétbontott ágyban feküdt az anya, aki éppen beteg volt, körülötte, a piszkos ágyneműn ugráltak a gyerekek, és fuldokoltak a köhögéstől. Kiosztottam aprócska ajándékaimat, azt a kevés édességet, amit vittem, és kiderült, hogy rajtam kívül nem járt ott a Mikulás... A lakásban csak a legminimálisabb berendezés volt, ócska szekrények, asztal, székek és a nagy ágy. Arra gondoltam, hogy egyszerűen nem tudok segíteni, az egész ház minden darabkáját ki kell cserélni. Megígértem a gyerekeknek, hogy karácsonykor újra eljövök, és úgy láttam, a törekeny asszony is örül ennek.

A következő látogatásomra azonban alaposabban felkészültem. Egyrészt pontosan átgondoltam, hogy mit kell vinnem a gyerekeknek, másrészt pedig megfontoltam, hogy mit kell mondanom a szülőknek. Ez a második látogatásom sokkal jobban sikerült. Egyrészt azért, mert tudtam már, hogy mire kell számítanom. Másrészt pedig azért, mert talán a család is elgondolkozott valamelyest, ugyanis amikor karácsony másnapján beállítottam, kitakarított szoba fogadott, és a kályha csövét is megjavították. Csak egy dolgot furcsálltam, hogy a műkarácsonyfa alatt nem volt semmi, csak egy üveg ócska asztali bor és pár üveg sör. Aztán megtudtam, hogy ezeket az italokat a gyerekek vették szüleiknek a papírgyűjtés árából, ők viszont egyáltalán nem kaptak semmit, mert – amint azt az anyukájuk elmondta – arra számítottak, hogy én úgyis viszek valamit. Abban a pillanatban nagyon örültem, hogy nem mentem üres kézzel, bár csak csekélységet vittem. Megvarrtam régi kesztyűk segítségével a János vitéz főbb szereplőit, Éva ugyanis éppen ezt tanulta az iskolában, de harmadszorra sem volt képes és hajlandó elolvasni. Nagyon örültek a báboknak, de persze nem ismerték fel, hogy melyik mű szereplői. Vittem egy szép rajzos János vitéz kötetet is magammal, és elkezdtem felolvasgatni bizonyos részleteket, a gyerekek pedig játszották a történetet a bábokkal. Éva kijelentette, hogy ha ilyen jókat tanulnának az iskolában, ő is odafigyelne. Csak ámult, amikor megmutattam cafatokban lógó irodalomkönyvében Petőfi sorait... Egy társasjátékot is vittem nekik, amelyet többen is lehetett játszani, bizonyos mezőkre lépve a tisztasággal és egészséges étellel kapcsolatos kérdésekre kellett válaszolni. A szülők is beszálltak a játékba, és úgy látszott, az újdonság erejével hat rájuk néhány alapvető étkezési és tisztálkodási szabály.

Ettől a naptól fogva gyakran jártam Éváékhoz, de nem mindig volt olyan kellemes a délután, mint karácsonykor. A szüleit nagyon sokszor részegen találtam, sőt hármasan fekvé Ferencel a szülői ágyban. Zavarba azonban sohasem jöttem, ők így éltek, és a gyerekeiknek is ezt kellett nézniük.

Éva, sőt testvérei is többször eljöttek hozzám. Egyszer, márciusban, egy ragyogó tavaszi délutánon végtelenül piszkos volt Éva, amikor eljött. Mentegetőzött, és szégyellte magát, én pedig rábeszéltem hogy fürödjön meg, én pedig megmosom a haját. Fantasztikusan élvezte a

nagy habos vizet, visongott és örült, mint egy kisgyerek. Amikor nekiláttam megmosni a haját, mondta, hogy két hónapja nem mosta már, fodrásznál pedig hosszú évek óta nem volt. Nem tudtam rábeszélni, hogy eljöjjön velem, csak abba egyezett bele, hogy én levágjam a haját. Nem volt nehéz „megszabadítani” vékonyka, silány fűrtjeitől. Vállig érőre vágtam szökés haját, és szárítás után besütöttem. Amikor Éva odaállt a tükörhöz, örömben felkiáltott. Ez volt életem egyik legboldogabb perce. Annyira tetszett magának az új frizurájával, hogy azt mondta, nem fog lefeküdni sem, nehogy összekócolja.

Beszélgetéseink

Bár sokat tapasztaltam Éváéknál tett látogatásaim alkalmával is, igazán akkor tudtam meg sokat a kislányról, amikor órákon át beszélgettem vele. Szívesen beszélt bármiről, néha nagyon gyerekes dolgokat mondott, néha pedig túl felnőtteket. Úgy gondoltam, ha sokat beszélgetünk, jobban megismerem, és jobban tudok neki segíteni is. Néhány beszélgetésünket lejegyeztem, időnként beszélgetés közben is felírtam néhányat, de Évát ez egyáltalán nem zavarta. Azt mondta, ő inkább nagyon örül, hogy valaki foglalkozik az életével, szeretne olyan híres lenni, hogy írjanak róla egy könyvet. Lerajzolta a családját, ebből például kiderült, hogy – ha nem is tudatosan – nagyon irigy testvéreire, csak bátyját szereti igazán, a többieket rá sem akarta rajzolni a lapra. Így aztán, mikor mégis rárajzolta, rettenetesen elcsúfította őket. Fekete szeplőket rajzolt nekik, idomtalan végtagokat. Bátyját viszont úgy ábrázolta, hogy először egy emelvényt rajzolt, és arra Zolit. Ferencről, az apa barátjáról pedig kijelentette, hogy semmiképpen nem tartozik a családhoz, a „papírlapon nincs neki hely”.

Az alábbiakban következzen néhány részlet Évával folytatott beszélgetéseimből:

- Éva, amikor rajzoltál, emlegettél egy filmet. Gyakran jársz moziba?
- Nem, csak nagyon ritkán. Ha valami jó filmet játszanak, valami nevetségeset vagy gyilkososat... A Zolival szoktam elmenni, tudod, ő a bátyám. De ő többször megy moziba, mert az ilyen jó filmeket háromszor is megnézni.
- Otthon mit szeretsz csinálni? Mivel foglalkozol, ha ráérsz?
- Szoktam olvasni, de csak krimiket, anyunak van egy csomó. Megveszi őket a városban, aztán az egész család elolvassa, még a húgom is. Ja, igen! Néha-néha meséket is szoktam olvasni, de inkább régebben. Nagyon szeretnék Tv-t nézni, de már nagyon régen elromlott.
- Meséld el, mit csinálsz egész nap?
- Fél hétkor kelek fel, megetetem az állatokat. Anyu este 10-kor jön haza a takarításból, csak nem fog ezért felkelni. Reggelire megesszük, ami van. Utána elmegyek az iskolába. Fél kettőkor megyek haza, aztán befejezem az ebéd főzést, ha anyu nem fejezte be. (Mert ő már 1 órákor elmegy dolgozni.) Takarítok esetleg, mert anyu nem ér rá soha takarítani. Aztán olvasok, játszunk, elmegyek a kocsmába sörért vagy az utca végére borért. Este tízkor vagy tizenegykor fekszem le.
- És mikor szoktál tanulni?
- Azt nem nagyon szoktam, de tudod, most nem is kell, mert ugyanazt tanulom, amit tavaly is, meg azelőtt is. De most valamivel jobb jegyeket kapok.
- Ha azt mondanám, hogy állíts össze egy kívánságórarendet, akkor melyik órákat írnád bele?
- Benne lehetne a matek, nem? (Éva hosszasan elgondolkozik...) Á, nem is, a legjobb volna az otthonlét! A testnevelésóra, az még elmegy, de a többit nem szeretem.

- Ha már a kívánságoknál tartunk, akkor most képzeld el, hogy nyersz a lottón, és egyszeriben olyan sok pénzed lesz, hogy akármit megvehetsz. Mit vennél a nyereségyen?
- Egy házat vennék, egy szép, nagy házat! Azért vennék házat, mert a mienk olyan trotytos. Olyan csúnya a mi házunk, hát ezért. De csak anyu jönne velem az új házba, mert apu szereti ezt a mostani házunkat is. Nagyon bele van esve, de hogy miért? Csak tudnám. De hát az ő baja, ha itt marad.
- És még mit vennél, ha maradna pénzed?
- Vennék egy nagy színes tévét. Most volt biológiaóránk, és mindenki látta azt a természetfilmet, tudod, ami most volt, csak én nem. A többiek beszélgettek róla, én meg csak ültem közöttük.
- És ha lenne 3 kívánságod, akkor mit kívánnál?
- Hogy gazdag legyek. Akkor megvehetném a szép házat, meg a tévét. Ez elég lenne nekem, mást nem kívánnék. De hát, úgysem nyerek...
- Szeretsz álmodozni?
- Hát, miről?
- Játsszuk azt, hogy én elkezdek egy történetet, te pedig folytatod. Jó? Elindult két gyerek otthonról. Volt egy kis pénzük, jegyet váltottak, felszálltak a vonatra, aztán...
- ... aztán beszélgettek a vonatban, olvasgattak, ha volt náluk könyv, rejtvényt fejtettek, aztán hazamentek, és nagyon örültek.
- Itt már be is fejeznéd?
- Folytathatom is, mondjuk a nagymamához mentek, aki nagyon örült nekik, ott minden jót kaptak, csokit, cukrot, finom, habos süteményeket, nagyon boldogok voltak. Ide mindig elmennének...
- Beszéljessünk még kicsit az utazásokról! Képzeld el, hogy lenne rá lehetőséged, és elutazhatsz oda, ahová akarsz. Hová mennél?
- Görögországba. Tavaly, amikor Pesten voltunk, találkoztunk idegenekkel a padon, adtak nekem ingyen görögdinnyét. A görögöknél mennyit lehetne enni... Meg azért is akarok oda menni, mert ott olyan sok ember van.
- Szereted a sok embert?
- Nem, csak a tömeget, mert amerre mennek, én is arra mennék...
- Éva, ki a barátod? Kivel szoktad megbeszélni a problémáidat?
- Saját magammal. Nincs otthon sem barátom, meg az iskolában sem. Ha otthon anyukám azt mondja, hogy mosogassak, apu meg azt, hogy menjek el borért, és valamelyiket nem csinálom meg, akkor nagyon megvernek.
- Hogyan vernek meg?
- Éva nagyon meglepődött és zavart volt.
- Hát, szóbelileg. De apu szokott pofon verni is. Anyut is meg szokta verni. Meg a Zoli is meg szokta ütni anyut. Apura mindig rászólunk, ha anyut bántja, inkább anyuhoz húzunk. Anyunak néha el szoktam mondani a problémákat, de ő sem nagyon segít semmiben.
- És azt kire mondanád, hogy barátod?
- Otthon? Vagy hol? A suliban az Ilonka, tudod, ő is túlkoros, mint én.
- Éva, kire szeretnél hasonlítani? Van példaképed?
- Nő is lehet?
- Persze.
- Ajaj! (Éván látszott, hogy nem igazán értette a kérdést.) Hogyha nem is ismerem, akkor honnan tudjam, hogy milyen? Ó, nekem nem kell ilyen példaképe, én így tetszem magamnak. (Amikor ezt kimondta, látszólag megkönnyebbült.)

- Most pedig szeretnék egy nagyon furcsa kérdést feltenni. Tegyük fel, hogy el kellene hagynod a Földet, és csak egy embert vihetnél magaddal, akkor kit vinnél?
- Téged vinnélek, anyuékát azért nem, mert úgysem férnének el. És úgyis mindent mindig megtiltanának.
- És ha két embert vihetnél?
- Hát, az egyik te lennél, a másikat meg kiválaszthatnád te, hogy olyan legyen, akit te is szeretsz.
- A testvéreidet nem vinnéd el?
- Nem; mert mindenhova elszaladgálnának, és nem lehetne rájuk vigyázni. Mi különben sokat szoktunk otthon rohangálni, főleg, ha eljön a Józsi, tudod, a bátyám haverja. De mostanában nem szokott jönni. Az anyja vett neki egy magnót, talán azért... Olyan jó lehet az énekesnőknek!
- Szeretnél híres ember lenni?
- Nem tudnék ilyen repedtfazék hanggal, a kornyikám is kettes. De hát, nekem ez a rossz hangom is jó. Sokan vannak, akik még ennyire sem tudnak énekelni, úgyhogy...
- Szóval, énekesnő nem leszel. Gondolkodtál-e már azon, hogy mi szeretnél lenni?
- Persze! Kalauznő leszek. Ha az leszek, akkor nagyon érdekes munkám lesz. Jövő-megyek a vonaton, és mindenkit, akit szeretek és ismerek, ingyen felengedek majd.

Benyomásaim

Egy olyan kislányt ismertem meg Évában, aki ugyan hátrányos helyzetű gyermek, rossz szociális körülmények között él, számkivetett az iskolában, társai csúfolják és levegőnek nézik, a tanárok megvetik, mégis, valahol a lelke mélyén ismeri saját értékeit, tudja, vagy inkább csak érzi, hogy vele is szebb a világ. Beszélgetéseink során sohasem vádaskodott, nem hibáztatott senkit helyzetéért, a felidézett részletekből is jól látszik azonban, hogy milyen kevés embert szeret igazán, hogy mennyire kevesen vannak körülötte, akikre igazán számíthat. Ennek ellenére úgy éreztem, a családjához ragaszkodik, és úgy gondoltam, vétek lenne környezetéből kiszakítva egy nevelőotthonba vinni. Meggyőződésemmé vált, hogy ennek a kislánynak arra van a legnagyobb szüksége, hogy valaki figyeljen rá, mert ezt rajtam kívül igazából soha senki sem tette, és ez nem az én érdemem, hanem a többiek bűne. Éva, bármi érte is az életében, nem fordult el az emberektől, nem gyűlöli őket, ezt legszebben bizonyítja „pályaválasztása”, vagyis az, hogy kalauz szeretne lenni. Szeretne szeretetet adni és kapni, képzeletében süteményt és szeretetet osztogató nagymamák, adakozó idegenek élnek. Más beszélgetéseink alkalmával kiderült, hogy szeretett volna olyan tanárokat is, akik jobban figyelnek rá, akik nem csak állandóan számon kérnek és fenyegetnek, hanem olykor-olykor bátorítanak is.

Hogyan lehet segíteni?

Azt gondolom, hogy a segítség ott kezdődik, hogy először is odafigyelünk a családra. A segélyek és adományok önmagukban nem jelenthetik a megoldást. Nyilvánvaló, hogy Éva szülein oly módon sem lehet segíteni, hogy átképzik őket valamilyen munkára. Jelen pillanatban ez nem járható út.

Mielőtt bárkinek segíteni szeretnénk, meg kell ismernünk őt magát, mert enélkül a megoldások a mi megoldásaink lesznek, és nem fognak találkozni a család vagy az egyén vágyaival. A szociálpolitika lépéseit ugyan társadalmi szinten kell megtervezni, de végrehajtását az egyén szintjén kell beteljesíteni. A segítségre szoruló embereknek szükségük van olyan személyekre, akikhez bizalmasak lehetnek, akik nem kötelességből, hanem érdeklődésből kísérik figyelemmel sorsuk alakulását. Segíthetnek szociális munkások, pedagógusok, pszichológusok, önkéntes laikusok, de nem „kívülről”, folyton jószándékukat hangsúlyozva, hivatali álarc mögé bújva. Éva családja, amikor látta, hogy a tanárok nem sokat segítettek Évának és testvéreinek, megvonták ezt a bizalmat, és baltával támadtak. Bár kétségtelenül vannak „nehéz esetek”, meggyőződésem, hogy a segítő kezek néha önmaguk ássák ki a „csatabárdot”, persze, akaratlanul.

Éva nehézségei enyhíthetőek lettek volna korábban is, mert ugyan nem túl boldog az élete otthonában, nem volt felhőtlen gyerekkora, szárnyalni és tanulni (!) is képes, ha úgy érzi, van olyan ember, aki figyel rá. Helyzetemnél fogva a családjáért csak keveset tehettem, nem hiszem, hogy alapvetően sikerült volna megváltoztatnom a gondolkodásmódjukat és életüket. Most azonban, ahogyan néhány hónap elteltével visszatekintek, mégis történt néhány változás. Talán a legfontosabb, hogy elköltözött tőlük Ferenc, az apa (és anya) „barátja”. A lakásban is végrehajtottak apróbb átalakításokat, és beszereztek meleg holmikat a gyerekeknek (a Vöröskereszt jóvoltából). A gyerekek most kevesebbet betegek, és tisztábbak is, mint korábban, Éva rendszeresen mossa a kisebbik haját is. Szülei néha az utcán is megállítanak, és tanácsokat kérnek különböző ügyek intézésével kapcsolatosan. Tervezik, hogy visszaköltöznek a városba, hogy megoldódjon a fűtésük.

Évát nem viszik nevelőotthonba, és néhány tanára most jobban figyel rá. Egyes tárgyakból javított, most már 6. osztályos. Kevesebbet hiányzik, és nem csavarog el, ügyel a holmijára, és néhány osztálytársa is szóba áll vele.

A történeteket nem akarom túldimenzionálni, a családnak még óriási segítségre van szüksége ahhoz, hogy megváltozzanak a körülményeik, a legfontosabb problémáik nem oldódtak meg. Az én szerepem ebben a történetben csupán annyi, hogy felhívtam a szűkebb környezet figyelmét egy családra, egy kislányra, akikre korábban nem, vagy csak alig figyeltek. Hiszem azt, hogy nagyon nagy mindenkinek a felelőssége a másik ember iránt is, legyen bár a szomszédja, szülője, tanára vagy más ismerőse, rokona. Telve vagyunk előítéletekkel, elfordulunk azoktól, akiknek piszkos a körmük, vagy a hátsó padban ülnek.

Írta: Herczog Mária

Lehetséges kiutak

A segítő szakemberek képzéséről

A gyermekvédelem megújulásának egyik alapkérdése, hogy kik és mennyiben tekinthetők szakembernek e területen. Magyarországon az elmúlt évtizedekben ideológiai, politikai okokból a pedagógus szakma vált meghatározóvá, a nemzetközi gyakorlatban elterjedt szociális munkás, szociálpedagógus szakmák gyors térhódításával szemben. Az intézményes gyermekvédelemben a képesítési előírások a pedagógusi végzettséget követelték meg, az iskolában a gyermekvédelem helye és lehetőségei soha nem voltak tisztázottak, a védőnőknek – noha hagyományosan szociális, gondozási feladatokat is el kellett látniuk – nem volt egyértelmű a szerepük, különösen az egészségügybe tagoltságuk és kompetenciahatárak kijelölhetlensége miatt. Az igazgatásban a gyámügyi munka jogi képzettséget tételezett fel, ami a hatósági jelleget erősítette. A megelőzés és a területi gondozás sokáig csak elvben szerepelt a tevékenységek körében, és a létrehozott nevelési tanácsadó hálózat is elsősorban pedagógusokra támaszkodott (a pszichológusok mellett). Csak az 1980-as évek második felében indul meg a szociális munkás képzés a már régóta, több helyen és szinten megfogalmazódó igények hatására, de azóta is eldöntetlen – sok más terület mellett a gyermekvédelemben is! – pontos helye, funkciója és együttélése a többi segítő szakmával.

Ennek döntően az az oka, hogy a képzés megindulását megelőzően, de azt követően sem került sor a szociális szféra rendszerszemléletű áttekintésére, a szakmai és kompetenciahatárok kijelölésére, az együttműködés lehetséges és kötelező érvényű kereteinek meghatározására.

A segítség természete és iránya, foka sem tisztázott, és ez döntően befolyásolja a végzett tevékenységet. Az önhibás, felkészületlen, irányításra szoruló családoktól és családtagoktól hosszú út vezet a partneri, legalább szándék szerint egyenrangú kapcsolatot és igényeit, vágyait megfogalmazni tudó kliensig, ahogy az őt „nevelni” akaró, felette álló és tájékozottabb szakembertől az elfogadó és megoldást közösen kereső profiig is. A magyar közgondolkodásba, és hagyományokba nehezen illeszkedik az a megoldás orientált szemlélet, amelyben nincs egyetlen helyes út, hanem lehetséges kiutak vannak. A gyermekvédelem oktatása, a jól képzett gyermekvédelmi szakemberek – törvény által garantált – alkalmazása hosszú folyamat. Szándékaink szerint e lapszámunkban bemutatjuk a jelenlegi képzésben termelődő kérdéseket és válaszokat, de távolról sem tartjuk ezt az összeállítást teljesnek, és időről, időre vissza fogunk térni erre a témakörre – kérve minden szakembert és kollégát, hogy tapasztalataikról, gondolataikról, a javasolt megoldásokról fogalmazott észrevételeiket, hozzászólásaikat küldjék el lapunk címére.

Könyvespolc

Pongrácz Tiborné, S. Molnár Edit: Kisgyermekes apák és anyák attitűdjei négy európai országban

A szerzők a Deutsches Jugendinstitut 1990-91-es nemzetközi összehasonlító vizsgálatát ismertetik. A KSH Népeségtudományi Kutató Intézete 1991-ben kapcsolódott ahhoz az összehasonlító vizsgálatához, melyet négy országra (Magyarország, Oroszország, Lengyelország, Németország) felmérésére alapoztak.

A mintába az egyes országokból 800 házasságban élő anya és 400, ugyancsak házasságban élő apa került, akiknek legkisebb gyermeke 6 évesnél fiatalabb.

Az eredményekből a szerzők álláspontja a szerint az alábbiak összegezhetők. (Nem kérdéses, hogy más következtetések is levonhatók az adatokból, különösen a magyar valóság ismeretében):

A változások évében 1990-91-ben valamennyi országra jellemző volt, hogy a kisgyermekes szülők jóval kedvezőbben látták saját helyzetüket, mint országuk általános állapotát. A közvélemény-kutatásokkal ellentétben, melyek Magyarországot a térség legpeszsimistább országának mutatták be, az eredmények azt bizonyították, hogy hazánkban a kifejezetten pesszimista várakozások aránya relatíve alacsony. Leginkább a nyugatnémet területen élő férfiak és nők elégedettek életükkel, legkevésbé az oroszországiak. Az oroszországiak nagymértékű frusztrációról árulkodnak, igen magas a lakáshelyzet, az egészség, a gyermeknevelés, a férj alkoholizmusa miatt aggodalmaskodók aránya.

A gyermekgondozással kapcsolatban a vélemények és igények is megoszlanak. Hazánkban a gyermekesek 90%-a vallja, hogy a gyermekeseknek jobb az élete, mint akiknek nincs gyermekük. Nálunk az emberek elsősorban nem az anyagi, fizikai terheket, hanem a gyermek nyújtotta érzelmi többletet, a gyermek létével összefüggő harmóniát, boldogságot társítják. Egyetértés van valamennyi vizsgált országban abban, hogy a gyermek első három évében a legkedvezőbb, ha az édesanyja felügyelete alatt, otthon nevelkedik.

1991-ben a magyar anyák voltak a legkedvezőbb helyzetben, mivel nálunk (volt) a leghosszabb a gyermekgondozási szabadság és a GYED ideje alatt relatíve a legmagasabb a támogatás összege. A gyermekes családok közérzetét döntően befolyásolja a társadalom, a környezet „gyermekbarát” vagy „gyermekellenes” volta. Az anyák véleménye meglehetősen egységes, míg a közvetlenül gyermekekkel foglalkozó intézményeket, személyeket (tanárok, orvosok) többségében gyermekbarátnak tartják, addig a gyermekvilág egyéb szegmenseit (éttermek, közlekedés stb.) erősen gyermekellenesnek minősítik.

A tapasztalat azt mutatja, hogy a nők mára már döntöttek. Számukra összeegyeztethető az anyaság és a munka. A teljes munkaidő helyett azonban a részmunkaidős foglalkoztatást részesítenék előnyben, ha úgy érzik, nem kellene önkiszákmányolással eleget tenni a családi és munkahelyi elvárásoknak, ha a-férjek nem a jelenlegi szerény mértékben kapcsolódnának be az otthoni munkába (30-40%).

A gyermekes szülők életében a család mellett a munka, a hivatás is fontos szerepet játszik. A karrierorientáltság „karriervágy” a magyar lakosság körében a legalacsonyabb. Tehát jelenlegi helyzetükkel a magyar apák és anyák a legelégedettebbek. A privát szférával

összefüggő motívumok (család, feleség, harmónia) sehol sem játszanak olyan fontos szerepet, mint a magyar apák döntéseiben, értékrendjében.

Valamennyi országban kívánatosnak tartanak, hogy a nők súlya a közéletben növekedjen, s ezt a véleményt a nők erőteljesebben képviselik, mint a férfiak.

Általában csak kivételes helyzetben, vagy nagyon erősen hivatás-orientált embereknél kerül szembe a foglalkozás a magánélettel. Valamennyi vizsgált országban a munka, a foglalkozás elé helyezték a családot. A család, a gyermek preferenciája egyértelmű, a családcentrikusság mellett a házasságcentrikusság is erőteljesnek bizonyult.

Összegezve megállapítható, hogy az egyes országok közötti eltérések nem az objektív körülményekben, hanem azok szubjektív értékelésében mutatkoznak. A nagy véleménykülönbségek elsősorban az országok között és kevésbé a nemek között jelentkeznek. Mindez arra utal, hogy a szülői magatartást inkább egy ország szocio-kulturális jellemzői, semmint a gyermekes státus sajátosságai homogenizálják.

(G.K.)

Írta: Budai István³

A másodfokú változásban bízva... avagy meg tudjuk-e oldani a kilencpontos problémát?

A szociálpedagógus képzést folytató intézmények oktatóinak és hallgatóinak Szentendrei Konferenciája (1995. április 28-29.) két kérdésben mindenképpen emlékezetes marad. Egyik a szociálpedagógusi identitás, a másik a képzés fejlesztése.

Annak ellenére, hogy a résztvevők döntő többsége képzésben járatos szakember, ill. képzésben résztvevők diák volt, a hangsúly mégis az első kérdésre helyeződött, akaratlanul is sugallva, hogy a képzéssel összefüggő tényezők határozzák meg a szakma és a szakemberek kompetenciáit, nem pedig a megrendelő és rászorulókat által fogalmazódnak meg követelmények a képzéssel szemben. Jól tudjuk, hogy a kibontakozó és a fejlődés kezdetén álló szociális szakma ma még nehezen tudja szakmai (és képzéssel összefüggő) érdekeit artikulálni; inkább csak arra szólóak a feltevések, hogy nagy szükség van alap és szakosító képzésekre, a jól felkészült diplomásokra.

Furcsa helyzetet jelentene az is, ha a pedagógus szakma lenne a kizárólagos megrendelő, például saját működési zavarainak megoldására (úgymond az iskola demokratikus működéséhez van szükség szociálpedagógusokra).

Úgy gondolom, hogy e sajátos helyzetben is alapvető szakmapolitikai és képzésfejlesztő követelmény a képző intézmények és szakmai szervezetek képviselői (s ebben a szociális és pedagógiai) közötti együttgondolkodás országos és helyi szinteken egyaránt. Itt visszakanyarodhatunk a szakmai identitás kérdéséhez.

A továbbiakban a szentendrei polémiákkal is gazdagodva arról szöveg, hogy a szociálpedagógia alapvetően miért a szociális és miért nem a pedagógiai szakma része. Ezzel persze nem mondom, hogy a kettő között éles határvonal van, sőt, azt mondom, hogy a másikkal való együttműködés nélkül mindkettő önmagában jóval alacsonyabb hatékonysággal tud eredményeket elérni saját területén.

A gyermekjólét szellemiségével történő megközelítés

Ma Magyarországon a szociálpedagógiáról leginkább elfogadott álláspont: a gyerekek, kamaszok és fiatalok pszichoszociális fejlődésével összefüggő problémák során nyújtott segítség, ill. ezen problémák megközelítés se. Pontosabban szociálpedagógus szak képesítési követelményrendszerében szereplő – az illetékes képző intézmények és a szakmai szervezetek által konszenzussal elfogadott célmeghatározás:

A szociálpedagógiai munka olyan szakmai tevékenység, amely a gyerek és az ifjú korosztály kapcsolati, tanulási, szociális stb. problémáit egységben, komplex rendszerben kezelve, elsősorban az érintett személyekkel, csoportjaival, valamint családjukkal együttműködve, másrészt a környezet erőforrásait mozgósítva segít a gyerek, fiatal és környezete egyensúlyát megtartani, illetve megbomlott egyensúlyát helyreállítani. Mindezzel

³ Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola, Esztergom

hozzájárul a felnövekvő gyermek és fiatal optimális életvezetéséhez. *(A szociális képzések képesítési követelményei – tervezet, 1995. január.)*

Többen, többször egyenlőségjelet tesznek az iskolai szociális munka és a szociálpedagógia között. Elfogadható lenne ez, ha az észak-amerikai, az angol, vagy a skandináv szellemiség már mélyen belénk épült volna, vagy ha a mi gyakorlatunk hasonló/azonos lenne azokéval. Gyanítom, hogy az iskolában történő szociális kezelés során a legjobb szándékok ellenére is a halmozottan hátrányos helyzetű és a veszélyeztetett gyerekek, fiatalok széles köre maradhat ki a figyelem és a segítségnyújtás hatóköréből. Például ki figyel azokra, akik nem járnak iskolába, vagy ilyen-olyan okok miatt kiestek onnan, tudomására jut-e az iskolának az otthon bántalmazott vagy erőszaknak, visszaélésnek kitett gyerekek esete, ki ad segítséget a drogos kamasznak, a fiatalkorú bűnelkövetőnek, vagy a tinédzser kismamának?

Két következtetés kínálkozik: a.) olyan iskolai szociális munka tevékenységrendszer kellene kialakítani, amely magában foglalja a gyerekekkel és fiatalokkal kapcsolatos valamennyi problémakört, legyen az az iskolával, a különböző krízissel, a kliensek együttműködésével, az életkorral összefüggő (ld. Ferencvárosi Gyermekjóléti szolgálat); b.) igen jó feladatmegosztást, kapcsolatrendszer kellene kialakítani az iskolában és a különböző szociális intézményekben folyó prevenciót és segítő beavatkozásokat illetően. Mindezek kialakításához járulhat hozzá a gyermekjólét fogalmával, szellemiségével való operálás,

Kadushin szerint a gyermekjólét egyaránt jelent politikát, programot, jogrendszert, tevékenységek széles körét, intézményrendszert:

„A gyermekjólét a szociális munka hivatás egy speciális területe. A gyermekjóléti munka a társadalom megbízásából feladatának tekinti: törődni a sajátos szolgáltatásokat igénylő réteggel, a sajátos társadalmi problémák és helyzetek ellensúlyozásaképp... a gyerekeket érintő szociális körülmények további romlásának megelőzésében, a körülmények javításában, megszilárdításában” *(ld. Gyermekjóléti szolgáltatások címszó az Encyclopedia of Social Work, 18. Edition, NASW, Silver Spring, Maryland, 1987).*

Látható, a kadushini meghatározás tartalmilag igen közel áll, szinte szinonimája a már idézett képesítési követelményrendszerben deklarált céloknak. Ez a megközelítés megerősít bennünket a szociálpedagógia és/vagy gyermekjóléti munka – és klienskörének – szélesebb értelmezésében. Választ ad arra is, hogy a szociális munkán belül lényeges szempont a sajátos igények kielégítésére törekvés. Választ ad továbbá, hogy a gyermekjólét, így a szociálpedagógia egésze szellemiségénél fogva nem azonosítható a pedagógiai tevékenységekkel.

Kadushin fogalom-meghatározása alapján nem lehet teljesen elfogadni azt az álláspontot sem, miszerint a szociálpedagógia elsősorban/kizárólagosan prevenció tevékenységeket jelent. Idekivánkozik érvként a prevenció caplan-i hármas felfogása, hiszen a szociális szakember nem csupán elsődlegest, hanem másod- és harmadlagos prevenciót is alkalmaz a már létező és gyakran elfojtott problémák későbbi káros hatásának megakadályozására. Nem célszerű tehát éles határvonalat húzni a prevenció és a konkrét beavatkozások közé sem.

A segítségnyújtás folyamatának funkcionális, probléma- és rendszerszemléletű megközelítése

A gyerekek, fiatalok problémáinak – legyen az tanulási, beilleszkedési nehézség, drop out veszély, elhanyagolás, bántalmazás, változás okozta krízis, fiatalkori munkanélküliség – okai alapvetően a családban, a mikro- és makrokörnyezetben, s mivel a korosztály többségét érinti, az iskolában keresendők és nem elsősorban (vagy sokszor kizárólagosan) a gyerekekben,

fiatalban. Ezek a problémagerjesztő okok roppant széleskörűek; így a szülőhiány, a szülők (család) elégtelen működése, életvitele, az iskola érték- és működési zavara, a tantervi diszfunkciók, a tanulókkal szemben támasztott követelmények túlzottan magas vagy alacsony szintje, a pedagógusok képzettsége, a velük szemben támasztott elvárások ellentmondásossága, az adott település gazdasági fejlődésbeli gondjai, akadályai, a munkanélküliség, a szegénység, a deviáns személyek és különböző csoportok befolyása stb.

A problémák, az okok és a következmények igen bonyolult viszonyrendszerben vannak egymással – s miként ezt egy korábbi írásomban felvázoltam – kezelésükhöz, a megoldás segítéséhez a rendszerelméleti vagy a humán ökológiai megközelítés tűnik célravezetőbbnek (Gyermekvédelem az iskolában és/vagy iskolai szociális munka *Család, Gyermek, Ifjúság* 1994/5).

A rendszermegközelítésű gondolatmenetet alapul véve nyilvánvaló, ha a prevenció vagy a beavatkozás a probléma csak egyik vagy másik összetevőjére, tényezőjére, összpontosít, akkor nem igazán eredményes. Például a gyerek kapcsolati képességeit nyitva, rugalmassá és kommunikációját direkttebbé, tisztává fejlesztése önmagában nem lehet átütő, mert ezzel még nem léptünk a családon belüli embertelen, szigorúan rögzített rigid szabályok oldása, a zavaros, nem hiteles kommunikáció megváltoztatása irányában. És lehet, hogy a gyerek problémájának igazi oka éppen az adott család és környezete közötti kommunikáció képtelenségében gyökerezik. Ha tehát fordítva – a család kommunikációját segítve – járunk el, vagy ha a helyi közösség intézményei és szervezetei kommunikációs nehézségeinek javítása legalább úgy megjelenik a beavatkozási stratégiában, mint a családé és a gyereké, akkor valószínűleg nagyobb és biztosabb lesz az eredmény. Ha pedig csak egy család elégtelen működésére, zavaraira koncentrálnak a szociálpedagógus és az iskoláéra nem, akkor hiába ér el részeredményeket a szülők-gyerekek viszonyában, attól még az iskola-szülők viszonya feszültségektől lesz terhes, és a gyerekeket ért stressz sem fog oldódni.

Figyelemre méltó a 27 éve iskolai szociális munkásként dolgozó Josephin Joelson mondása:

„Az iskolai szociális munka egyik legfontosabb alapelve, hogy nem a gyerek elsősorban a kliens, hanem az iskola maga: a vezetés, a tanárok, a gyerekek, a szülők, még a kisegítő személyzet is... A szociális munkásnak tehát el kell fogadnia, hogy a gyermek érdekében az iskola egész viszonyrendszerével kell foglalkoznia. Ha nem ezt teszi, ha csak egyedül a gyerekekkel foglalkozik, akkor a figyelmen kívül hagyottak bármikor megghiúsíthatják törekvéseit. Az eredmények elérését lehetetlenné teheti az igazgató, a tanár, a szülő és bárki.”

(Kozma Judit: „Minél többet dolgoztam az iskolában, annál jobban tiszteltem a tanárokat...” *Esély*, 1992/2).

Megjegyzendő: miként a szociális munkában általában, így a gyermekjóléti, vagy szociálpedagógiai területen is sokféle szellemiséggel, modell alapján dolgoznak a szakemberek, amelyekben inkább a megközelítések mások, a hangsúlyok kerülnek az egyik, vagy a másik szempontra; így az egyénre, az egyén és környezete kapcsolatára, az egyes intézmények (szervezetek) közötti, az adott közösség és intézményeik stb. kapcsolatára.

A szociálpedagógus tehát különböző rendszerekbe avatkozik be; így a családba és az iskolába. Következésképpen az iskolában szükséges tevékenykednie, de nem működhet például az iskolában dolgozó pedagógusokkal azonos beosztásban, nem lehet hasonló, vagy azonos a hatáskörük, nem lehet velük szemben azonos követelményeket támasztani, mert a szerepek összekeveredhetnek, funkciózavarok következhetnek be, „szizofrén” állapotba kerülhet, s könnyen önmaga kliensévé válhat.

A rendszerszemléletű szociálpedagógiai munka, mint láttuk, alapvetően stábmunkát, koordináló, menedzsment jellegű tevékenységeket igényel. A képessé tevő és tanácsadó szerepek mellett a szakember a kliens(ek), csoportok, rendszerek közötti közvetítő, a kliensek érdekeiért – adott esetben a gyerek érdekében az iskolával, a pedagógussal, a kliensek érdekeiért – adott esetben a gyerek érdekében az iskolával, a pedagógussal, sőt a szülővel szemben – szószóló, a kliensek és az őket támogató erőforrások összekapcsolása alkusz stb. szerepekben nyilvánul meg.

Interdiszciplináris tudásának középpontjában többek között az interjútechnikák, az érzelmek kifejezése, az adatgyűjtés és -kezelés, a szociális diagnózis felállítása, a segítő stratégiai tervek kidolgozása és kivitelezése, a szülők és iskola világa, a segítő rendszerek, szervezetek működése, az erőforrások, szolgálatok ismerete áll. Ez a szakértelem globálisan és részleteiben igen jelentős mértékben különbözik a pedagógiától.

Amíg tehát a szociálpedagógiai szolgáltatások célja és funkciója a gyerek jólétének biztosítása, a gyerek teljes élete és életkörülményei vannak a figyelem centrumában, addig a pedagógiai munka célja az értékek közvetítése, a gyerek személyiségének fejlesztése, tudásának gyarapítása. A gyermeki személyiségfejlesztés, pedig nem azonos a gyerekek jóllétével. Így a szociálpedagógia irányulásánál, funkciójánál, hatókörénél, kompetenciájánál, multidiszciplinaritásánál fogva sem azonosítható a pedagógiai tevékenységekkel. (A szociális és a pedagógiai dilemmájához ld. még: Egy képzési program körvonalazódása, *Család, gyermek, ifjúság* 1994/5., valamint Pócze Gábor: Kell-e szociális munkás az iskolának? című tanulmányát, *Esély* 1990/4).

A szakmák önmeghatározása és az együttműködés szükségszerűsége

A szociális képzettségű szakemberek megjelenése az iskolában (vagy a gyermekjólét területén) a dolgok természetéből következően különböző reagálásokat eredményez.

Nézzünk ezekből egy-két gyakorinak tekinthetőt! Sok pedagógus felszabadítónak tekinti a szociális szakember megjelenését és örömmel „átadja”, „lepasszolja” a „problematikus” gyerekeket „nem az én dolgom”, „szabadíts meg tőle”, „vesződjön vele más is” alapon. Következésképp a szociálpedagógus/iskolai szociális munkás könnyen csapdába kerülhet, hiszen saját maga nem lesz képes az önmagukban igen összetett, sokféle okra visszavezethető bajok sokaságával foglalkozni, segítséget nyújtani.

Másrészt nemcsak az oktatást, tanulásirányítást vállaló, hanem a gyerek egész személyiségének fejlesztésében gondolkodó, a teljesebb pedagógiai munkát vállaló pedagógusok, valamint a szociálisan érzékenyebben működő (többnyire alternatív) iskolák képviselői is joggal felvetik a kérdést; szűkül-e a pedagógus kompetenciája a szociális szakemberek belépésével? Itt az identitásföltés vagy a pedagógiai omnipotencia kerül a figyelem fókuszába. Erről beszélt más összefüggésben Gerevich József pszichiáter egy gyermekvédelmi konferencián már 1986-ban (A szociális intervenció fogalomköre, *Gyermek és ifjúságvédelem* 1987/1).

Talán közelebb kerülünk a lényeghez, ha a két szakmai identitást is meghatározó – ma már tervezetben létező – etikai kódexeket is segítségül hívjuk. A pedagógus etikai kódex a tevékenység lényegét érthetően a pedagógus-tanuló asszimetrikus, alapvetően nem partneri viszonyában határozza meg. Hozzáteve, hogy a tanuló érdekeinek, szükségleteinek figyelembe vétele, a velük való toleráns, empátiás viszony a pedagógus működésének alapvetően fontos zsinórmértéke. A szociális szakemberek etikai kódexe a segítő és kliens közötti viszonyt kizárólagosan szimmetrikusnak tekinti, a hangsúly a kettő közötti

partnerségre helyeződik, s így van ez a gyerek, kamasz, fiatal kliens esetében is. A szociálpedagógusi tevékenység lényegéhez – mint már láttuk – tehát nem tartozik az oktatói, tanári szerep.

A különbségtéves sokszori, tisztázó egyeztetése, megbeszélése, a kompetenciahatárok konszenzusos megteremtése alapján válik lehetővé az eltérő szakmai identitással rendelkező szakemberek eredményes együttműködése, teljesedik ki, s válik eredményesebbé mindkét szakember munkája. E felfogás szerint tehát nem szűkül a pedagógus kompetenciája, hanem segítő társakkal együttműködve megerősödve dolgozhat tovább. Így kerülhető el a „lepasszoló”, „átadó” attitűd.

Még egyszer hangsúlyozva, csak ez az együttműködés vezethet oda, hogy a szociálpedagógus (szakember) partnerévé váljék a pedagógus, az iskolaigazgató és a szülő. Ezért nem helyeselhető az iskolában akár a nevelőtestület tagjaként dolgozó szociálpedagógust az iskolaigazgató beosztottjaként alkalmazni, hiszen a legnemesebb szándékkal vezérelve is csak alárendelten tud működni, óhatatlanul beszorul a pedagógiai megoldásokba, hiszen aszerint fog értékelődni munkája. A fő kérdés az lesz: tud-e tanítani, helyettesíteni, tananyagot tervezni, értékelni, büntetni, s nem az, hogy tud-e interjúzni, krízisintervenciót végezni, esetet vinni, rendszert elemezni és fejleszteni, forrásokat mobilizálni, pedig ezek tevékenységének lényegi elemei. Fordítva: nyilván egyetlen pedagógusban sem vetődik fel, neki bírnia kell-e ezekkel a szociális szaktudásokkal.

A képzés tekintetében végül két fontos következtetés vonható le.

1. A szociálpedagógus képzés konvertálhatóságát csak a generális jelleg biztosíthatja, mely persze az általános szociális munkás képzéssel összevetve – a szakterületnek megfelelően – bizonyos fokig specialistának tekinthető. Ilyen alapon viszont a családpedagógiai, a mentálhigiénés, a tanácsadó tanári, az egészségnevelési képzés nem jelent szociálpedagógus képzést.

2. A pedagógusképzésben célszerű lenne a jövőben hangsúlyokat tenni arra, hogy az iskola legyen nyitott a szociális munkára, azaz miképpen tud normális működése és fejlődése érdekében együttműködni a szociális segítő szakmával és képviselőivel, s hogyan készüljenek fel erre a pedagógus kollégák.

Most pedig arra biztatom a Tisztelt Olvasót, hogy 4 egyenes vonallal próbálja összekötni úgy az alábbi 9 pontot, hogy közben nem emeli fel ceruzáját! A feladat eredményes megoldásához a fenti problémák elemzése során vázolt gondolkodásra van szükség. Ha sikerült a rajzos feladat megoldása, akkor könnyebben jutunk el nagyobb horderejű dolgainkban is előbbre, léphetünk a másodfokú változások irányába (segítségül ld: *Paul Watzlawick – John H. Weakland – Richárd Fish: Változás, Gondolat, 1990 ill. még Gerevich, ld. előbb*).

Hírek, események

II. Nevelőintézeti Tudományos Napok

1995. március 30-31-én az NM 2. sz. Fiúnevelő Intézetében megrendezték Aszódon a II. Nevelőintézeti Tudományos Napokat.

Első alkalommal, egy évvel ezelőtt, az 1. sz. Fiúnevelő Intézet (Budapest, Szőlő utca) volt a rendezvény házigazdája.

A rendezvény célja, hogy ismételten lehetőséget biztosítson e sajátos szakterület munkatársai számára, annak érdekében, hogy tapasztalataikat, nézeteiket kifejthessék.

Az egy évvel ezelőtt megfogalmazott ajánlások aktualizálása, szükség szerinti kiegészítése az abban foglaltak megvalósíthatósága érdekében gyűlt össze a társaság.

A javítóintézetek ezt a rendezvényt Ferenczi György kollégánk emlékének szentelték.

A találkozó programjából:

– Ferenczi György gyógypedagógus, igazgató munkásságáról. Előadó: B. Aczél Anna adjunktus, tanszékvezető, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola Szociális Szervező Tanszék

Nemzetközi tendenciák a fiatalkorúakkal kapcsolatos büntetőjogi szankciók területén

Előadó: Dr. Lévai Miklós tanszékvezető, Miskolci Egyetem Állami és Jogtudományi Kar Bűnügyi Tudományok Tanszéke

– Elvárások és lehetőségek a rendőrség ifjúságvédelmi munkájában. A kriminálpszichológus dilemmái Előadó: Dr. Kis Géza rendőrezredes, tanszékvezető pszichológus, kandidátus, Rendőrtisztviselői Főiskola Pszichológiai Tanszék és Laboratórium

– Az ügyészi gyermek- és ifjúságvédelem aktuális kérdései

Előadó: Dr. Gibicsár Gyula osztályvezető ügyész, Magyar Köztársaság Legfőbb Ügyészsége

– Terápiás légkör a javítóintézetben Előadó: Karanedei M. Ivánné igazgató, 1. sz. Fiúnevelő Intézet – Budapest

– Az ifjúkori devianciák és annak rendőri kezelése

Előadó: Dr. Csentes László Országos

Rendőrfőkapitányság Bűnmegelőzési Osztály Ifjúságvédelmi és Utógondozási Alosztály

– Kell-e javítóintézet

Előadó: Pál Tibor mb. igazgató, Leánynevelő Intézet – Rákospalota

– A változtatás határai egy speciális nevelőotthonban

Élőadó: Krázné Szabó Piroska, Fővárosi Gyermek- és Ifjúságvédő Intézet Lélektani Szolgálat

– Kutatási tapasztalatok a javítóintézetben

Előadó: Dr. Herczog Mária szociológus, tudományos munkatárs, Országos Kriminológiai Intézet

- A reformtörekvések megvalósításának időszerűsége a Fiatalokért B. V. Intézetében

Előadó: Frank Tibor igazgató, Fiatalokért Börtöne és Fogháza – Tököl

– A szenvedélybetegségek és a gyógyítás

Előadó: Dr. Funk Sándor főorvos, Nyíró Gyula Kórház Addiktológiai Osztálya – Kutatási tapasztalatok

Előadó: Dr. Kulcsár Zsuzsa tanszékvezető, ELTE BTK Személyiség- és Klinikai Pszichológiai Tanszék

– Bűnelkövetők a rendező-riporter szemével

Előadó: Moldova Ágnes rendező-riporter

–Duneczki László, volt javítóintézeti növendék visszaemlékezése 1938- 1941,

Beszélgetésvezető: Dr. Köteles Erzsébet orvos, Szekcióülések:

– Krízisintervenció

Előadó: Koncz József munkaközösség-vezető és László Ferenc nevelőtanár

– Korszerűsítési törekvések Előadó: Farkas János nevelőtanár

– A zártság dilemmája

Előadó: Probocskai László munkaközösség-vezető

Pszichológiai modellkísérlet a javítóintézetben

Kerekasztal beszélgetés: moderátor Dr. Bolgár Judit pszichológus Előadó: Mikus Gyula pszichológus

Írta: Szám Katalin

PA. – avagy a „Pedagógiai Ambulancia”

A TEMPUS ösztöndíjasaként az 1993/94-es tanévet Mönchengladbach-ban (Németország) egy főiskolán tölthettem. Felejthetetlen év volt...

A Fachhochschule Niederrhein Szociális Fakultása és az esztergomi főiskola Neveléstudományi Tanszéke egy három éves projekt (SWEEL: Szociális Munkás Képzés Európai Szinten) keretében dolgozott együtt.

Tantárgyaimat szabadon választhattam, és a kínálat bőséges volt. Az alaptantárgyakon kívül igyekeztem olyanokat is választani, melyek itthon még nincsenek. A projekt, amely mellett döntöttem, magába foglalt elméleti és gyakorlati képzést is. Ez a speciális projekt kettős vezetéssel működött. Volt egy professzorunk a főiskoláról, és egy koordinátorunk a gyakorlati munkahelyről. Számomra talán ez a program volt a legfontosabb. Segítségével betekintést nyerhettem a németországi szociálpedagógusok munkájába úgy, hogy párhuzamosan megismerhettem az elméleti hátteret is.

Gyakorlóhelyünk, a büttgeni Pedagógiai Ambulancia (Padagogische Ambulanz) volt. Ilyen intézménytípus még nem működik Magyarországon. Pár szó az elnevezésről: az ambulancia a nem hosszú távú krízisintervencióra utal, egy olyan létesítményre, ahová a kliens szükség esetén maga is elmehet (Komm Struktur). A pedagógia elnevezés a klienskörre (gyerekek és fiatalok 18 évig) és a pedagógiai segítségre (nem azonos a terápiával!) enged következtetni.

Az intézményben egyaránt ellátást kap az önként bejövő, segítséget kérő, mind a „küldött” vagy „behozott” kliens, aki számára elsőként más kér segítséget. A gyermeknek ugyanis joga van a segítségre, a tanácsra, illetve a védelemre, akár a családjából kilépve egy intézményben is.

Az Ambulancia hivatalosan 1985. január 1-jén alakult az Evangélikus Egyház támogatásával a szubszidiaritás elve alapján. Hivatalos fenntartója az Evangélikus Egyházközösség Ifjúságvédő és Családsegítő Egyesülete. Az intézmény feladata a krízisintervenció, a lehető „legmelegebb”, családi környezetben. Ezt a családi jelleget tükrözi az épületek elrendezése is. Az intézményt két épület alkotja – a „Kurzzeithaus” és a „Langzeithaus”.

Kurzzeithaus – „rövididős-ház”. Ebben a házban maximum hét napig laknak a gyerekek. Hét nap alatt meg kell találni szakemberek segítségével a számukra legmegfelelőbb megoldást (nevelőintézet, vagy vissza a családhoz, vagy a „Langzeithaus”...). Négy szakember dolgozik itt 24 órás munkaidőben 48 órás pihenőidővel. A férőhelyek száma 12 fő. Egy szobájuk van a fiúknak, egy a lányoknak. Ehhez jön még a konyha, két fürdőszoba, a közös nappali és két irodahelyiség. Ez a ház kevésbé mutat családi légkört, itt inkább a gyors segítség, az átmeneti jelleg tükröződik.

Langzeithaus – „hosszidős-ház”. A gyerekek 2-3 ágyas szobákban laknak. Ezek a lakószobák világosak, egyediek. Egyediek, mert a gyerekek maguk dekorálják, bútorikat az adott készletből maguk választhatják. A lakószobák mellett van egy tágas, közös nappali is. Itt zajlanak a szülinapi bulik, az ünnepek és a hétfégi közös étkezések. A konyha is közös használatra van berendezve. A gyerekek hétfégén maguk főznek a csoportvezetővel, a hét

közbeni ellátást más intézmény biztosítja. Minden két szobára jut egy „majdnem saját” fürdőszoba. Hozzávetőleg 5-6 fő alkot egy csoportot, mely csoportra a heterogenitás jellemző, nemek és korok vonatkozásában is. Ezzel is erősíteni kívánják az intézmény szakemberei a családi jelleget. Persze felmerül a kérdés: hogyan lehet egy családi légkört kialakítani ott, ahol az a bizonyos „stabilitás” maximum három hónapig biztosítható? A gyerekek ugyanis kb. 3-4 hónapig lakói a Langzeithaus-nak. Az világos, hogy „családias”, de nem mondható családi ellátásnak, ugyanakkor alkalmazkodik az ott élő gyermekek szükségleteihez. Ez megmutatkozik a berendezésben, a meleg, óvó légkörben, és a nagyon is emberi társas környezetben. A csoport megpróbál családi „mintaként” működni. Itt megint utalnék a kor- és nembeli heterogenitásra. És még egy, szerintem igen érdekes és fontos tényező: mivel a csoportban viszonylag gyorsan cserélődnek a gyerekek (ez az intézmény funkcionális jellegéből adódik), szinte mindegyikük átélheti a „rangidős” szerepét. A legújabbaknak a már ott élők (még ha csak pár hete is laknak ott) mutatják be az intézetet, a szokásokat, segíthetik őket a beilleszkedésben. Így mindenki fontosnak érezheti magát a csoportjában.

Persze az emberi környezet másik fontos tényezője a pedagógus is. Ez az intézményforma megkívánja az elegendő szakembert. A cél, melyet a P. A. kitűzött maga elé, és a gyerekek helyzete is szükségessé teszi az adott felnőtt-gyermek arányt. (Persze ez az arány nálunk a gyermekvédelmi rendszerben „túl jónak” minősülne.)

A P. A. munkatársai:

- a rövididős-házban: 1 szociál-pedagógus, 2 szakember (akik többnyire terapeuták, a krízisintervencióra kiképezve), 1 szociális munkás, és a Team-vezető
- a hosszuidős-házban: 2 szociál-pedagógus, 1 pedagógus, 1 szociális munkás és a gyakoronokok.

Szükségesnek tartják a szociálpedagógus és a szociális munkás részvételét is a munkában; mindketten – a saját kompetenciahatáruk betartva – fontos szakemberei a teameknek. A team-munka heti egyszeri team-ülést és egy „team-napló” vezetését jelenti. A team-üléseknek két típusa van: az eset- (probléma) központú, illetve amit az intézmény aktuális történései kívánnak. A cél az, hogy együttes döntések születessenek. Mindezt kiegészíti az adminisztráció, az írásos folyamatrögzítés; erre szolgál a team-napló. Ebben az ügyeletes munkatárs mindig bejegyzi, melyik gyerekkel mi történt aznap, voltak-e változások...

A gyerekeknek stabil napirendjük van. Minden iskolaköteles korú gyermek és fiatal természetesen iskolába is jár. Vagy az intézetben kívüli normál általános iskola, vagy az Iskola-projekt (az Ambulancia területén) tanulói. Az Iskola-projektet az hívta létre, hogy ezek között a gyerekek között többen vannak, akik egy normál iskolai osztályba nem tudnak beilleszkedni teljesítményük vagy magatartásuk miatt. Ők speciális szükséglettel bíró gyerekek. Számukra rövidebbek a tanórák, és több szabadidős foglalkozásra nyílik lehetőség. Ezeket a foglalkozásokat vezették a főiskolai hallgatók, köztük én is. A következő foglalkozások voltak: cirkusz-projekt, főzés, zene-kör, kézimunka-szakkör...

Több, különösen fontos, kiemelt szempontra is kellett figyelniük a gyakorlat alatt:

- saját szerepünk kialakítása a csoportban
- a távolságtartás problematikájának megfelelő kezelése
- krízisszituációk megoldása csoportkeretek között
- az emberi együttélés segítése a „játékon” keresztül...

Ehhez persze az elméleti háttér is folyamatosan biztosítva volt a főiskolán. Mi, hallgatók referátumok formájában dolgoztuk fel az adott témákat (Agresszió, Krízismenedzselés, A pedagógus személyisége, Különböző beiskolázási formák Németországban...). Az oktatók

konzultációkkal segítették felkészüléseinket a referátumokra, és folyamatosan értékelték. Értékelték elméleti felkészültségünket és gyakorlati sikereinket.

Így valósult meg a gyakorlat és az elmélet egysége, ami a gyakorlatorientált szociális szakképzésben elengedhetetlen. A P. A. egyébként engem leginkább a hazai GYIVI Átmeneti Otthonának egy „humanizált” változatára emlékeztetett. Ennek ellenére a hazai szociális rendszerben mindenképpen hiányát érzem egy olyan intézménynek, amely ilyesfajta segítséget kínál a krízishelyzetben lévő gyerekeknek.

Írta: Heinz J. Kersting Marlo Riege, Fordította: Fülöp Rita

A szociális munka és a szociálpedagógia Németországban

Történeti áttekintés

A professzionális szociális munka történeti fejlődése a segítségre szorultság észrevételét és értelmezését, valamint ennek megfelelően a segítség megalapozását és szervezeti formáit tükrözi.

Formailag a szociális munka megnevezés a következő változáson ment keresztül: szegénygondozás (Armenpflege), szakosodott gondozás rászorultságtól függően (Fürsorge), professzionális szociális munka. Ez annyit jelent, hogy az eredeti (hosszú ideig meghatározó) szegénysegítés, amely tisztán anyagi aspektussal rendelkezett, olyan segítő formákkal bővült, amelyek már a részvét (participáció) nézőpontját is kihangsúlyozták.

A mai professzionális szociális munka és a szociálpedagógia kettéválásának az eredete is ehhez a fejlődési folyamathoz köthető. Ez a kettéosztódás a maga jól elhatárolható hivatásprofiljával, és sajátos képzési állomásaival a német fejlődés egy sajátossága. Mindez hozzávetőleg tíz éve kezdett magától felbomlani, hiszen a tevékenységi körök tényleges kereszteződése, átfedése és ennek megfelelően a képzés közös tartalma egyre nagyobb lett, de továbbra is fennmaradt mindkét megjelölés; szociális munka és szociálpedagógia.

A szegénygondozástól a szociális munkáig

A szociális munka a szegénygondozásból alakult ki. Ez a 19. században az egyház messzemenő igyekezetét jelentette, úgy mint a karitatív irányultságú vállalkozók, a nagypolgárság⁴, a nagyobb városok (az egykori birodalmi és hanza városok) szegénygondozásából ered – és néhány állami intézmény (pl.: nevelőintézetek és árvaházak, melyek a 18. században még fegyházakkal voltak összekötve) szórványos ill. egyes szolgáltatásai.

A tiszteletbeli szociális munkától a fizetett és kvalifikált szociális munkáig

A 19. század körül azonban egyre; láthatóbban mutatkozott meg a professzionálizálódás igénye:

- gyors városiasodás, magas mobilitás, a családformák változása felborította az eddigi áttekinthető és stabil kerületi struktúrákra szervezett segítőrendszer bázisát
- a bismarcki szociálpolitika (1880-as évek) kezdetével a segítő szolgáltatások jogi és szakmai követelményszintje emelkedett

⁴ Mindez a szerzetesrendek új típusának kialakulásához vezethető vissza a katolicizmusban; a „könyörületesség és jótétemény” vallásos szövetségéhez, amelynek fontos eleme a régi szerzetesi fogadalom, úgy, mint a szegénység, engedelmisség, nőtlenség tevékeny felebaráti szeretettel egybekötve.

A protestantizmusban is születtek ebben az időben az előbbihez hasonló szerzetesrendi alapok: megjelentek a „diakónusok”.

Segítő tevékenységük elsősorban a fellépő ipari proletariátusra, a gyermeknevelésre és betegápolásra irányult.

- mindezt a kialakuló tudományos tevékenység támasztja alá, vagyis a szegénység egyéni aspektusból szemlélve szociális problémaként merül fel.

Az angol Royal Commission hagyományát követő, a 19. század végén megalakult „Verein für Sozialpolitik” vizsgálatokat végzett a szegénység, munkanélküliség, egészségügyi problémák, táplálkozási és higiéniai károk mértékéről és következményeiről, azzal a céllal, hogy a segítség-megértés két irányban kiszélesedjék:

- nem csupán anyagi szegénység, hanem a központi életterületekről való gondoskodás
- ennek megfelelően nemcsak anyagi segély, hanem egy széleskörű, megelőző intézkedéseket magában foglaló, elnyomorodás elleni törekvés.

A gondoskodás úgymond nyilvános feladattá vált (nemzeti és jogi szinten kétségtelen, hogy csak a 20-as években rögzítették). Ez annyit jelent, hogy ekkor alakult fizetett és kvalifikált munkává.

1881-ben alapították meg a Német Szegénygondozási és Jótékonyági E-gyesületet („Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge”).

A nyilvános gondoskodás mellett továbbra is megmaradtak a kiterjedt és sokoldalú tiszteletbeli, társadalmi tevékenységek.

De ezen a területen is egyre nyilvánvalóbbá vált a kvalifikálás iránti igény.

Gondoskodás – mint női hivatás

A nők ebben az időben kerülhettek a szegénygondozáshoz közel, de még mindig csak kiegészítő tevékenységet folytathattak.

Ehhez a még mindig nem fizetett, vagyis önkéntes tevékenységhez ki kellett őket képezni.

1899-ben indult a gondozónői iskoláztatás első évfolyama.

1905-ben megalakult a Hannoveri Szociális Nőiskola protestáns világszemlélettel, majd 1909-ben Berlinben alapítottak iskolát filantropológiai nézetrel. (Alice Salamon)

1926-ban megnyitották az Aacheni Szociális Nőiskolát (ma az Aacheni Katolikus Főiskola része). (Helene Weber)

A szociális nőiskolák, (és a Weimari Köztársaság óta fennálló férfi gondozókat és ifjúsági vezetőket kiképző iskolák) a stúdiumreform és a szakfőiskolák megalakulásáig (1971) a szociális munka jövőbeli tisztviselői maradtak: egyház, községek, jóléti szervezetek.

Az első világháború után sok, addig társadalmi munkában, önkéntesen dolgozó nő arra kényszerült, hogy eddigi munkáját hivatásként űzze. Ez részben az első világháborút követő női munka megjelenésének a következménye.

A „Reichsjugendwohlfahrtsgesetz” (Birodalmi Ifjúsággondozási Törvény) 1922. és a „Fürsorgepflichtverordnung” (Eltartáskötelezettségi Rendelet) 1924, az addig helyileg különféleképpen kialakult gondoskodást egységes alapokra helyezték.

Ez a tény, mint tartalmi rendeltetés kiképzett személyzet utáni magas szükségletet alakított ki.

A helyi szervek olyan nőket alkalmaztak, akiket a szociális nőiskolákban képeztek ki, és mint hivatali foglalkozású (tehát hivatali státusszal rendelkező) egészségügyi dolgozókat tartottak nyilván. (Tanfolyam anyák számára csecsemőápolásról, és az „iszákosok és idióták gondozásáról”), és mindenekelőtt egy körzeti jellegű ellátás, amely a karitatív modellt felváltotta.

Ifjúságvédelem – mint történeti kiindulópont a szociálpedagógia kialakulásához

A Weimari Köztársaság kibocsátotta az első, az akkori viszonyokhoz képest igen modern ifjúságvédelmi, -védelmi törvényt (nevelési elveket előtérbe helyezve a jogelvekkel szemben).

A jogrendeletek mellett az összes olyan társadalmi és állami nevelést, gondozást, ellátást magába foglalta, amelyek az iskola hatáskörén kívül estek.

A hivatás, amelynek törvényben kitűzött, meghatározott tevékenységet kellett betöltenie, a „Jugendleiterin” (ifjúságvezetőnő) elnevezést kapta. (Később, a második világháború után, a férfiak képzésével párhuzamosan természetesen kialakult a „Jugendleiter” megnevezés is.)

A jövődöbéli „Jugendleiterin”-eket a gondozónőkhöz hasonlóan iskolákban (szemináriumokon) képezték ki. Közülük kerültek ki az óvodák, gyermekotthonok-és ifjúsági hivatalok főfoglalkozású vezetői.

Ilyen impulzusokat tartalmazott a szociális munka a 20-as évek reformmozgalmából, ifjúsági mozgalmakból, szakszervezetek, szocialista és kommunista pártok megmozdulásaiból kialakuló „szociálpedagógiai vonala”; ennek lényeges kiindulópontjai pedig az emancipációs törekvések voltak (reformpedagógia).

Ebből a hagyományból adódott a német szociális munka történetében bekövetkezett, a két szociális hivatás csak ma feloldható kettéosztódása – a mai megjelölés értelmében vett szociális munka és szociálpedagógia.

A nemzeti szocializmus időszaka

A képzési egységeket egységes tantervvel látták el. Az iskolákat, mint egyfajta világnézet hordozóit kisajátították, és kommunális iskolákként vezették tovább.

A hivatalt betöltők új nevet kaptak: népgondozó(nő) (Volksfürsorgerin). Előtérbe kerültek a biológiai (vagyis rasszista), örökletes és népegészségügyi (világ)nézetek.

A gondozónők és az ifjúsági vezetők résztvettek a fogyatékosok kiirtásában. (Euthanasia)

A szociális munka jelentős elméleti szakemberei és tanárai kényszerültek elhagyni Németországot világnézetük vagy származásuk miatt. (pl. Konopka, Salomon, Lewin, akiknek döntő szerepük volt a szociális munka USA-beli professzionalizálásában, az induló elméleti képzésben.)

A háborút követő időszak

Nyomon követhető a Weimari Köztársaság háború előtti időszakának tapasztalataihoz való kötődés. Meg kellett birkózni a háború következményeivel. A hivatással való foglalkozásra nem jutott elegendő idő.

A hallgatók egyharmada akkoriban is férfi volt (ez a számarány máig változatlan). A képzés idejét két évről háromra emelték, amely – miután az állami elismerést megkapták – egy gyakorlati évvel zárult. A képző intézményeket szakfőiskoláknak (höhere Fachhochschulen) hívták, és a gimnáziumokhoz hasonlóan, a szekunder iskolarendszerbe sorolták.

Az 50-es évek közepétől fejlesztették ki az Amerikában, Hollandiában, Svájcban és Belgiumban már létező szociális munka, az európai helyzetnek megfelelő klasszikus módszereit; case work (esetkezelés), social group work (csoportmunka), community organization (közösségi szervezetek), és ezzel egybekötve a szupervízió, melyeket a német viszonyokra adaptáltak.

Ezzel kialakult a professzionális munkának egy sajátos állandósult módszere – egyik oldalról, másik oldalról pedig, a módszer egyoldalú orientáltságával szemben létrejött kritika. Szükségessé váltak olyan integrált kezdeményezések, mint pl. segélyszükségletekre és szociális problémákra irányuló analízáló tevékenységek eszközként való alkalmazása.

Bizonyos tekintetben a hosszú ideig uralkodó módszerorientáltság ellensúlyozásaként fejlődött ki a 70-es években a szociális munka elmélete, amely a szociális problémák társadalmi okaira összpontosított, és ezzel szükségszerűen társadalomkritikus szerepet töltött be; kétségtelenül kevesebb figyelmet fordítva az egyéni problémákra.

A szociális munka átfogó elméleti megalapozása tehát nem igazán sikerült, és így a 80-as években újra hangsúlyt kaptak az egyéni- és kapcsolat irányultságú kezdeményezések.

Az Egyesült Államokban a 80-as években kifejlődött a szociális munka tudományába tartozó „Life Modells” szisztematikus irányzata, – amelynek a szociális praxisra gyakorolt hatása még korlátozott – pragmatikussága és ezzel erősödő alkalmazásra vonatkozó irányultsága ellenére is.

A szociális munka és a szociálpedagógia – mint főiskolai stúdium

A szociális munka tudományos megalapozására való törekvés fontos alapja a képzés terciális szektorba való átvitelének (főiskolai szint).

Nem ez volt azonban az egyedüli alap, hiszen ez a (mélyreható) változás az átfogó képzési reformok idejére esett, amelyhez egy sor szakmai irányultságú képzési évfolyamot az újonnan megalapozott főiskolán belül újjászerveztek.

A szociális munkára nézve e döntés vitatott és mai szempontból ambivalens módon értékelhető, miközben a jelenlegi megítéléseik sem egységesek:

- mindig léteznek ellenvetések az úgynevezett „eltudományosítással” szemben (pl. túl sok elmélet, kevés gyakorlati, szakmai dolog)
- mások abból a szempontból támogatták ezt a fajta „tudományosítást”, hogy ez fokozza a szakma analízálási, kritikai képességét, növelné az önállóságát, ugyanakkor nyilvánvaló, hogy a szociális munkás, szociálpedagógus-képzés konkrét, tudományos elvárásai, feltételei hiányosak vagy gyérek; kiváltképp:
- a „szakfőiskolák” (Fachhochschule) alacsonyabb státusszal rendelkeznek a főiskolákkal szemben.

Vagyis: Németországban nem sikerült a szociális munka és a szociálpedagógia School of Social Work-höz hasonló, teljes akadémiai státuszát kivívni (pl.: doktorálási jog, vagy egyetemi kutatás), amely máig tekintély szempontjából, hivatáspolitikailag és egy új tudomány (SW, SP) kialakulására nézve negatív kihatásokkal jár.

– a „szakmaidegen” (fachfremd) tanerők meghatározó része nem áll intézményesítési kényszer alatt (mivel a SW nem önálló tudomány, következésképp nincs önálló intézményrendszere), s emiatt a szociális munka tárgyai és feltételei automatikusan a tanerők által képviselt tudományba és ezek intézményeibe integrálódnak.

– az „eltudományosítás” végül is nem feltétlenül a szociális munka elméletével, s még kevésbé az „elmélettel” azonosítható. Tudományos karaktere sokkal inkább arra vonatkozik, ill. azt célozza, hogy mint a szociális problémák analízálására és feldolgozására alkalmazott önálló tudomány, elismert legyen.

A professzionalizálás mai problémái

Kis társadalmi tekintély

A szociális munkát és a szociálpedagógiát még mindig egy olyan segítő szakmának képzelik el, amihez bárki, különösebb képzés nélkül érthet (laikusok kompetenciájával).

Ennek többek között az az oka, hogy a szociális munka és a szociálpedagógia a német társadalom nőmozgalmainak eredményeképp, önkéntes női munkaként jelentkezett.

Hiányos professzionális szervezés

A polgári nőmozgalmak ideológiai elmélete („anyaiság”) és az első gondozónők tanárainak nagypolgári – gazdag és gyakran vallásos irányultságú családból – származása volt az egyik oka annak, hogy a hivatáspolitikai és bérrendezési kérdések csak később kerültek felszínre, és máig is alig vitatottak.

Léteznek ugyan „szakmaszövetségek” és egy egységes, ütőképes szervezet létrehozására irányuló kísérlet, de a jelenlegi szakemberek érdeklődése nem igazán komoly. A szociális munkásoknak és szociálpedagógusoknak nincs szakszervezetük. Tipikus példaként szolgálhat a szupervizorok szakmai szövetsége; vagyis egy olyan tevékenység szervezete, amelynek eredete egyértelműen a szociális munkához és munkásokhoz vezethető vissza. Ennek a szövetségnek megalapítását azonban a „nem szociális munkások ill. pedagógusok” szorgalmazták és érték el.

A szociális munka és szociál-pedagógia meghatározása mások által

Hivatalnokok által (általánosságban)

A németországi szociális munka társadalmi lobby csoportja a német Deutsche Vereinen für öffentliche und private Fürsorge (Német Egyesülés nyilvános és magán gondoskodásra), vagyis az összes szociális munkás és a szociálpedagógus fedőszervezete.

Ez a szervezet társadalmilag szociális munka érdekelttségű volt, de hivatáspolitikailag nem.

Egyház által

A szociális munkás állások több mint a felét a két nagy egyház kínálja; erősítve ezzel a II. világháború utáni helyzetét, tekintélyét.

Mivel az egyház szervezetei nyilvános jogokkal rendelkeznek – az egyház és az állam nem teljes elhatároltsága miatt –, maguk szabhatják meg a bértarifát, és nem szükséges (mivel ők magukat Dienstgemeinschaftnek, „szolgáltató közösségnek” definiálják – ennek a szakszervezetekkel való megvitatása.

(A szociális munkások munkajogi értelemben nem munkavállalók, hanem a kereszténység résztvevői, akik az evangélium szerint embereket szolgálnak.)

Különösen a katolikus egyháznak van erős befolyása alkalmazottainak magánéletére, amely az állami bíróság által is elfogadott, sőt helyeselt, (pl. válás utáni diszkrimináció)

A nem közvetlen feletteseik által

Mivel a szociális munkásoknak igen ritkán van vezető funkciójuk (az USA-val ellentétben) a szociális problémákat és ezek megoldásait más hivatásként definiálják. Vagyis a szociális munkások és pedagógusok egy másik szakma funkcióit ellátni képes „megoldó, kivezető szervei”.

A szociális munka vezetői és tervezői legtöbbször jogászok, teológusok, (iskolai vagy diplomás) pedagógusok, pszichológusok, orvosok stb.

A jogilag intézményesített szervezet által

Az, hogy a professzionális szociális munka organizációs összefüggésben jön létre és áll fenn, nem különös, hiszen ez gyakorlatilag minden fizetett munkára érvényes.

Am a történelem során kifejlődött, és a „Hilfe zur Selbsthilfe”, vagyis az „önsegítés megsegítésére” irányuló jogi és intézményes struktúráknak, a gyakorlati szociális munkába való átültetése, igencsak akadályozott.

A „szakmaidegen” tudományágakat képviselő tanárok által

A szociális munkások és szociálpedagógusok tanárainak túlnyomó része más szakmából kerül ki, a szociális munka egyetemi rendszerbe való besorolásának hiánya miatt; és így ők maguk sohasem hozzák létre a szociális munkások, szociálpedagógusok igazi szakmai státuszát, más, idegen szakmához való tartozásuk miatt. A főiskolán dolgozó professzorok jogászok, pszichológusok, politológusok, nyelvtudósok, művészek stb., akik rendszerint az általuk képviselt tudományággal azonosulnak, és gyakran a szociális munkások tevékenységéről kevés ismerettel rendelkeznek. Az USA-ban – ezzel ellentétben – nem alkalmaznak olyan professzorokat (egy School of Social Work-ben), akik valaha nem szociális munkások voltak.

A szociális munkának, szociálpedagógiának nem létezik azonban olyan egyetemes és tudományos alapja, ahol egy szociális munkatudomány kifejlődhetne.

Ha egy szociális munkás professzorként akar egy főiskolán tanítani, akadémiai feltételeknek kell megfelelnie, vagyis egy teljes akadémiai stúdiumról diplomát kell szereznie, majd ezt követően doktorálnia.

Főiskolánk, és mások példája igazolja, hogy ezen az úton az egykori szociális munkás gyakran elveszíti eredeti identitását.

A szociális munka, szociálpedagógia konkurensei a szociális piacon

Németországban időközben kifejlődött a szociális munka mellett egy magasabb státusszal kitüntetett hivatás a „Dyplom”-pszichológus, és „Dyplom”-pedagógus, amely az USA-ban nem önálló szakmaként, hanem a SW specializációjaként funkcionál.

Ez a foglalkozás a szociálpiacon rendszerint eredményesebb, mint a szociális munka vagy szociálpedagógia, hiszen a pszichológusok gyakran saját hatáskörük alá helyezik a szociális munkásokat, szociálpedagógusokat, akik ezek után korlátozva tevékenykedhetnek saját szakterületükön.

A pedagógusoknál még élesebb a piaci konkurencia; a szociálpedagógia vezető pozícióit nem ritkán ők foglalják el.

Írta: Derdák Tibor, Keczer Zoltán, Varga Aranka

Tehetséggondozó kollégium – itt és most

*„Teljes az Ott, és teljes ez Itt.
Teljesből teljes felemelkedik.
Teljes a teljestől elszakad.
Teljesen mégis megmarad.
Béke! Béke! Béke!*

*Az Úr ruháját hordja minden, mi sereglük
itt a Földön,
Engedd meg néki, hogy legyen, másnak
java ne gyötörjön.”*

– Isa Upanisad –

A pedagógiai munkában az egyik legszebb terület a serdülő fiatalok ráébresztése az előttük álló lehetőségekre. Különösképpen így van ez, ha a nevelő nehéz szociális körülmények közül induló tanulókkal dolgozhat együtt, akiknek kivételes alkalom, hogy életükben Valóságos távlatok nyíljanak.

A Pécs és Pécs környékén dolgozó pedagógusok, társadalmi szervezetek, az államigazgatás tisztviselői évek óta figyelemreméltó eredményeket érnek el olyan kezdeményezésekben, melyeknek célja a hátrányos helyzetű gyerekek segítése. E munka értékes szemléleti alapja, hogy nem csak a társadalmi „felemelkedést” célozta meg, hanem a kulturális „megmaradást” is. E kezdeményezések sorában nagy jelentőségű a Gandhi Gimnázium, mely hazánkban egyedülálló módon mutatja meg a kérdés kezelésének egyik lehetséges irányát: a nemzetiségi intézményrendszer alkalmasságát a tanulás útjának megnyitására és a legszegényebb etnikum kultúrájának kiteljesítésére.

Cigány tanulók

Természetesen a hátrányos helyzetű fiatalok perspektíváinak szélesítése, a problémák súlya azt követeli meg tőlünk, hogy minden további megoldási elképzelést, utat is föltárjunk. Akkor, amikor a hazai cigányságnak mindössze egy-két százaléka jut el az érettségiig, és hasonló kiemelkedési esélytelenség jellemző további kb. százezer hátrányos helyzetű nem cigány családra, a problémák megoldásaképpen nem elégedhetünk meg azzal az évi ötven tanult fiatallal, aki a Gandhi Gimnáziumban végezhet.

Örülünk, hogy a Család, gyermek, ifjúság olvasóinak bemutathatunk egy olyan gondolatmenetet, tevékenységet, amely szintén munkánk gyümölcse, és amely valódi lehetőségként tárható a hátrányos helyzetű, továbbtanulni vágyó fiatalok elé.

A hátrányos helyzetű gyerekeknek a mai magyar középiskolákban nagyon kis eséllyel sikerül a továbbtanulás. Az az elenyésző számú tanuló, aki a társadalom legelesettebb

rétegeiből a gimnáziumokba nyer felvételt, általában már az első évben lemorzsolódik a túllontúl nagy kulturális váltás miatt.

1994 szeptembere óta a Pécs különböző gimnáziumaiban tanuló hátrányos helyzetű diákok esélyeit egy tehetséggondozó kollégium és egy információs hálózatot biztosító „self-help” típusú egyesület növeli. Ez a kezdeményezés a gyerekek előtt csak elvileg nyitva álló továbbtanulási lehetőségeket megközelíthetővé, reálissá teszi.

A tehetséggondozó kollégium jelenleg tizenegy bentlakó diákkal és további tíz olyan fiatallal működik, akik a tehetséggondozó klub tanulmányi és művelődési szolgáltatásait nem bentlakóként veszik igénybe. A helyet és a kollégiumi felügyelethez szükséges munkaórát a Gandhi gimnázium áldozatvállalása biztosítja, aminthogy a tehetséges falusi nyolcadikosok kiválogatása is az itt dolgozó tanárok munkáját dicséri. A gyerekek Pécs városának nyolc különböző gimnáziumába, szakközépiskolájába járnak.

E program sikeres értelmiségi pálya reményét ígéri sok teljesen kilátástalan egzisztenciális helyzetben élő családnak, Az eldugott kis faluban élő szegény sorsú gyermek, élve a kollégium és az egyesület szolgáltatásaival, szinte azonos szabadságot élvez középiskolája és későbbi pályája megválasztásában, mint akármely pécsi, felső-középosztálybeli kortársa. Az értelmiségi pálya ilyen jellegű segítség nélkül jelenleg nem reális alternatíva ezeknek a gyerekeknek. (Számításaink szerint például a Balatontól délre élő cigány lakosság körében a diplomások aránya egy ezrelék körül van.)

Érthető, hogy az új lehetőséggel sokan kívánnak élni: munkánk eredményeképpen egy év leforgása alatt megkétszereződött a pécsi gimnáziumokban tanuló cigánygyerekek száma. (Sok rangos gimnázium és tagozat történetében e gyerekek az első cigány tanulók.) A Gandhi Gimnázium Kollégiuma, mely maga is az indulás nehézségével küzd, sajnos fizikai korlátai miatt már rövid idő múlva nem lesz képes vállalni azt, hogy megfeleljen a növekvő igényeknek. A most következő évfolyamok fiataljainak szintén szükségük lesz hasonló jellegű pedagógiai odafigyelésre. Elengedhetetlen, hogy az érintett önkormányzatok, a létrejövő kisebbségi önkormányzatok és az oktatásirányítás hivatalai komolyan vegyék e fiataloknak azt a szándékát, hogy származásukra való tekintet nélkül megtalálják helyüket a magyar közoktatás bármely színvonalas középfokú intézményében.

A tehetséges falusi gyerekeket pécsi gimnáziumokba juttató pedagógiai programot, különböző általános és középiskolákba járó diákokat, egyetemista barátait és a különböző gimnáziumokban tanító pedagógusokat az általuk létrehozott „Amrita” Pályaorientációs Baráti Kör nevű egyesület fogja össze. Az egyesület működési elve hasonlít a mentálhygiéné, vagy a szociális munka területein jól ismert ún („self-help group”), önsegítő csoport mechanizmusához. Az egyesületben az értelmiségivé válás különböző szakaszaiban levő fiatalok egymást inspiráló barátsága a mozgató erő. A fiatalok szerkesztésében jelenik meg kéthavonta a „Csodalámpa” című diáklap.

Tehetség

*„Testem szent műveket tegyen,
nyelvem méztől édes legyen,
fülem messzehalló... „*

– Taittirija upanisad –

Mit idéz föl bennünk e két fogalom: „tehetség”, „tehetséggondozó kollégium”?

A kínálkozó asszociációk lelkesítők, talán túlon túl is azok. A tehetség ismert meghatározásai és híres példái többnyire romantikus” dicsfényel látják el a „kiválasztott keveseket”. A tehetséggondozó kollégium kifejezés, pedig a magyar közgondolkodásban a fényes szelek nemzedékére, a népi kollégistákra, a Gyórfy kollégiumra és az Eötvös kollégiumra utal.

Nagyon szívesen vállalnánk ezeket a gondolatátársításokat, de az analógiák a legtöbb vonatkozásban félrevezetőek lennének. A szociológiai alaphelyzet oly mértékben különbözik az ötven száz évvel ezelőtől, hogy a fogalmak szükségképpen mást jelentenek. A múlt század végétől századunk hetvenes éveig óriási tömegek kerültek a paraszti életformából más, magasabbnak tekintett életformákba. A társadalom hagyományos értelmisége, vezető rétegei több hullámban is a szó szoros értelmében eltűntek, kicserélődtek. Az ország modernizációjával, az iparosodással kapcsolatos óriási strukturális mobilitás lejátszódott. A társadalom döntő többségét kitevő agrárnépességet fölszívta a modern társadalom.

Azok a mai hátrányos helyzetű fiatalok, akik tehetségük révén a társadalom „legaljáról” a „felsőbb régiókba” kerülnek, ma már nem egy átfogó társadalmi mozgás részesei, hanem szerencsés kivételek. Úgy kell megállniuk a helyüket az értelmiségen belül zajló versenyben, hogy induló tőkéjük rendkívül szerény, és a felső középosztály létszáma nem növekszik, összetétele megmerevedett.

Ezzel összefüggésben a „tehetség” szó patetikus jelentéstartalma alaposan megkopott. Ma korántsem jósolhatunk szédítő pályafutást, káprázatos csúcsteljesítményeket egy-egy élénk eszű, tanulni vágyó, ám hátrányos helyzetből induló fiatalnak. Ez a jelentésváltozás a pedagógiai gyakorlatban is tetten érhető.

Mindenekelőtt azt kell kiemelnünk, hogy ma sokkal nagyobb a távolság az iskola értékrendje és napjaink tipikus szegény sorsú gyermekének értékrendje között, mint az ötven évvel ezelőtti parasztfiatalok és az akkori magyar iskolák értékrendje között. Ezredvégi társadalmunk szegényei számára jószerével ismeretlen a paraszti munkakultúra, etika, szorgalom. A mai szegények történelmi előzményét jelentő rétegek tulajdonképpen azokkal azonosíthatók, akik az utolsó évszázad modernizációs folyamataiból rendre kimaradtak.

Miféle ismérvekkel jellemezhetjük napjaink hátrányos helyzetű tehetségeit? Általában falusi fiatalokról van szó, akik mindenekelőtt azzal vonják magukra figyelmünket, hogy általános iskolai pályafutásuk nem követi azt az egyébként rendkívül szigorúan érvényesülő törvényszerűséget, hogy a rendes, hierarchikus, falusi közegben élő képzetlen szülők gyermekei első osztálytól fogva bukácsolnak. (A Gandhi Gimnázium létrehozásával kapcsolatos, négy megyére kiterjedő tehetségkutató program során e kérdésre vonatkozóan munkatársainkkal széleskörű adatbázist halmoztunk föl.) Mindazonáltal e gyerekek eredményei sohasem egyenletesen jók, hanem általában hullámzóak és csak egy-két kedvenc tantárgyból (nyilván az adott pedagógus lelkiismeretes munkájának köszönhetően) kiemelkedőek. Rangos gimnáziumokban való továbbtanuláshoz ezek az eredmények úgyszólván minden esetben kevésnek bizonyulnak.

E diákoknak a környezettől elütő jó tanulmányi teljesítménye ezekben a viszonylag „elnézőbb” általános iskolákban szinte kivétel nélkül hiányosan megalapozott tudást takar. Gyakran torz, az iskolarendszerben csak ideig-óráig alkalmazható, később visszajükra forduló tanulási stratégiák alakulnak ki.

Ezek legfontosabbika az ún. „hallás utáni tanulás”. Egyik diákunk, egy pécsi, belvárosi humán tantervű gimnáziumi osztály első évfolyamába kerülve szeptember folyamán értetlenül tapasztalta, hogy hiába vesz részt aktívan az órákon, tanárai unos-untalan a fölrott olvasmányokat akarják számon kérni rajta. A kiforratlan kifejezőkészsége ellenére is

nyilvánvalóan kiváló irodalmi érzékkel megáldott gyermek gyanútlanul közölte tanáraival: ő életében egyetlenegy könyvet olvasott el: a Kincskereső kisködmönt. Szavai szerint: „Akkor még azt hittem, hogy tényleg el kell olvasni, de aztán láttam, hogy én anélkül is tudok ötöst szerezni.” Az olvasás „megtakarítása”, az ezzel kapcsolatos készségek elsorvadása az elektronikus szórakoztatóeszközök térhódításával párhuzamosan világjelenség, amely azonban különösen pusztítóan hat ezeknek a gyerekeknek a továbbtanulási esélyeire. A tehetséggondozó kollégium egyik legfontosabb feladata, hogy személyre szabottan és tervezett módon segítse hozzá a tanulókat a nekik megfelelő olvasmányélményekhez.

A matematika tanításakor találkozhatunk az „egyéni módszer” jelenségével: egy-egy alapvető számtani művelet elvégzésének módját a gyermek nem sajátította el a maga idejében. Később a hiányt érzékelvén invenciózus egyéni módszer kidolgozásával kísérli meg áthidalni a problémát. Ez azonban később, magasabb szintű feladatok e-setén a tovább lépés akadályává válik. Látható, hogy itt is a szükséges eszközök készségszintű használatának hiánya jelenik meg képességbeli hátránnyként. Ilyen jellegű hátrányok kompenzálására a mai magyar gimnáziumok nem vállalkoznak. Kollégiumi tehetséggondozás, személyes odafigyelés nélkül e tanulók hamar bekerülnek a „rossz matekos” kategóriájába.

Általános jelenség az önálló íráskészség, feljegyzés-készítés és -felhasználás kevésbé hatékony volta. A falusi nyolcadik osztályokból kikerült jó tanuló gyerekek a gimnáziumban gyakran azzal kerülnek szembe, hogy feljegyzéseik, jegyzeteik, füzeik az új tanárok elvárásainak kereszttüzeiben használhatatlanok. Ez tulajdonképpen nyelvhasználati hiányosság, ami a Bernstein-féle „korlátozott kód – kidolgozott kód” problémájának az írással kapcsolatos vetülete. A korlátozott kód elégtelen az órán elhangzott információk tárolására. Diákjaink azonban járatlanok a kidolgozott-kód eszközeiben, ezért számukra egyetlen alternatíva a szó szerinti reprodukálás. A kollégium dolga e tekintetben az, hogy családias jellegű közelségbe hozza a fiataloknak az értelmiségi életmódot, az írott és szóbeli kifejezőeszközöket.

Minden tanulási stratégián és módszeren túl általános gond, bármiféle tehetség kibontakozásának egyetemes akadálya az a perspektívátlan, önmagába forduló, rugalmatlan társadalmi közeg, amelyben a gyerekek szocializálódtak. Ez a közeg elsősorban olyan tevékenységeket, ismereteket, viselkedésformákat jutalmaz, amelyeknek közvetlenül hasznosuló értelmük van a közegen belül. Az értelmiségi életmódra jellemző kulturális javak, szellemi örömök nem ilyenek. A társadalmon belül egységes értékkövetéssel foglalkozó struktúrák (pl. egyházak) hatása is igen gyengén érvényesül. Ilyen módon a szellemi ingerek jelentős része idegennek minősül. Az irántuk tanúsított közöny kisgyerekkortól szinte kötelezően elvárt magatartásforma, amelyen később már csak sok kínlódás árán tudják magukat túltenni. Úgy látjuk, hogy ez a jelenség a tehetség kibontakozásának legsúlyosabb akadálya. A kollégium legfőbb funkciója tehát, hogy az értelmiségi életmód elemeit közvetlen közelségbe hozza a tanulóknak.

Amikor ezek után a tehetség, tehetséggondozás korszerű definícióját kutatjuk, már nyilván nem valamiféle rendkívüli képességek felbukkanására várunk, hanem azokat a gyerekeket keressük, akiknél az említett gátek nem épültek ki túlzott mértékben, s így van remény, hogy a gyermek eredménnyel vegye fel a versenyt előnyösebb származású társaival. A mai körülmények között a tehetséggondozás feladata tehát mindenekelőtt az átjárhatóság biztosítása a társadalom leszakadó rétegeiből a jobb társadalmi helyzet felé. Az ország egészének működése szempontjából a haszon nem valamely egyén kiemelkedése, hanem a perspektívák elérhetővé, kézzelfoghatóvá tétele a kilátástalan helyzetben lévő rétegek számára. Azáltal, hogy megjelenik egy-egy képzett ember abban a családban, rokonságban,

közegben, ahol ez eddig elképzelhetetlen volt. Elérhető közelségbe kerül egy-egy személy, egy minta, melynek hatása semmi mással nem pótolható.

Keretek

„Ha a tudást véle megtanulta, tanítványát a tanító erre intse: Igazat szólj! A törvényt megtartsd! A Tanulást el ne mulaszd! Ha felkínáltad a tanítónak a barátság adományát, ügyelj arra is, hogy nemzetséged láncza el ne szakadjon.

*Az igazságot el ne mulaszd!
A törvényt el ne mulaszd!
Az üdvöset el ne mulaszd!
Birtokokat el ne mulaszd!
A tanulást el ne mulaszd!”*

— Taaitirija Upanisad —

Miféle kollégium felel meg a fentiekben meghatározott feladatoknak? A következőkben szemügyre vesszük azokat a konkrét kereteket, amelyek e kollégium mindennapi működését kialakítják.

Keret az a társadalmi közeg, ahonnan a gyerekek jönnek. A közeget két, bizonyos értelemben egymás ellen ható tényező találkozása jelöli ki. Az egyik tényező a család hátrányos anyagi, földrajzi, társadalmi helyzete, mely a továbbtanulás lehetőségeit nagymértékben korlátozza. Minél erőteljesebb e tényező hatása, annál kisebb az esély arra, hogy a második tényező megfelelő szerepet játsszon. E második tényező a tanulás, az iskolai értékrend, az értelmiségi életmód iránti nyitottság és a kulturális váltással kapcsolatos nehézségek vállalására vonatkozó eltökéltség. A kollégium tulajdonképpeni feladata azoknak a gyerekeknek a tanulmányi és lelki felkészítése, akikben ez a két tényező szerencsésen találkozik, és a tehetség valamilyen iskolában értékesíthető fajtájával együtt van meg.

A nehézsorsú, leszakadó rétegek, fiatalok számára megnyitott kiemelkedési lehetőségek az egész társadalom vérkeringését, közérzetét hivatottak javítani, és nem bizonyos rétegek érdekeit fejezik csupán ki. Ha szabad így mondani, a magyar állam feladata ez, mely a magyar állampolgárok iránti állami kötelesség. Fontos, természetesen, hogy embercsoportok, személyek, szervezetek élenjárjanak ilyen kezdeményezésekben, mint például Pécssett a cigány nemzetiségi gimnázium munkatársai. Azt azonban el kellene kerülni, hogy olyan kép alakuljon ki, mintha manapság a hátrányos helyzetű tehetségek gondozása csupán a cigányság problémája, és nem az egész magyar társadalom ügye volna.

A származás, az etnikai hovatartozás tehát nem lehet elsődleges szempont ennek a kollégiumnak a létrehozásában. Nyilvánvaló ugyanakkor, hogy ma Magyarországon a fenti követelmények érvényesítése révén egy nagyjából cigány tanulókból álló intézmény jön létre, és erre a körülményre tekintettel kell lenni a kollégium arculatának kialakításakor. Szükséges tehát, hogy a kollégium a lehető legjobb háttérrel rendelkezzen a gyerekek etnikai identitásának, anyanyelvének tudatosítására, fejlesztésére, a több kultúrájúság értékeinek megismertetésére.

A gyerekek és a nevelők munkáját, a tőlük elvárható teljesítményt elsősorban a különböző városi gimnáziumok által diktált iram, elvárások határozzák meg. A kollégium egész közössége folyamatosan annak az igénynek kell, hogy megfeleljen, hogy a tanulók az oktatás

különböző színterein, tulajdonképpen az élet számtalan területén, a legjobbak legyenek. A kollégium tehát folytonosan ki van téve a pedagógiai szakma legszigorúbb elvárásainak, kontrolljának. Egy tehetséggondozó kollégium azonban, ha akarná, sem tudná magát függetleníteni az országos közoktatási elvárásoktól. Ez a körülmény fontos garanciája a nevelői-oktatói munka színvonalának, hiszen a szülők nincsenek abban a helyzetben, hogy kontrollálni tudnák a kollégiumban folyó munkát.

A kollégium működésének legfontosabb kerete tehát az iskolaváros, melynek társadalmába integrálódnak a kollégium diákjai. Célszerű olyan városokat választani e célra, amelyekben van felsőoktatási intézmény, és a gimnáziumoknak, szakközépiskoláknak viszonylag széles választéka található. Megfigyelésünk szerint a közlekedési viszonyoktól függően száz-százötven kilométer az a távolság, amelyre a szülők még szívesen elengedik gyermeküket, tehát ekkora sugarú kört kell ellátnia egy-egy tehetséggondozó kollégiumnak. A hátrányos helyzetű családok földrajzi elhelyezkedésének fontos sajátossága, hogy sokkal nagyobb arányban élnek kis településeken, mint nagy városokban. Az apró falvakból sajnos kisebb távolságra is nagyon bizonytalanok a közlekedési viszonyok, míg pl. egy budapesti gyereknek az ország bármelyik nagyvárosa könnyen megközelíthető.

Az adott városon belül sem mellékes a kollégium elhelyezkedése, Nyilvánvaló, hogy a könyvtárak, színházak, mozik, uszoda, kiállítások, hivatalok közelsége nélkülözhetetlen nevelési tényező, tehát a kollégiumnak a város központjában kell helyet kapnia. A klasszikus értelemben vett városközpont ezeknek a gyerekeknek a számára idegen világ, amelyet meg kell szokniuk, hiszen megszeretni csak így tudják. Megfigyelésünk szerint, ha szabadidejük van, azt legszívesebben a buszpályaudvar és a vásárcsarnok környékén töltik el, mivel itt találkoznak ismerőseikkel. A közlekedési gócpontokhoz való közelség egyébként nem csak lelki biztonságot nyújt a falusi gyerekeknek, hanem a közbiztonság szempontjából is fontos. A falusi cigány szülők félelme, hogy a gyermekük közlekedés közben a városi huliganizmus célpontja lehet – sajnos indokolt.

Magának az intézménynek a kereteit természetesen a méretek jelölik ki. A kollégium nagysága, létszáma elsősorban abból a szempontból fontos, hogy az egyik legfőbb cél a családi környezet, a folyamatos személyes odafigyelés biztosítása.

Ha a tanulólétszám csak tucatnyi, akkor viszonylag sok „szabad vegyérték” található, és a kollégisták élete jól hozzákapszolható más közösségekhez. Így például a Gandhi Gimnázium Kollégiumában lakó tizenegy tehetséggondozó kollégista diák életritmusa csekély létszámukból adódóan sok ponton összekapcsolódik a Gandhi Gimnazisták programjaival. A Tehetséggondozó Programban résztvevő húsz diáknak még az sem haladja meg az erejét, hogy az Amrita Egyesület és a Tehetséggondozó Klub további húsz-harminc tagjával értékes együttműködést folytassanak. Nagyobb létszám esetén az ilyen „külső” kapcsolatok jellege nyilván változik: az intézmény belső életéhez hasonlóan hatékonyabbá, de kevésbé intimmé válik. Kisebbségi intézményt fenntartani látszólag drágább, ám pedagógiaiailag jóval hatékonyabb.

A növekedésnek tehát vannak észszerű korlátai, hiszen számunkra a pedagógiai munkával egyenértékű fontossága van annak, hogy a diákok odafigyeljenek egymás tanulmányi előmenetelére, lelki állapotára, ösztönözzék, formálják egymást. A pedagógiai tevékenység e tekintetben jelentős részben abban áll, hogy az értelmiségivé válással birkózó fiatalok között az együttműködés szellemét ébrentartsa. A diákoknak érezniük kell, hogy ebben a kollégiumban tanulni kivételes lehetőség, ami csak annak adatik meg, aki hajlandó és képes saját munkájára úgy tekinteni, hogy az a többiek számára is értéket képvisel. Ennek érdekében a diákoknak meg kell tapasztalni, hogy e prioritások védelmére az intézmény vezetése kemény eszközökkel is él. A kollégiumban csak annak a diáknak és annak a nevelőnek van

helye, aki a célok által megkövetelt és kezdettől fogva ismertetett, számon kért erkölcsi értékeket és tanulmányi követelményrendszert komolyan ' veszi.

Az ilyen jellegű értékek tudatosításának fontos terepe, kerete az ifjabb diákok kiválogatása, kinevelése, az „utánpótlás válogatott” lelkesítése. A kollégium lakóinak részt kell venniük e munkában. A tehetséggondozás számukra ne pusztán igénybe vehető szolgáltatás legyen, hanem élő folyamat, amelybe ők éppúgy értéket visznek, mint tanáraik.

A kollégium szolgáltatásai ezen a módon vezethetők el ingyenes jellegűek. A diákok ugyanis pénzben minimális összeget fizetnek az ellátásért kollégiumi díjként, ám az utánuk következő tehetségek ellátását már bizonyos mértékben ők végzik. Ez az ő „fizetségük”. Fontos pszichológiai funkciója van annak, hogy így módon valóban hozzájáruljanak a nevelési folyamathoz, hiszen ez által van módjuk azonosulni is a számukra fáradságos, esetleg sokszor megunt, sőt meglegelt szakadatlan tanulással.

Munkánk során a „nagyok” valóban fontos szerepekhez jutnak a „kicsik beavatásában”. E tevékenység keretében hozták létre az „Amrita” Pályaorientációs Baráti Kör nevű egyesületet.

Módszerek

*„ Ahogyan a hernyó a fűszál
végére érve
összehúzza magát, hogy
átlendüljön a másik levélre,
a testet ledobva és a nemtudást
eleresztve
a Lélek is így vesz lendületet az
új kezdet előtt. ”*

– Brihadáranyaka Upanisad –

Miféle módszereket választhat a kollégium a tehetségek kibontakozására?

A módszerek választása attól függ, hogy hova akarjuk eljuttatni a tanulókat. Maguk a gyerekek és a családok e tekintetben rendszerint olyan körvonalzatlan és ellentmondásos elképzelésekkel rendelkeznek, hogy a jövő meghatározásának felelőssége gyakorlatilag teljes egészében a tehetséggondozást végző pedagógusokat terheli. A „Csodalámpa” című újságban olvasható cikkekben a gyerekek világosan nyilatkoznak az általuk követett mintákról. Írásaikból kiderül, hogy a segédmunkás pályán túlmutató karriernek olyan távolságban vannak a családtól, hogy ezek között alig-alig akarnak különbséget tenni. Akinek fehér köpenye és biztos munkahelye van, arra mindenképpen büszke lehet a családja.

A pályaválasztási döntést úgy hozzák meg a gyerekek és a családok, hogy a hetedik osztályt követő nyáron és ősszel egy tábor, egy kirándulás, levelezős kapcsolattartás, valamint egy-két családlátogatás keretében a tanuló eredményeinek és hajlandóságainak legjobban megfelelő néhány továbbtanulási alternatívát vázolnak föl a tehetséggondozást végző pedagógusok. E folyamatban a legtöbb munkát a nyári tábor jelenti. Itt az olvasótáborok klasszikus eszközzel dolgozva „bevezetjük a gyerekeket a társaságba”. (Megismerkedhetnek idősebb társaikkal, akik már a továbbtanulás útját járják. A már gimnáziumba járó diákok afféle ifi vezetők módjára aktívan résztvesznek a tábor megszervezésében és lebonyolításában, a kicsik kísérésében, tájékoztatásában. Mintát adnak a gyerekeknek pályaválasztásból, kollégiumi életből.) A tábor alkalmat nyújt arra, hogy játékos

formában próbára tegyük a nyolcadikosokat: hogyan reagálnak számukra ismeretlen intellektuális feladatokra, együttműködési helyzetekre.

Falusi gyerekekről lévén szó, a gimnáziumi felvételik egyik akadályja az információhiány, a felvételi előkészítőkre való eljutás nehézsége. Az a tény, hogy ebben segíteni tudunk gyakorlatilag már egymagában eldönti, hogy az iskolaválasztás kérdésében ránk hallgatnak. Az 1994-ben végzett nyolcadikosok, akik 93-tól részt vettek pályaeorientációs programunkban, kivétel nélkül felvételt nyertek megfelelő pécsi középiskolába.

A tulajdonképpeni munka mégis csak ezután kezdődik. A kollégium működésében az első pillanattól fogva a diákok együttműködésére kell építeni. Az egymásra figyelő, a kötelességeket komolyan vevő szellemiség nélkül hetek alatt a gyerekek jó része csődöt mondana választott gimnáziumában. Az órákra való délutáni felkészülés fegyelme szinte ismeretlen számukra, rendszeres jegyzetelésre, olvasásra az otthoni általános iskolában egyikük sem szorultra, enélkül is a legjobbak között lehetnek. Az új környezetben hamar kedvüket szegi, hogy sorra kapják a „rossz” jegyekét, és „alacsony” származásukkal kapcsolatos viccelődéseknek, idegenkedésnek is ki vannak téve. Nincs az a nevelő, nincs az a pszichológus, lelkipozó, szociális munkás, aki a kezdeti csalódásoknak ezt a tömegét egyénenként kezelni tudná. Szerencsére a gyerekek kezdeti élményei nagyon hasonlítanak egymásra, a kölcsönös „tapasztalatcsere” könnyen megvigasztalja őket. Természetesen még így is rendkívüli lelki igénybevétel hárul a tehetséggondozó kollégium nevelőire, bizonyos nehézségeket, konfliktusokat csak az egyes iskolákkal, osztályfőnökökkel gyors ütemben kiépített személyes kontaktus oldhat meg.

A nevelőknek ezen túlmenően annyiféle házi feladatot kellene áttekinteniük egy-egy délután, ahány gyerek a csoportban van, így a nevelő még arra sem vállalkozhat, amire a tanulószobát vezető tanárok máshol általában az idejüket fordítják: hogy a gyerekek házi feladatát egyenként ellenőrizze, kikérdezze. A kikérdezés jórészt a gyerekek feladata kell, hogy legyen. Ez alkalmat nyújthat nekik arra, hogy párhuzamos élményeiket megosszák egymással, s egymásnak segítve hozzájuthassanak azokhoz a sikerélményekhez, amelyeknek az iskolában egyelőre hiányát szenvedik.

Ennek az együttműködő közszellemnek a kialakításában sokat segít, ha tekintetbe vesszük a diákok eredeti szocializációs háttérét. Ez egyfelől az azonosságokat jelenti: az azonos társadalmi rétegből származás kezdettől fogva a közös nyelv, hasonló Ízlésvilág örömét adja. Más tekintetben azonban érdemes építeni a különbségekre is. Nagyon jó, ha egy ilyen tehetséggondozó kollégiumban eltérő neveltetésű, etnikumú gyerekek „hozzák” saját otthoni környezetük értékvilágát.

A tehetségek kiválogatása, a tehetséggondozó program során oda kell figyelni arra, hogy a különböző jellegű, ám egyként hátrányos helyzetű társadalmi közegek körében azonos intenzitással folyjon a tehetséggondozás. A pécsi kollégium számára óriási segítség az, hogy a Gandhi alapítvány tehetséggondozó munkatársakat küld az összes olyan dél-dunántúli általános iskolába, ahol nagy arányt képviselnek a cigány tanulók. Ezt a munkát azonban kikeli egészíteni más információforrásokkal, hogy a nem-cigány gyerekekről is teljes legyen a kép. Ebben számíthatunk a nyolcadikos osztályfőnökökre, hiszen a pályaválasztás gondját elsősorban ők hordozzák azoknál a gyerekeknél, akiknek a családi háttérük kevés információval tud segíteni.

Természetesen akárhogy „gazdálkodunk” a szegény sorsú gyerekekben szocializált értékrendekkel, mindenképpen olyan közösséget kapunk, a-melybe délutánonként „hazatérve” a diákok otthon fogják érezni magukat. Ez célunk is, hiszen rendszerint éppen ennek hiánya miatt morzsolódnak le. Szem előtt kell tartanunk azonban a kialakuló közös Ízlésvilág és

értékrend kedvezőtlen oldalait is. Jó, ha a diákok „menedéknak” érzik a kollégium légkörét, ám nem kívánatos, hogy „bezárkózzanak saját világukba”. Az volna az igazi tehetséggondozás, ha a kollégiumból indulva úgy érkeznének a gimnáziumba, hogy bizonyos téren többlettel büszkélkedhetnének a „városi” gyerekekhez képest. Csak így remélhető, hogy egyenlő esélyekkel vegyék föl velük a versenyt. Csak így igazolódhat az új környezetben is az az eredeti közegükből származó érzésük, hogy ők valamilyen tekintetben kiemelkedők, tehetségesek. Csak valamilyen indulótöke segítségével győzhetik le az egyébként menthetetlenül kialakuló kisebbségi komplexust.

Megvizsgáltuk diákjaink otthoni neveltetésének távolságát az értelmiségi gondolkodásmódtól, életmódtól. Ezzel összefüggésben példalózó jelleggel most felsorolunk néhány területet, amelyek vonatkozásában minden eddigi diákunk lemaradásban volt az átlagos gimnazistákhoz képest: idegennyelvtudás, úszni tudás, általában a városban művelhető sportok ismerete, olvasottság, különböző szituációkban tanúsítandó megfelelő viselkedésforma, filmes műveltség, városi, ifjúsági divatok, egyenjogú férfi és női szerepek, korszerű táplálkozás, polgári háztartás tárgyainak értékelése.

Ezen ismeretek megszerzése természetesen hosszú folyamat, amely az érettséggel sem zárul le. Mégis úgy gondoljuk, hogy az egész középiskolai pályafutás jó hangulatát, végső soron sikerességét alapozhatja meg, ha néhány területen már eleve „versenyképes” szintről indíthatjuk tanulóinkat. Ezt a célkitűzésünket (embrionális állapotban) tükrözi a pályaorientációs munka keretében szervezett táborok, kirándulások vetélkedők tematikája. Megnyugtató eredményt csak egy olyan előkészítő időszakról várhatnánk, amely a kétnyelvű gimnáziumok 0. évfolyamához hasonlóan koncentrált módon készítené föl a diákokat a legfontosabb műveltségi területeken. Ez a fajta „iskola-előkészítés”, „életmód-előkészítés” egy nyugati nyelvnek, bizonyos fajta olvasottságnak, a számítógépek kezelésének, az úszásnak, és még néhány tudásnak megfelelő szintű elsajátítása révén arra volna jó, hogy megóvjuk a diákjainkat annak a krónikus kisebbségi komplexusnak a kifejlődésétől, amely ma oly sok elsőgenerációs értelmiségi életét keseríti meg. Az ilyen előkészítő időszak közbeiktatása természetesen minőségi különbséget jelentene a kitűzhető célokat tekintve csakúgy, mint a vállalkozás finansziális oldalát illetően. Az előkészítő időszaknak természetesen nem kell formailag is hasonlítania a középiskolai gyakorlatból ismert 0. évfolyamhoz, hiszen valószínűleg kevés család vállalja egy pótlólagos tanév közbeiktatását, még akkor is, ha ez megsokszorozná a gimnáziumi négy év hasznát. A gyerekek nagyobb részénél alighanem a sikeres gimnáziumi fölvétel és a szeptemberi évkezdés közötti majd' fél esztendő kellene felhasználni koncentrált formában megtartott „életmód-előkészítő tréningekre”. Megfigyelésünk szerint a nyolcadik osztály utolsó időszaka az iskolák többségében (főként a sikeres gimnáziumi felvételek után) tanulmányi szempontból igen kevésbé kihasználható időszak.

Minden módszerünk végső soron egyetlen közös szóval foglalható össze: mintaadás. Akár a közösség értékéről, akár tanulási stratégiákról, akár a város szeretetéről van szó – egyáltalán bármiről, ami a kollégium haszna lehet, minden mögött eleven garanciaként emberek állnak. Megszólítható és megtapintható, szerethető és vitatható jellemek, stílusok, hitek, történetek. Nem mindegy, miféle emberekkel találkozunk a kollégisták. Módszereink célja, hogy a diákokra ható minták körét szélesre tárjuk, de némiképpen irányítsuk is. Szándékunk az, hogy az új életpályán várható új élethelyzetekre erkölcsi vonatkozásban is fölkészítsük a tanulókat. Ügyelünk arra, hogy legyen alkalmuk megbarátkozni hiteles emberekkel, akik magas szinten képviselnek valamely tételes erkölcsi rendszert. Hitünk szerint az ember tehetsége és pályafutása csak akkor ér valamit, ha másoknak a javára szolgál.

A város és a gyermek

Utcák és gyermekek

A társadalmi lét új dilemmája?

Az utcagyerekekről – világszerte – egyre több cikk, felmérés, tanulmány készül, arról nem is beszélve, hogy manapság már alig akad (talán nincs is) napilap, melynek hasábjain naponta ne olvashatnánk valamiféle „szenzációs” hírt, riportot az utcán hanyódo fiatalokról, gyerekekről. Ha a legújabb kori hírlapi „szenzáció” tematikáját és anatómiáját kutatjuk, kiderül, hogy az utcának és a gyerekek (e kettő kapcsolatának) igen nagy teret szán a huszadik századvégi híripar. E tényre lehet minősíteni, de mivel egy másik valós és súlyos (társadalmi fontosságrendű) tényre utal – inkább a kedélyborzoló sztorizgatás mögötti jelzésekre célszerű figyelni. Az utcagyerekek ma már világjelenség. És e jelenség másik állandó jelzője: tömegmértékű.

Ki az utcagyerek?

Kikre illik hát ez a könnyedén nyelvünkre toluó megnevezés: utcagyerek? Nem a(z) tudományoskodás kedvéért kell feltenni ezt a kérdést. A választól függ például az utcagyerekek problémáinak megoldására tett javaslatok konkretizálásának lehetősége: a törvényhozás is csak jól körülhatárolt, pontosított és megragadható fogalmak „tartalmaival” számolhat. A definíció tehát elkerülhetetlenül szükséges. Stefan Vanistensael: *Street Children, Problems or Persons?* (ICCB, Geneva, 1992.) című munkájában nem végleges, nem „teoretikus”, de igen jól használható és a pragmatikus céloknak megfelelő fogalomelemzést ajánl. Szerinte három fő dimenzió számbavétele elengedhetetlen.

1) *Életkor.* Egy öreg párizsi csavargó élhet az utcán, mégsem utcagyerek. Az utcagyerekek minősített gyerek vagy ifjú (kiskorú) „utcagyerekséghez illő” életkorát kultúránként eltérően ítélik meg. De fontos eldönteni, mert e döntéstől függ, hogy kik, milyen életkorú gyerekek, ifjak számíthatnak például helyhatósági segítségre. Az alsó korhatárt azonban maga a szomorú valóság szabja meg: mivel sok csecsemő mindjárt születése után az utcára kerül, ez elhagyott kisbabákat minősíthetjük – a legfiatalabb utcagyerekeknek.

2) *Fizikai dimenzió.* Feltétlenül differenciálni kell ilyen vonatkozásban is, hiszen az utcán csellengő gyerek – nem feltétlenül utcagyerek. Akadnak gyerekek, akiknek van otthonuk, de – akár átmenetileg – nem élnek otthon (megszöktek). Más gyerekek bandákba verődve elhagyott épületekben húzzák meg magukat. Az utca fogalma is változik akár városenként – kultúránként mindenképpen. És vannak gyerekek (a vitathatatlanul utcagyerekek!), akik éjjelre-nappalra az utcára szorulnak. Azok a gyerekek azonban, akiket a játék és a csavargás visz időlegesen az utcára, nyilvánvalóan nem utcagyerekek.

3) *Társadalmi dimenzió.* Ebben a vonatkozásban jön be a képbe a marginalizáció. A fiatal csavargók, kiskorú bűnözők vagy a bordélyházakba kényszerített gyerekek is marginalizálódtak, mégsem utcagyerekek. Az egymáshoz és a felnőttekhez való viszony is élesen megkülönbözteti ezeket az ifjú egzisztenciákat.

Utcagyerek az a kiskorú, aki számára az utca (a szó legszélesebb értelmében, melybe beletartozik az elhagyott lakóház vagy a kopár föld): lakó-és tartózkodási hely – és aki számára nincs megfelelő védelem.

Az utcák gyerekei nem mind utcagyerekek. Ez utóbbiak száma azonban félelmetesen növekedik.

Milliók

1985-ben a Rabszolgaságellenes Társaság (Anti-Slavery Society) érdekes felmérést kezdeményezett: megkísérelték felmérni az utcagyerekek számát. Néhány ország városi lakosságát vették alapul, ezen belül, pedig az 5-15 év közötti gyerekeket. A felmérés szerint ezeknek a gyerekeknek 33 százaléka „gazdaságilag aktív”. E gazdaságilag aktív (tehát valamilyen munkára kényszerülő) gyerekek egyharmada az „utcák gyereke” (életének jelentős részét az utcán hányódva-csellengve tölti), másik harmada, pedig az imént körülírt fogalmunk szerinti utcagyerek.

E számok persze lényegében „megközelítések”, hiszen például a különböző (vizsgált) országokban igen magas gyermekhalandóság számadatai is összefüggésbe hozhatók az utcagyerek-jelenséggel. A felmérést kezdeményező Társaság több tényező figyelembevételével, mások kizárásával végül 7, 7 millióra becsülte a Föld utcagyerekeinek számát. E felmérés óta már nyilvánvaló, hogy ez addig kevésbé ismert és még kevésbé kutatott jelenség világszerte egyre fenyegetőbbé vált. Az utcagyerekek száma rohamosan nő.

A kihívás

Felületes szemlélő azt hihetné, hogy az utcagyerek problémája főként Latin-Amerikát és az elmaradott országokat érinti. Ám el kell ismerni: növekedő világjelenségről van szó. Azt is hangsúlyozni kell, hogy az urbanizáció következtében jelentek meg az utcagyerekek. Azért irányult a figyelem főként Latin-Amerikára, mert ott kerültek felszínre bizonyos (a nyilvánosság által is bőven tárgyalt és híripari szenzációkként tálalt) esetek, amelyekre azóta is hivatkozni szokás. Sajnos, a földkerekség számos országában millió szám élnek utcagyerekek.

Maga a jelenség már a középkori városokban ismert volt, később, pedig az európai és észak-amerikai irodalmak is hírt adnak az utcagyerekekről, gondoljunk Andersen, Mark Twain, Dickens vagy Gorkij műveire.

Politikusok, törvényhozók, tudósok, egyházak foglalkoztak – és foglalkoznak – az utcagyerekek problémáival, helyesebben: az utcagyerek problémával. Ma már globális, a Föld minden országára érvényes történelmi és társadalmi kihívásként kell kezelnünk az utcagyerek-jelenséget.

Sokan kutatják, hogyan kerültek

– és kerülnek – gyermekmilliók az utcára, de a magyarázatok megközelítően sem kielégítőek, ami azzal magyarázható, hogy sok helyütt még a jelenség valódi méreteit és sajátos formáit sem sikerült számba venni. Így tehát remény sincs arra, hogy egyszerű ok-okozati összefüggéseket találhassunk, és az okok megszüntetésével természetesen eltűnjenek az utcákról a gyermekmilliók. Annyi azonban bizonyosnak látszik, hogy az utcagyerekek számának félelmetes arányú növekedése összefügg a családok helyzetével, a hagyományos család – és funkciói

– széttöredezésével. A dezintegráció olyan formái jelentek meg, amikor már a gyerek teljesen elszakad „családjától”. A magától adódó, következő kérdés az lenne, hogy mi a családok széthullásának az oka. Alapos vizsgálódásokra van szükség, a szólamszerű válaszok csak megtévesztenek. Nyilvánvaló, hogy a szegénység a legfőbb oka a család válságának, de azt is látnunk kell, hogy nagyon sok szegény család marad egyben, és tagjai egymást támogatva néznek szembe a kihívásokkal. Nem okról és okozatról kell tehát beszélnünk, hanem okok láncolatáról, melybe beletartozik a falusi lakosság kizsákmányoltsága – a város felé menekülés – az urbanizációval felmerülő gondok–munkanélküliség

– az apa munkát messze földön keresve elhagyja a családot – az anya képtelen megbirkózni a helyzettel – a gyerek az utcán keres menedéket. A dolog az apa helyébe lépő új férfi jelenlétével csak súlyosbodik, a gyerek a bántalmazás elől menekülni fog. Igen sok országban növekedik az AIDS áldozatainak száma – aminek következtében nagyon sok gyerek árvul el, és kerül az utcára.

Az utcagyerek-jelenséget társadalmi nézőpontból vizsgálók szerint a dolog bonyolult, mert a csoportok nem különíthetők el mereven. Egyes társadalomkutatók számára az utcagyerekek a dolgozó gyerekek egyik alkategóriáját képezik. Vitán felül: az utcagyerekek valóban ilyen-olyan munkára kényszerülnek – de ez lényegileg eléggé távol esik az üzemekben, ültetvényeken alkalmazott gyerekektől.

Az utcagyereket a körülmények áldozatának tekintő felfogásnak is szembesülnie kell azzal a ténnyel, hogy ezek a gyerekek – vallomásaik szerint – valami többletet kapnak az utcától, a bandától, amelyhez csapódtak, ahhoz képest, amit a családban elszenvedtek. Az összetartozás, a szolidaritás stb. élménye igen vonzóvá teheti az utcát az eredeti környezetében bántalmazott gyerekek előtt.

1989-ben írta egy New York-i szociális munkás: „Ezelőtt húsz évvel tudtam, hogy egy jól vagy rosszul, de működő társadalomban élünk. Családok, iskolák, közösségek küszködtek a nehézségekkel, de legtöbbször állta a sarat. Relatíván könnyű volt a fennmaradás a túlélés ebben a társadalomban. Ez segített abban, hogy tájékozódhassak, értelmét lássam a munkámnak. Mára ez a világ elmúlt. Manapság az az érzésem, hogy minden iskolás gyerek mellé szociális munkást állíthatnánk. De ezt nem tudjuk megtenni. A családok, iskolák, közösségek normális működését nem helyettesíthetjük a speciális szolgálatok, terápiák vagy a szociális munkások számának növelésével. Egy normális társadalomnak működni kell, meg kell birkóznia a problémák legtöbbszörivel. Meg kell találnunk annak a módját, hogy a családok, iskolák, közösségek működjenek, és továbbra is gondoskodjanak a gyerekekről.”

Esélyek

Az utcagyerek jelenség kezelésére sokféle project indult világszerte, az eredményt azonban nem tartják kielégítőnek a kezdeményezők. Amire egy metaforával szoktak válaszolni a segítség elkötelezett hívei: a villanyégő is rossz hatásfokkal világít, az energia tíz százalékát használja világításra, a többi elvész. Mégis villannyal világítunk...

Az utcagyerek-jelenségre nem bizonyult megoldásnak a viszonylag kevés számú örökbefogadás – de mégis csak jelentett valamit. A falusi életviszonyok javításával, a városi fejlesztéssel is elejét lehetne venni sok mindennek, de megkéstünk: a több milliárdnyi utcagyerek már valóságként néz velünk szembe. Talán a helyi közösségek megerősítésével még nem késtünk el.

Több kezdeményezés történt az utcán való túlélés lehetőségeinek a javítására. Szerveztek AIDS-kontrollt, egészségügyi ellátást utcagyerekek számára, apró munka-, sőt üzleti lehetőségeket teremtettek nekik, még szövetkezeteket is szerveztek számukra.

De ezzel itt a nagy kérdés: mi történik, ha stabilizáljuk az utcai létezés módját?! Ha a fiatalok egy széles rétegét „letelepítjük az utcán”? Ezzel megkezdjük a társadalmi lét átstrukturálását?

Az lenne korunk dilemmája, hogy vagy stabilizáljuk az utcagyerekeket és ifjakat az utcán (aminek beláthatatlan következményei lehetnek) – vagy változatlanul hagyjuk a jelenséget: növekedni?

A kérdések nyitottak. A helyzet elszomorító.
(szávai)

Írta: Kahlichné Simon Márta

Védőnők család- és gyermekvédelmi képzése

A család-, a gyermek- és ifjúságvédelmi munkában sokféle szervezet, intézmény, hálózat stb. működik és ezekben különböző végzettségű szakember tevékenykedik, sokféle felkészültséggel, ismerettel.

Az egészségügyi alapellátásban dolgozó védőnők—ebben a szférában—jelentős feladatokat látnak el. Tevékenységük lényege: a várandós anyák és a gyermekek egészségének védelme, fejlődésük elősegítése, a betegségek megelőzése és az egészséges életmódra nevelésük.

A védőnő gondozottaival családlátogatás, tanácsadás, óvodai és iskolai munkája során teremt kapcsolatot. A gondozás során megismeri a család életkörülményeit, egészségi, szociális és egyéb problémáit, tanácsaival és nevelő munkájával elősegíti azok pozitív irányba történő megoldását. Munkáját és feladatait önállóan, illetve orvosokkal, szakdolgozókkal, gyermek- és ifjúságvédelmi szervezetekkel, különböző szakmai, társadalmi, egyházi, karitatív mozgalmakkal és egyesületekkel közösen együttműködve végzi, de sokszor nem koordináltan, formalizáltan, az együttműködés lehetőségeinek kijelölése nélkül.

A védőnői szakma megjelenése, az anya- és gyermekvédelmi munka országos szervezése nyolcvan éves múltira tekint vissza, 1915-ben az Országos Stefánia Szövetség megalakulásával és eredményes munkájának köszönhetően alakult ki ez a hálózat. A Szövetség szakemberei – a védőnők – képzését is elindította.

A képzés különböző korszakait tanulmányozva megállapíthatjuk, hogy az oktatásban mindig meghatározó volt az, hogy a védőnőnek munkája során a lakosság melyik korosztályát és milyen feladatokat kellett ellátnia. Ezek alapján változott az oktatás időtartama, a tantárgyak száma, a képzés elméleti és gyakorlati óraszámának aránya és annak alakulása.

Nagyon érdekes, hogy az első tanfolyamos képzésben is, és a jelenlegi főiskolai rendszerű védőnőképzésben is megtalálható a gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos ismeretek tanítása.

A védőnők részére írt első és 1917-ben megjelent tankönyv már részletesen tartalmazta a szociális, gyermek- és ifjúságvédelmi munkához” kapcsolódó elméleti és gyakorlati tudnivalókat.

A könyv négy fejezetre tagozódik és ebből a legnagyobb terjedelmű az, amely „A védőnő szociális feladatai”-t foglalja össze, így többek között a szoptató anyát védő intézkedéseket, a gyermekmenhelyen történő elhelyezések szabályait, a züllöttség veszélyének kitett gyermek védelmét, intézeti elhelyezését, a házasságon kívül született gyermekek jogait, a sokgyermekes családok védelmét és támogatását szolgáló intézkedéseket stb. A feladatokból csak néhányat soroltam fel, ezzel is bizonyítva azt, hogy a védőnői munka végzéséhez szociális jellegű ismeretekkel is kellett rendelkezni.

A könyv három fejezete szakismereteket (terhesség, egészséges, beteg gyermekápolás) közölt, és elmondhatjuk, hogy tartalmazta mindazokat az elméleti ismereteket, melyeket akkor fontosnak tartottak a védőnői munka korszerű ellátásához.

1925-1940-ig az Országos Stefánia Szövetség képzésében (2 éves a tanfolyam) önálló tantárgyak keretében tanították a gyermekvédelmi munkához szükséges ismereteket, így:

1. „A magyar anya- és gyermekvédelem története” és
2. „A magyar anya-, csecsemő- és gyermekvédelem szociális és jogi ismerete” című tantárgyakat.

Az oklevélanyakönyvekből azt is megállapíthatjuk, hogy e tantárgyakból a hallgatók elméleti záróvizsgát is tettek. Sajnos arra nem találtunk adatokat, hogy ezeket a tantárgyakat hány órában és milyen tartalommal tanították.

A m. kir. Országos Közegészségügyi Intézet 1927-1944-ig működő Ápoló és Védőnőképző Intézeteiben a Zöldkeresztes Egészségvédelmi Szolgálat számára két és fél, majd két éves tanfolyamon képezték a védőnőket. Az Intézetek által összeállított jelentések alapján, valamint az 50 és 60 évvel ezelőtt végzett védőnők elmondásai szerint a gyermekvédelmi munkára vonatkozó elméleti ismereteket a „Védőnői módszertan” és a „Szociálhygiene – szociális gondozás” tantárgyak keretében 76 órában tanulták. A gyakorlati munka elsajátítását gyakorlóterületen 17 hét időtartammal a kijelölt Egészségvédelmi Szolgálatban végezték tanító védőnő segítségével és irányításával.

Az Állami Védőnőképző Iskola 1945-1975 között a védőnőket szintén két évig tartó szakiskolai rendszerben képezte. Ennek során a gyermekvédelemre vonatkozó ismereteket a 115 órás „Védőnői módszertan” tantárgy keretében tanították. A gyakorlati ismeretek elsajátítását 15 hétig területen, városi és falusi védőnői körzetekben tanító védőnő irányításával végezték.

Jelenleg a Haynal Imre egészségtudományi Egyetem Egészségügyi Főiskolai Karán, nappali tagozaton 4 éves képzési idővel történik a védőnő hallgatók képzése.

A nyolc félév során 38 tantárgyból szerezhetnek hallgatóink olyan ismereteket és tudásanyagot, melyeknek birtokában a családot és az abban gondozottakat a védőnő kompetencia szintjének megfelelő ellátásban tudják részesíteni.

A család-, gyermek- és ifjúságvédelmi munkához szükséges ismeretanyagot kb. tizenkét tantárgy keretében, kisebb-nagyobb óraszámokban tanítjuk, amelyek a következőképpen oszlanak meg: a szociológia 30, családszociológia 15, szociálpolitika 45, jogi ismeretek 65, általános pszichológia és egészségpedagógia: 45, személyiség- és kommunikációfejlesztés 90, családgondozás - krízisprevenció 90, szociálpszichológia: 45, beteg ember lélektana 30, családpedagógia 30, rehabilitáció-gerontológia 60 óra. A legtöbbet a „Védőnői módszertan” tantárgy hat féléves tanítási programjában, amelyből egy teljes félév a gyermek- és ifjúságvédelemhez kapcsolódó témákkal foglalkozik (60 óra). Az elméleti órákhoz kapcsolódó gyakorlatok során, esetelemzéseket, helyzetmegoldó gyakorlatokat is végeznek hallgatóink. A területi gyakorlatok során megismerkednek a gyermekvédelem intézményrendszerével is.

A VII. félév teljes egészében védőnői területi gyakorlat (15 hét), ahol kezdetben a tanító védőnő irányításával majd a „begyakorlottság” szintjétől függően előbb vagy utóbb, önállóan végzik hallgatóink a védőnői munka mindennapos feladatait.

Az egészségügyben és a szociálpolitikában zajló reformok hatása valamint a védőnői munka formai és tartalmi változásának követelményei szükségessé tették a nappali képzés reformját és posztgraduális képzés létrehozását.

1991, év őszén az Egészségügyi Főiskolai Kar Családgondozási Módszertani Tanszéke elindította a főiskolát végzett védőnők számára a „Családgondozó szakvédőnői” posztgraduális képzést. A három félév 360 óráját munka mellett levelező formában indítottuk. A képzés óraszámainak nagyobb részét (200 óra) a családszociológia, családpedagógia, jogi ismeretek, szociálpolitika, személyiség- és kommunikációfejlesztés, családgondozási módszertani ismeretek alkotják. Az eddig végzetek visszajelzései alapján elmondhatjuk, hogy

munkájukban eredményesen tudják hasznosítani a képzésben tanultakat. Az egészségügyi szakhálózat igényli a családgondozó szakvédőnők képzését, melyet a jelentkezők érdeklődése is bizonyít. Ennek kielégítése érdekében az 1994/1995-ös tanévben már nem csak Budapesten, hanem Miskolcon, a HIETE Egészségügyi Főiskolai Kar kihelyezett tagozatán és Szegeden, a SZOTE Egészségügyi Főiskolai Karán is indultak „posztgraduális” évfolyamok.

HIETE Egészségügyi Főiskola, Budapest

Írta: Bohn Katalin

Végváarak

Az alább bemutatott iskola, vagy inkább intézmény fejlődését már, mondhatnám, évek óta figyelem. Egy véletlenül jött alkalom során jutottam el Edelénybe, s látogattam meg a számomra oly különleges erővel működő munkacsoportot. Látogatásaim évente megismétlődtek, így folyamatosan láthattam szerveződésüket, különböző stádiumokban.

Azt gondolom, hogy ők kiváló példái a nem professzionális – önszerveződésű szociális munkának. A tények önmagukért beszélnek.

Helyszín: Edelény

Edelény egy Borsod megyei kisváros, melynek lakosságának több mint 60%-a munkanélküli. A városban van 5 általános iskola, melyből az egyik kiegészítő iskolaként működött megszűnéséig. A város környékén mintegy öt cigánytelep épült, vagy épített az utóbbi 40 évben. A cigánytelepek (Cs-telepek) mind a városon kívül eső erdőszélen, szántómentén helyezkednek el, mint ahogy az általában lenni szokott, a komfortosítás minimális feltételei nélkül. A telepi gyerekek nagy része évek óta a kiegészítő-iskolában „végez”. Ennélfogva a továbbtanulás számukra mindezidáig kizárt volt. A városban működő gyermekvédelmi intézetek számára a cigánygyerekek mentalitása, ápolatlansága, elmaradottsága kezelhetetlen, lehetetlen helyzetet jelentett. Kicsi a gyerekszám, csak a cigánygyerekek száma és aránya növekszik, de nem tudnak velük mit kezdeni, ami kiderül abból is, hogy kevesen fejezik be az általános iskolát, de még kevesebben tanulnak tovább. Óvodába, iskola-előkészítőbe nem járnak, illetve csak szórványosan. A gazdasági helyzet, a városi munkanélküliség következtében kialakult szociális problémák miatt a szociális gondozók már nem tudnak mit kezdeni a telepekkel. Ők már végleg leszakadtak.

Ebben a szorongató helyzetben született meg egy intézmény, amely eredeti funkcióját tekintve kiegészítő iskola, de tényleges tevékenységét tekintve ezt az űrt pótolja, tölti ki meglehetősen sikerrel. Az iskola megalapításakor kigondolt, kidolgozott célok mára már teljesen átalakultak, s szép lassan egy átfogó gyermekvédelmi, áttételesen családvédelmi „fellegvárrá” nőtte ki magát. Teszi mindezt pedagógusi, vagy magánkezdemenyezésből, szeretetből, minden szociális szakmai segítség nélkül, vállalva a város és a környék, az intézmények és az intézményekben dolgozók és a környéken lakók előítéletét, ami „faluhelyen” többszörösen is bátor cselekedetnek számít.

Az iskola történetéből

1991-ben az edelényi 5. számú Általános Iskola, kiegészítő-iskola néhány pedagógusa kidolgozott egy gyógypedagógiai programot az enyhe fokban sérült és közepesúlyos fogyatékos gyerekek részére Nagy Sándorné vezetésével.

A program lényege volt, hogy zene, kreatív és bábterápiával segítsék a gyerekeket az olyan alapvető ismeretek elsajátításában, mint az írás, olvasás, számolás egyénenként elérhető

szintje. Az elképzelés szerint ezenfelül sok más egyéb ismeretet is átadnak a gyerekeknek, a hétköznapiaktól az azt kiegészítőig. Legfontosabbak ezek közül a tisztálkodási alapismeretek, a takarítás, mosás, rendcsinálás megtanulása és rendszeressé tétele (a gyerekek közül sokan itt tanultak meg fogat mosni). Ezen kívül az iskola felsős osztályaiban már nagyobb ismeretet igénylő munkákat is megtanulnak, mint a növénytermesztési alapok (konyhakerti műveléshez, miután itt mindenki kertés házában lakik), állattartás és állattenyésztés (nyúl, sertés, kecske), kosárfonás, fafaragás, szövési alapok. Miután a fogyatékos gyerekek minimális eséllyel tudnak továbbtanulni, a programot kidolgozó tanárok végső célja az volt, hogy az iskolából kikerülve a gyerekek megtalálják magukat, dolgozni tudjanak.

Az iskolakísérlet beindulásáról – a róla szóló újságcikkekben mellesleg említik meg csupán azt a tényt, hogy a tanulók döntő többsége cigány családokból kerül ki. Ez valószínűleg a tanárok bizonytalanságából is fakad. Azt mindannyiuk ellenezte, hogy az iskola cigány iskola elnevezést kapjon. A cigány értelmiségtől sem jött bátorítás, a tíz fő pedagógus között kisebbségben vannak cigányok, mindössze két fő. Így deklaráltan Munkaiskola maradt, s csak a köznyelv szerint cigány iskola.

A Művelődésügyi és Közoktatási Minisztérium elfogadta a programot, és támogatásával beindult a tanítás ez év szeptemberében egy faluvégi 70 négyzetméteres, négy, kisméretű helyiségből álló kisházban (egy használaton kívüli orvosi rendelőben). Ezt az önkormányzat bocsátotta az iskolakísérlet rendelkezésére, egy évig ingyenesen.

Ekkor még az 5. számú (körzeti kiségitő) Általános Iskola kihelyezett tagozataként működtek egy teljes tanéven keresztül, 18 önkéntes és lelkes szüleji tanulóval és négy a programot kidolgozó tanárral. Számomra nem igazán tisztázott körülmények között (de valószínűleg szakmai féltékenységből) a kiségitő iskola igazgatója felmondott a kísérlet vezetőinek. Ennek következtében a tanárok – egy fél évre – munkanélküliek lettek, és a gyerekeknek vissza kellett menniük az anyaiskolába. Ekkor beindult egy széleskörű társadalmi összefogás a kísérleti iskola megmentéséért. A szülők, akik tudtak írni, írtak az önkormányzatnak, a minisztériumnak, a tanárok pályáztak mindenfelé, fellebbeztek, találtak néhány segítőt, támogatót.

Ez idő alatt továbbfejlesztették a már jóváhagyott programot, építették a megkapott házat – nagyrészt az iskolába beiratkozott gyermekek szüleinek segítségével (meszeltek, festettek, kerítették kosárfonót) akik ráértek, munkájuk úgy sem volt, itt meg együtt lehettek, dolgoztak valamiért. Nagy Sándorné, aki maga is félcigány, buzdította, lelkesítette, segítette a szülőket, ő volt a kapcsolat az iskolához.

Még 1991-ben létrehozták a Tandíjmentes Munkaiskola Alapítványt, a pénzek lassanként csorogtak számlájukra (Soros Alapítvány, Edelényi önkormányzat, közoktatási Minisztérium, magánszemélyek, környékbeli intézmények), így végül alapítványi iskolaként beindulhatott a tanítás a következő félévtől – 1993 januárjától. Ekkor 31 gyereket – elsőtől a hetedikig – írtattak ide be a szülők (az 5-ös iskolából ekkor már jelentős számban jöttek át tanulók), nem kevesen kötődésből az iskolavezető személyes megkeresésére.

Az iskola programja ekkor már nem korlátozódott a középsúlyos értelmi fogyatékos gyerekek oktatására, hanem mindazokra, akiket valamilyen okból kifolyólag kiségitő iskolába utaltak. Ezek az okok jellegzetesen a szociokulturális hátrányokból következő fejlődésbeni elmaradottságok voltak, tehát nem értelmi fogyatékosok, csak értelmileg visszamaradt ún. familiáris fogyatékosok. Ezek az elmaradottságok természetesen eltérő „súlyosságúak” voltak. Ebből következett az egyik legnagyobb emberi és pedagógiai dilemma, hogy mi legyen azokkal, akik az odaadó foglalkozások következtében behozzák életkori lemaradásukat? A megoldásra sajnos még két évet kellett várni.

Az iskolai tanítás reggel 8-tól délután háromig tart. E mellett napi háromszori ingyenes étkezést, rendszeres tisztálkodási lehetőségeket, csomagból ajándékruhát biztosítanak a gyerekeknek. A 31 gyerekből ekkor már a kisebbséget alkották a középsúlyos szellemi fogyatékos gyerekek (tehát a tényleges fogyatékosok), övelük – eleinte alkalmi, később folyamatosan – elkülönített csoportokban foglalkoztak. (A zeneterápiához nem volt elég hangszerük, az eredeti elképzelés háttérbe szorult a lehetőségek diktálta törvény miatt.)

A gyerekekkel egy óvónő, egy gyógypedagógus, egy oligofrén szakos tanár, egy pszichopedagógus és egy logopédus foglalkozott, így az iskola szakember ellátottsága a körzetben átlagon felülinek mondható.

Az alapítvány kedvezményes áron vásárolt 6000 négyzetméter földet a Mályi Agrokertől, ahol már a gyerekekkel együtt fognak palántázni a tavasszal, amihez rövid időn belül kaptak egy motoros kapát is ugyanettől a kisvállalattól. Ezen kívül a Munkaiskola Alapítványtól kaptak két kecske-gidát. A tanárok el is tervezték, hogy a kikerülők búcsúajándékkul – az akkor már tovább bővülő állatállományból – egy-egy kecskegidát vihetnek haza további tenyésztésre. Szintén a széles társadalmi összefogás eredményeként a környékbeli vállalatoktól, intézményektől kaptak ajándékba mosógépet, centrifugát, mosóport, magnót, szemléltető eszközöket, színes televíziót, bútorokat (valamint az önkormányzat ajándékként ingyen használhatják az épületet az év végéig).

A **93/94-es tanév** során már voltak nyolcadikosok is, és ekkor már külön foglalkoztató csoportokat hoztak létre a középsúlyos szellemi fogyatékos gyerekeknek (3 fő mindössze!, és a többiek mind retardáltak, visszamaradottak, családi-környezeti hátrányok miatt!). A beiratkozott tanulók létszáma ekkor már 44 fő volt. A növekedést főleg az itt tanulók testvéreinek beiratkozása (iskolakötelezettségi korba kerülése) jelentette. A létszám a tanév végéig változatlan maradt.

A **94/95-ös tanévben** megszüntette az önkormányzat az 5-ös számú Általános Iskolát, ahova akkor 21 gyerek iratkozott be mindössze. Őket átirányítottak a „Munkaiskolába. Az önkormányzat visszavonta az iskolától a szépen felújított kisház bérleti jogát, de rendelkezésére bocsátotta az 5-ös iskola megüresedett épületét. Ez a döntés meglehetősen váratlanul érte a Munkaiskolát, s habár ez az épület jóval tágasabb, minden komfortot nélkülöz. (Itt kint vannak az udvaron a wc-k, nincs fürdőszoba sem, problémát okoz a tisztálkodás, mosás. Az így elvesztegetett idő az oktatás rovására megy.) Az áthelyezett 21 tanuló főként idősebb, túlkoros gyerek. Ennek következtében eddig nem lévő osztályokat kellett beindítani minden előzetes felkészülés nélkül, valamint a hagyományos tanrendhez szokott tanárokat kellett alkalmazni, felkészíteni. Mindez meglehetősen felborította az iskola eredeti programját, céljait, az oktatás színvonaláról nem is beszélve. Kényszerhelyzet volt több értelemben is:

- A gyerekeket mindenképpen el kellett fogadni, mert mi lesz velük különben.
- Fel kellett volna venni új tanárokat, mert ki tanítson ennyi gyereket egy speciális, kizárólag kiscsoportos oktatásra alkalmazható iskolaprogramban.
- Az önkormányzattal sem lehet szembeszállni, mert az iskola jövője nagyban függ tőle, kiváltképpen egy olyan periférián levő iskolánál, ami nem élvezzi a környezet döntő többségének támogatását. Ekkor több üres épület állt a városban, de a polgármester egyiket sem akarta átadni a kísérlet részére, valószínűleg azért, hogy a cigányok ne legyenek a városközpontban.
- Így – habár feleslegesen, de kényszermegoldásként, legalább saját igényekre formázva – új iskolaépület tervezésébe, építésébe fogtak. A tervek szerint ott már a délután öt óráig fog a tanítás folyni.

Az új iskolát 1995 szeptemberében akarják megnyitni.

Így 1995-re már normál általános iskolai első osztályt is indítanak. Ide kerülnek a jelenlegi elsősök közül a fejlettebbek és az iskola-előkészítőtől ideirányított gyerekek. A későbbiekben a második osztályból át lehet jutni a normál általános iskola második osztályába – évisméltéssel (és egy minősítő vizsga letételével). Az évisméltésre a normál és a kisegítő matematikai tematika közötti eltérés miatt van szükség (a matematikai követelményekben van a legnagyobb eltérés a normál és a kisegítő iskolai tananyagok között). Tehát a 95/96-os tanévtől fölfelé kiépülve beindulna a normál általános iskolai oktatás (munkaiskolái képzéssel!) is.

Ekkor már négyféle pedagógiai program szerint fognak tanítani:

- középsúlyos szellemi fogyatékos gyerekeknek való gyógypedagógiai program
- szociokulturális okok miatt visszamaradt, de mentálisan egészséges gyerekek részére szükséges felzárkóztató program (ez a legnehezebb, mert az elmaradottságok többnyire eltérő szintűek)
- széles korhatárú iskola-előkészítő óvodai program
- normál általános iskolai tanterv

Az egykor középsúlyos szellemi fogyatékos gyerekek zeneterápiás fejlesztését felvállaló iskola feladatai mára – érzésem szerint a véletlenek közjátékaként – jelentősen kibővültek:

1. Szociokulturális, azaz családi hátrányok csökkentése, a gyerekek felkészítése a minőségileg jobb életre, más minták, normák átadásával. Pl. a-lapvető higiéniai szabályok tanítása, betartatása, rendszeressé tétele. Fürdenek, mosnak, főznek, tálalnak, takarítanak együtt a gyerekek. Itt cél természetesen az, hogy az alapvető hátrányokat már az iskola-előkészítő éveik során be tudják hozni – a normál általános iskola elvárásainak megfelelően.

2. Cigány identitás erősítése, a-melynek intellektuális megerősítését a „hagyomány” című tantárggyal tervezik, valamint énekek, táncok, cigány költők verseinek tanításával. Ezen kívül résztvesznek keresztelők, temetéseken együtt is, főleg olyan eseményeken, amely megmozgatja a cigány közösséget. Szerveznek a szülőkkel együtt is programokat, szalonnát sütnek, énekelgetnek az udvaron. „Mindenki legyen büszke arra, hogy cigány! – mondta az igazgató”. Ehhez, mint már utaltam rá, hiányzik a cigány értelmiséggel való kapcsolat, a cigány-oldal felől érkező megerősítés (bár talán az iskola sem keresi őket eléggé, talán idő és kapcsolat hiányában).

3. Általános iskolai tudás átadása – természetesen a pedagógiai programok és az egyéni fejleszthetőség szerint eltérő szinten, de az alapismeretek minimális átadásával (írni, olvasni, számolni tudás) s lehetőség szerint fokozatosan növelni azoknak a számát, akik a normál iskolai programban részt tudnak venni.

4. A munkára nevelés igen fontos és első helyen felvállalt feladata az iskolának, melynek részeit már az eddigiekben körvonalaztam:

- háztartási munkák; főzés, mosás, tisztálkodás, takarítás
- házkörüli munkák; konyhakertművelés, állattartás és állattenyésztés, egyéb manuális tevékenységek; kosárfonás, szövés, kis apró használati tárgyak készítése.

Ezeket természetesen az életkor adta egyéni fejlettségi szintnek megfelelően ütemezik be az egyes osztályok, csoportok életébe. Éppen az időigényesség miatt, az iskolai nap a jövőben (az új iskolában) délután 5-ig fog tartani.

5. Továbbtanulás. A végzős diákok jövőjéről való gondoskodás. Több lehetőségük is lesz az innen kikerülőknél a tanulásra. Egyrészt jelenleg még működik Kazincbarcikán egy Don Bosco nevű szakiskola, amely felvállalja a máshonnan kimaradók, vagy lemaradók felkészítését a középiskolai továbbtanulásra. Másrészt a 95/96-os tanévben

szakmunkásképzős osztályokat is beindítanak – az Autonómia Alapítvány támogatásával –, fazekas, keramikus és kertibútor-készítő szakmák képzésére.

Harmadrészt, megadják az alapvető feltételeket otthoni gazdálkodáshoz, állattartáshoz

A tanárokról

Jelenleg 10 pedagógus és két gyermekfelügyelő látja el az oktatási feladatokat az iskolában. A tíz pedagógus közül a vezetőnő és az egyik gyermekfelügyelő cigány, mindketten esti iskolában tanultak, szereztek érettségit, diplomát, illetve a gyerekfelügyelő-lány még mindig pedagógiai asszisztensként tanul. (A tanárok kétharmada valamilyen átképzésen vesz részt.) A pedagógusok közül hárman érettségizettek, az egyikőjük óvónői végzettséggel, egy másik cigánylány (érettségizett), telepen lakik és nőtt fel, ő az egyetlen, aki tud és tanít a gyerekeknek cigány dalokat, és ugyanonnan származik, ahonnan a gyerekek többsége), hamarosan végez, a harmadik pedagógiai asszisztens, idősebb asszony – az igazgatónő szerint neki van a legnagyobb tanítói gyakorlata.

Egy koordinátor, akit a Soros Alapítvány egy speciális programja delegált ide, Szabó Zsuzsa, óvodapedagógus is részt vesz a munkában. Feladata a szülőkkel való kapcsolattartás, szabadidős programok szervezése. Két évre szól a megbízatása.

Családgondozóként dolgozik még az egyik szülő, cigány asszony, aki kijár a telepre a családokhoz, de valójában a családokkal való kapcsolattartás az iskolában zajlik eltérő formákban. Egyrészt az osztályok vezetői folyamatosan mennek ki a telepre a szülőkhöz, másrészt a szülők is rendszeresen járnak be az iskolába, ahol nemritkán, főleg ünnepekkor szerveznek számukra összejöveteleket.

Rajtuk kívül egy takarítónő, konyhásnő (telepi) cigányok, akik szintén sokat törődnek a gyerekekkel, segítik őket az evésben, tanítják szépen enni őket, vigyáznak a tisztaságra, ha az asszony beteg, beáll a férje, csak hogy a munka meglegyen. Az új épületet is egyedül ők akarják rendben tartani, felelősségtudatuk, munkájukkal kapcsolatos fontosságérzetük nagyon nagy.

A tanításról

Az látható, hogy az iskola szakember ellátottsága átlagon felülinek mondható. Ha már csak azt nézzük, hogy van egy külön logopédusuk is, aki folyamatosan foglalkozik az összes gyerekkel, képzik a tanárokat. (A normál általános iskolák többségében csak mutatóba, havonta egy alkalommal jár logopédiai szakember.)

A tanítási órákat (amelyek negyven percesek) tantárgycsoportok szerint osztják fel. A gyerekeket csoportosan oktatják. (Amíg az egyik csoport a feladattal bajlódik, addig a tanár a másik csoporttal foglalkozik.) A tanyasi iskolákkal hasonlatosan a nyolcadik és a hetedik osztályosok együtt tanulnak. A hatodikosok és a nyolcadikosok külön. Néhány óra azonban az összevont osztályoknál is külön van, mint például a dupla órák és a testnevelés. Ennek legfőbb jelentősége, hogy nincsenek az évfolyamok egymástól elszigetelve, jó a kapcsolat a gyerekek között, igaz a telepen is együtt laknak, nőttek fel.

Van egy fejlesztő elnevezésű órájuk, ahol viselkedni tanítják a gyerekeket különféle élethelyzetekben szituációs játékok során. Eljátsszák az élet gyakran előforduló helyzeteket.

A természetismeretben együtt tanítják a fizika, biológia, kémia tárgyakat.

A háztartási ismeretek órán tanítják meg az otthoni tudnivalókat, terítés, főzés, sütés, korosztályonként eltér, de a legtöbb tényleges munkát is a gyerekek végzik el, felváltva, hogy kiépüljön bennük az otthoni munka rendszeressége.

A technika tárgy – főleg az alsósoknál – péntekre esik, ilyenkor ők is kimennek a szabadba, ismerkedni a környezettel, gyűjtenek gallyakat, leveleket, köveket.

A hagyomány, hagyományismeret tárgy keretén belül beszélgetnek a környékben élő cigányokról, másságról, a cigányság vándorútjairól, életmódjairól, történetéről; kultúrtörténeti alapokról. Előfordult, hogy meghívtak cigány költőket, festőket, zenészeket, hogy bemutassák munkájukat, játszanak a gyerekekkel. Mindez, nem is kell említeni, hogy milyen jelentős az identitás, az önértékelés kiépüléséhez.

Az új iskolaépület

Hamarosan megépül az új iskolaépület, amely helyileg a város szélén található, közvetlen közelében a Cs-telepeknek. Ott lesz tornaszoba, öltöző, fürdő, mosókonyha, tankonyha, étkező, minden, ami egy modern iskolának része lehet. A szülők már az építkezésnél is kiveszik a részüket (alkalmazza őket az építésvállalkozó), de a megnyitás után is lesz hely számukra. Bejárnak majd mosni, fürdeni, főzni is tanítják őket, szinte együtt fogják tanulni a gyerekekkel azokat a dolgokat, amelyekhez otthon nem volt lehetőségük. A jelenleg iskolába járó gyerekek szülei átlag 19-30 évesek.

Itt fog kiteljesedni az iskola: által betöltött szociális funkció:

1. Egyrészt és elsősorban a szülők között, aki akarja, itt befejezheti a hiányzó általános iskolai osztályait. (A cigánylakta települések általános iskoláiban évente és iskolánként kb. 10 tanuló esik ki az iskolából vagy azért, mert „elhált”, vagy azért, mert túlkoros, legjobb esetben 16 évesen felmentik az iskolába járás alól, de általában korábban is. Ezek a gyerekek soha nem fejezik be az általános iskolát. Nincs is a körzetben dolgozók általános iskolája, amivel aztán elesnek a továbblépés minimális esélyétől is, még átképző tanfolyamon sem vehetnek részt. Iskolai végzettség hiányában nem találnak munkahelyet sehol, csak a feketegazdaságban, ahol kihasználják őket, betegség esetén azonnal felmondanak nekik, a kórházba szállításhoz pénz kell, nem beszélve az ápolásról, nagyjából kiszámítható, „hogy a gyerektől vonják el a szűkösen meglévő pénzeket. Így a helyzet természetes következménye a telepen aktuálisan meglévő nyomor.)

2. A megvásárolt mezőgazdasági földterület az iskolaépület közvetlen közelében van, valamint ott lesznek az állatok is (amelyeknek egyelőre nincs még helyük, kölcsön vannak adva.) Tehát folytatódik a kertművelés, állattartás, állattenyésztés, amely tudást a gyerekek előbb-utóbb haza is visznek, már megjelentek a telepen az első konyhakertek is.

3. Az ÉRÁK (Észak-Magyarországi Átképzési Központ) támogatásával már itt fog beindulni a kertibútor-készítő és keramikus szakképzés is az itt végzett nyolcadikosok számára, szakiskolai, vagy szerencsés esetben szakmunkásiskolai végzettséggel.

Sorba vehetnénk Magyarország „végvárait”. A látvány időnként felemelő, de ugyanakkor mélységesen szomorú. Van min elgondolkodnia a tanulmányait végző szociálpedagógusnak...

Írta: Zwicli Annamária

Pszichopedagógusok pályakezdése a rendszerváltozás után⁵

A négyéves főiskolai tanulmányaim során jövőbeli szakmámról megszerzett ismeretek most, a főiskola befejezése felé közeledve arra ösztönöztek, hogy ennek a tudásanyagnak a birtokában konkrétabb és személyesebb képet kapjak erről a pályáról. Mint olyan levelezős hallgatót, aki nem a pályán dolgozó kívülállónak ismertem ezzel az új szakmával, erősen motivált, hogy tudomást szerezzek mások közvetlen tapasztalatairól is. Talán ez a félig-meddig kívülállóság, az outsiders feltételezett higgadtsága és objektívebb látásmódja indított arra, hogy az általam megismert képet a szakmáról és annak helyzetéről, az itt dolgozók hangulatáról nagyító alá vegyem.

Meg akartam tudni, hogy a szakma nyújtotta széles elhelyezkedési lehetőségek mennyire kihasználtak, hogy elvileg és valójában milyenek ezek a lehetőségek. Nagyon izgatott, hogy a társadalom tagjai hogyan viszonyulnak ehhez a hivatáshoz. Ismerik-e egyáltalán, és ha igen, milyen a társadalmi presztízse. Az előbb említett kérdésekhez hogyan viszonyul a főiskolai képzés, milyen tudást és gyakorlati felhasználhatóságot nyújt a végzetek számára. Kérdéseim harmadik csoportja, pedig a szakmában dolgozók közérzetére illetve esetleges pályamódosításai okaira vonatkozott.

Dolgozatommal a fent említett kérdésekre csak felmérés és tájékozódó jelleggel vártam választ, mivel mintám nem terjedt ki az egész érintett populációra, illetve a válaszadók létszáma nem érte el az ötvenet, amely felett statisztikailag is feldolgozhattam volna az eredményeket.

A vizsgálati személyek az 1989-es, illetve az 1992-es tanévben az oligofrén-pedagógiai-pszichopedagógia szakon nappali és levelező tagozaton végzetek közül kerültek ki. A választás véletlenszerű volt. A megkeresetteknek lehetőségük volt nem válaszolni, így a minta tovább szűkült. Postázott kérdőíveket kellett a vizsgálati személyeknek kitölteniük és visszaküldeniük nekem. Ez a kérdőív adta az alapot a további vizsgálódáshoz, amely interjúk készítése volt.

A kérdőívet 59 személynek küldtem el. Ezek közül huszonkilencen voltak levelezős, harmincan nappali tagozatos hallgatók. Harmincnégyen 1989-ben, huszonöt, pedig 1992-ben fejezték be a főiskolát. A vizsgálati személyek nemek szerinti eloszlása jól tükrözi a pedagógus szakma elnőiesedési tendenciáját. A megkerdezettek közül 53 volt nő és 6 férfi. Huszonnégyen laktak Budapesten és harmincötven vidéken.

30 levélre nem kaptam választ, 4 címzett lakcíme megváltozott, 25 válasz érkezett.

A 25 válaszadó közül nyolcan levelező, tizenheten nappali tagozaton végeztek. Tizenhárom 1989-ben, tizenketten 1992-ben fejezték be főiskolai tanulmányaikat. 24 nő válaszolt, meg egy férfi. A válaszadók lakhelyük szerint a következő megoszlást mutatták: 14 budapesti és 15 vidéki. Négyen továbbtanultak, illetve szereztek is második diplomát.

A kérdőívek alapján 7 személlyel vettem fel a személyes kapcsolatot célzott interjú készítése céljából. Ebből a 7 emberből egy visszautasította a közreműködést, így végül 6 volt hallgatóval beszélgettem szakdolgozatom témájáról.

⁵ Részlet a szerző, „A pszichopedagógia szakon végzetek szakmai pályafutása” című szakdolgozatából

Közülük ketten budapestiek és négyen pedig vidékiek voltak. Némek szerint 1 férfi és 5 nő. Munkájuk szerint 2 pályaelhagyó, 1 általános iskolai tanító, 1 általános iskolai igazgató és 2 pszichopedagógus. Azért esett rájuk a választásom, mert vagy olyan munkakörben dolgoznak, amelyet érdekesnek tartottam, vagy pedig olyan sok tapasztalatot gyűjtöttek már a szakmáról, hogy érdemesnek tartottam ezeket jobban megismerni.

Kezdeti motivációk és főiskolai tapasztalatok

Szakedolgozatom témájának feldolgozásakor a szakirodalom után kutatva nem sok támpontot találtam. Az ilyen jellegű felméréseket vagy sokkal tágabb körben végezték el, vagy ha a vizsgálat szűkebb mintára vonatkozott, akkor a célok voltak meglehetősen mások.

Ennek ellenére beszámolnék néhány hasznos tapasztalattal járó tanulmányról, melyeknek egy-két fontos részletét be is építettem dolgozatomba.

A szakirodalom áttekintésekor a szélesebb körű felmérésektől haladok a szűkebb körű felmérések felé, hogy bemutassam a specializálódás következményeképpen megjelenő változásokat.

Az első és egyben témám szempontjából a legjobban idevágó könyv S. Faragó Magdolna könyve, melynek a címe *Beilleszkedés és szakmai szocializáció a felsőoktatásban*. Az 1973/74-es tanév során a felsőoktatási intézmények nappali tagozatos hallgatóit keresték meg kérdőívekkel. A felmérés teljes körű volt, 14000 elsőéves diák vett részt benne. Rá egy évre a minta 10%-ával újból felvették a kapcsolatot, hogy ezen reprezentatív minta adataiból leszűrjék a következtetéseket. A felmérés értékelésében a szerzők fontosnak tartották a főiskolai és egyetemi hallgatók különválasztását és véleménykülönbségeiknek bemutatását. A vizsgálat nemcsak a minta méretében, de a tartalmi kiterjedésében sem fedi le az én kutatásomat, ezért csak azokra az adatokra térek ki, amelyek valamilyen összefüggésben állnak a dolgozatommal.

A motivációs vizsgálatok során az derül ki, hogy míg az egyetemisták kétharmada tartja helyesnek pályaválasztását, addig a főiskolásoknak csak a fele. Az eredeti főiskola választással legnagyobb mértékben egyrészt azok elégedettek, akik munkahelyüket már a főiskola előtti időszakból vagy a főiskolai gyakorlat során megismerték, másrészt az a csoport, amelynek tagjai a megfelelő munkakörre hivatkozva választották meg munkahelyüket. Az elégedettség forrása mindkét esetben az, hogy a betöltött munkakör és a végzettség között összhang van.

Arra a kérdésre, hogy mennyire tartották a képzést kielégítőnek a pályára való felkészítés szempontjából, a hallgatók legnagyobb része a közepes kategóriát választotta. Ennek a helyzetnek a javítását a vizsgálati személyek abban látták, hogy a gyakorlati tantárgyak illetve szakmai gyakorlatok színvonalát kell emelni a hatékonyság céljából.

Kiss Ágnes 1991-ben írt szakedolgozatában azokat a tényezőket vizsgálja, amelyek befolyásolják a hivatástudat kialakulását, illetve kihatnak a gyógypedagógusok életmódjára. Vizsgálata során a gyógypedagógusok és a pedagógusok életkörülményeit veti össze. Arra az eredményre jut, hogy a gyógypedagógusok helyzete még a pedagógusokénál is rosszabb. Társadalmi megbecsültségük mind anyagilag, mind erkölcsi szempontból minimális. Ezt azzal magyarázta, hogy éppen a szakmában még jelentősebb az elnőiesedési tendencia, és ez magával hozza a jövedelmek csökkenését.

Oros Éva 1989-ben kérdőíves módszerrel végzett vizsgálatában arra keresett választ, hogy milyen a főiskolánkra jelentkezők motivációs struktúrája. A felállított nyolc lehetséges válaszból kellett ötöt kiválasztaniuk és rangsorolniuk a vizsgálati személyeknek. A

felvételizők motivációja következőképpen alakult. A legmagasabb pontszámot (42%) elért kategória arra vonatkozott, hogy a válaszadók a képességüknek és beállítottságuknak ez a főiskolát látták a legmegfelelőbbnek. A második legtöbbet választott kategória a „segíteni akarás” volt. Ugyanezt a vizsgálatot elvégezte a már felvett hallgatók körében is, ahol kiderült, hogy az ő motivációik jelentősen eltérnek az előbb említettektől. Nagy százalékuk motivációként a diploma megszerzését vagy pedig a felvételi tantárgyak szeretetét jelölte meg.

Saját vizsgálatomban a megkérdezettek közül tízen a pszichológia iránt érdeklődtek jelentkezésükkor. Általános érdeklődést a pszichopedagógia szak iránt 6 vizsgálati személy mutatott ekkor, míg 5 ember konkrétan, a pszichopedagógia egyes területei iránt érdeklődött. 4 személyt a logopédia szakról irányítottak ide.

Vegyünk egy-két példát a motivációra vonatkozólag az interjúkból is!

„Halálosan boldog voltam, hogy átirányítottak a pszichopedagógia szakra. Mivel csak halovány, ködös elképzeléseim voltak a szakról, úgy gondoltam, hogy meg kell vele ismerkednem, erről én még sose hallottam, és nagyon érdekes.”

Lássuk azt, akinek már konkrét tervei voltak a diplomájával.

„18 évesen olyan felnőttekkel akartam foglalkozni, akik a börtönből szabadultak/Tehát hivatásos pártfogó akartam lenni.”

És végül egy egészen sajátos nézőpont, amelyet csak az ismer, aki nem tizenhét évesen, gimnázium után kerül ide.

„Úgy érzem, megérdemeltem, hogy harmincegy-néhány évesen bekerüljek egy főiskolára és ráadásul egy tanárképző főiskolára. Bár a nevelőintézeti tapasztalatok befolyásolták a motivációmat, de tulajdonképpen mindegy volt már, hogy milyen szakon tanulok.”

A továbbiakban már konkrétan a pszichopedagógia szakon szerzett tapasztalatokat vizsgálom. Néhányan mindent hasznosnak tartanak munkájuk szempontjából. Ez a válasz főleg azokra jellemző, akik már korábban is képzés nélkül a szakmában dolgoztak. Nekik valószínűleg megnyugtató és biztosságérzetet keltőek az új ismeretek a munkájukban. Néhányan felsorolták azokat a konkrét tárgyakat, amelyeket hasznosnak, jónak tartottak. Ezek a tárgyak két pólus mentén helyezkednek el. Az egyik pólus az elméleti pszichológiai tantárgyak, a másik pedig a gyakorlat, illetve ehhez közelebb álló tárgyak. Az első pólushoz tartozó tantárgyak fontosságának jelenléte a még mindig pszichológiai beállítottságú, még továbbtanulni szándékozó hallgatóknak köszönhető. A legtöbbben azonban nagyon érdekes, általános, szinte megfoghatatlan tapasztalatról számoltak be. Ez pedig az a szemlélet, amelyet ezen a tanszéken kaptak.

De nemcsak pozitív oldalról közelítettem meg ezt a kérdést, hanem a kevésbé használható, felesleges dolgokra is kíváncsi voltam. Sokak szerint felesleges tudás nincs, így ők mindent hasznosnak tartottak. Mások túlságosan soknak találták az elméletet, és volt, aki ehhez kapcsolódóan fel is sorolta azt a néhány, általa szükségtelennek tartott, vagy túl nagy hangsúlyt kapott elméleti tantárgyat. Ezek között leginkább a mindenfajta tudománytörténeti áttekintések szerepeltek, valamint erős arányeltolódások egyes tantárgyak javára.

Elhelyezkedés, társadalmi presztízs

A végzés után 1 hallgató munkanélküli lett, mert ahol lakott, nem kapott állást. Egy másik végzett személy el sem helyezkedett a szakmában, hanem rögtön más irányú tevékenységbe kezdett. Hárman általános iskolai tanárként helyezkedtek el. Úgy tűnt, hogy a helyi adottságok miatt. 1 személyfoglalkoztató iskolába ment tanítani, és tizenketten a másik

szakmájukban kezdtek el dolgozni. Akik elsőre a pszichopedagógusi hivatást választották, azok közül négyen mentek nevelési tanácsadóba, és egy-egy ember nevelőotthonba, javító-nevelő intézetbe és fejlesztő pedagógusnak általános iskolába.

Beszélgatóársaimat arról faggattam az első munkahelyük kapcsán, hogy odakerülésükkor hogyan fogadták őket, milyen segítséget kaptak, hogyan sikerült beilleszkedniük.

„Nekem nagyon nagy szerencsém volt. A főnöknőm nagyon kedves, türelmes nő volt, azóta sajnós elment. A munkatársammal év elején, amikor odakerültem, ha tudtam, ha nem, átnéztük a diagnosztizáláshoz szükséges tesztek. A különböző segédanyagokat megmutatta. Amiből több példány volt, abból haza is vihettem magamnak, hogy jobban megismerkedhessek velük.”

„A Munkaügyi Központban van egy olyan könyv, amelyben a szakmák besorolása található. Ebben a könyvben nincs benne az a szakma, hogy pszichopedagógus. Mindenhol kerestem állást, többek között itt is. Itt csak olyan i besorolásokat találtam, hogy tanár, tanító vagy napközis nevelő. Ugyebár nem vagyok tanár, mert nem taníthatok gimnáziumban, nem vagyok tanító, mert nincs szakom, tehát marad a napközis nevelő, amit pedig mindenütt keresnek. Hiába mondtam a munkaügyi központban, hogy az én diplomám erre meg arra való, nekik ki kellett közvetíteniük számomra valamilyen munkát, amit nekem el kellett fogadnom. Legjobb esetben, ha sokat nyavalyogtam, kiegészítő iskolába küldtek el.”

Hogyan lehetséges, hogy a Munkaügyi Központban nem tudnak a szakmánkról? Talán azért, mert azt úgysem keresi senki, hiszen minden állást betöltöttek, és nem képeztek belőlük felesleges szakembereket, vagy éppenséggel nem is hallottak még erről a munkáról. Sajnos, úgy tűnik, az utóbbi esetről van szó. Ez a kollégánóm többször került olyan helyzetbe, hogy fel kellett keresnie ezt az intézményt, és egyszer így szóltak utána, miután megint elutasították. „Éppen most szólt a Családsegítőből a főnök, hogy valami olyanra volna szüksége, mint maga.” Szerencsére a munkahely bevált, de ezt a mondatot interjúalanyom sohasem fogja elfelejteni.

Közérzet, pályamódosítás

Az első munkahelyek megtartó erejét vizsgálva, a már említett azonnali pályaelhagyót nem számítva, igen szomorú a kép. Az első egy-két évben tizenhármán hagyták el munkahelyüket. Ez a kép tovább romolhat, hiszen ebben az adatban együtt szerepelnek a 1992-ben és 1989-ben végzettek. A 1989-es egy-két éven belüli pályamódosítók aránya már nem fog változni, de a 1992-ben végzettek közül még lehetséges, hogy két év után módosítva még újabb személyek kerülhetnek ebbe a kategóriába. Mert míg a 1989-esek közül csak 4 dolgozik az első munkahelyén, addig a 1992-esek közül még heten. Ezeket az adatokat azonban 1994 nyarán kaptam, tehát még nem állíthatjuk azt, hogy ennek a 7 embernek jó megtartóerejű munkahelye van, hiszen nem régóta dolgoznak ott.

A munkahelyek jellemzőire vonatkozó kérdéskörben négy alapvető kategóriát állítok fel, remélve ezzel, hogy egyfajta általános keresztmetszet rajzolódhat ki az intézményekről. Ezekben a csoportokban a kollégák képzettségéről, az intézményekben uralkodó hangulatról, az intézmények anyagi és tárgyi lehetőségeiről valamint a fizetésekről tudakozodom!

Álljon itt egy példa a *kollégák képzettségére* vonatkozólag.

„A családsegítő központ a minisztérium kezdeményezésére jött létre pár hónap alatt, olyan emberekkel feltöltve, akiknek maximum érettségije volt, de volt, akinek még az sem. Igazából azt mondhatnánk, hogy jószándékú segítők alkották. Amikor odakerültem, heten dolgoztak itt, akik közül egy nő rendelkezett diplomával, az is mezőgazdasági diploma volt. A

többiek között akadt tehenész is. A vezető népművelőként végzett. Nagy lelkesedéssel indult neki a családsegítő központ megszervezésének. Mindenbe belekezdett, de semmi sem valósult meg belőle. Így kerültem én oda, mint friss diplomás. Mindenki úgy nézett rám, hogy mit akarok én itt, tejfölös szájú.” A következő kérdés *az intézményekben uralkodó hangulatot* vizsgálta.

A személyes példák itt sem maradhatnak el. Szeretném előre felhívni az olvasó figyelmét arra a tényre, hogy ezekben az intézményekben sok esetben nemhogy nem pszichopedagógusokkal, de nem is gyógypedagógusokkal vagy pedagógusokkal dolgoznak együtt a kollégák. Ennél fogva még több konfliktus adódhat.

„Nálunk az esetmegbeszélések féltékenykedésbe mennek át, főleg ha a gyereket én is, és egy logopédus is fejleszti.”

„Amikor családgondozó voltam, egy fantasztikus családsegítőben dolgoztam. Szó szerint családi hangulat volt. Nagyon sokat tanultam itt. Ennek ellenére azért hagytam ott, mert a rengeteg kilátástalan ügyből nem láttam magam sem kiutat a kliensek számára.”

„Lenéztek és nem is vettek rólunk tudomást. Az volt a baj, hogy nem volt helyünk a hierarchiában. Az orvosok megszokták, hogy ők milyen magas beosztásban vannak, és hogy alattuk közvetlenül a nővérek állnak, akiknek, ugye, nincs diplomájuk. Így aztán nem tudták elfogadni, hogy itt más egyéb diplomás ember megfordulhat. Arra nem is gondoltak, hogy talán együtt is lehetne működni. (...) A mi vezetőnk egy pszichiáter volt. Tehát tagja az orvosok hierarchiájának. Sajnos azonban sem az orvosok, sem az igazgató felé nem tudott képviselni minket. Olyan egyszerű dolgokat sem tudott elérni, hogy a betegfoglalkoztatók mondjuk feladatlapokat, játékokhoz szükséges anyagokat fénymásolhassanak. Teljesen magunkra, saját lehetőségeinkre voltunk utalva. Az ilyenfajta bosszúságok az egész napot átszőtték.”

A harmadik kérdés ebben a körben *az intézmények anyagi és tárgyi lehetőségeire* vonatkozott. 9 fő rossznak tartotta munkahelyének anyagi és tárgyi lehetőségeit, ugyanennyien megfelelőnek és 5 vizsgálati személy pedig jónak. Ezek kifejezetten pozitív irányba mutató számok, ami azért is érdekes, mert interjúalanyaim inkább ezen kérdés negatív tapasztalatairól számoltak be.

Az utolsó, ehhez a témakörhöz tartozó kérdésem volt a legeggyértelműbb a válaszadók számára. Itt csak egy embernek a válaszát nem tudtam besorolni. Arra voltam kíváncsi, hogy a megkérdezettek *mennyire elégedettek a fizetésükkal*. 9 személy kifejezetten alacsonynak tartotta. Volt, aki bővebb kommentárt is fűzött ehhez, megállapítva, hogy a fizetése nem tesz lehetővé „értelmiségi életformát”. Tizenketten megfelelőnek vélik, illetve elfogadják, hogy ennyi a törvényes fizetésük. Ez azonban nem feltétlenül jelenti az elégedettséget is. 3 személy jónak tartja a fizetését. Itt azonban mindenféleképpen fontosnak tartom megemlíteni, hogy Kiss Ágnes 1991-ben írt szakdolgozatában, amely a gyógypedagógusi életmódot és hivatástudatot dolgozta fel, arra a megállapításra jut, hogy a gyógypedagógusok fizetése még a pedagógusok fizetését sem éri el, és mintájának 15%-a alacsony jövedelme miatt készül pályáját elhagyni.

A munkahelyi témánál maradva a továbbiakban az állásváltásokat és ezek okait kutattam. Először is a vizsgálati személyek mobilitását akartam megismerni. Ehhez azonban arra volt szükség, hogy a két különböző évfolyamon végzett hallgatókat különválasszam, hiszen öt év alatt elvileg többször lehet munkahelyet változtatni, mint három év alatt. Mielőtt a csoportosítást elvégeztem volna, azt is szem előtt kellett tartanom, hogy nyolc levelezős hallgató is volt a mintámban, tehát közülük is ki kellett szűrni azokat, akik a főiskola befejezése előtt már dolgoztak. Ennek alapján 6 személy kimaradt ebből a vizsgálatból. Így a

19 fennmaradót csoportosítottam. A 1989-ben végzetek közül tehát tizenegyet és a 1992-ben végzetek közül pedig nyolcat.

Öt év alatt 4 ember nem változtatott, illetve 4-en csak egyszer változtattak munkahelyet. Ezek az adatok valóban hűségre és kitartásra engednek következtetni. A munkaerő megtartó képesség ránézésre megfelelő lehet ezekben az intézményekben. Ha azonban figyelembe vesszük, hogy vizsgált mintám felénél erre az öt évre esett a családalapítás és gyermekvállalás időszaka, tehát ebből az öt évből levonhatunk két-három évet, amelyet nem munkával töltöttek, akkor ez a látszólag szép eredmény már kevésbé mondható annak.

A 8 vizsgált személy közül hatan még az első munkahelyükön dolgoznak, és csak ketten változtattak állást. Azonban itt is fél kell hívnom a figyelmet a már az előzőekben említett, korosztályuknak megfelelő családalapítási tendenciára.

Alkalmam nyílt arra is, hogy a módosítások irányait is megvizsgálhassam. Ellentétben az előző adatfelvétellel, itt minden információt feldolgoztam, hiszen az is érdekes, ha valaki, mondjuk, elektroműszerészből sok-sok módosítás után lesz pszichopedagógus, mint ahogy egyik interjúalanyom is.

Nagy eredménynek látszik, hogy a pályaelhagyók száma nem emelkedett tovább, maradt két fő. A pedagógusi szakmán belüli mozgás azonban a pszichopedagógus szakmának nem kedvezett. Heten rögtön pszichopedagógusként kezdtek el dolgozni, és még heten kipróbálták ezt a szakmát, az 1994-es, általam végeredménynek vett időszakban azonban csak 7 ember dolgozott ezen a területen, leginkább az, aki itt is helyezkedett el elsőre. Tehát az ide módosítók valamilyen okból újból állást változtattak, meghozzá szűken vett szakmájukon kívülre.

A módosítások okai igazán heterogének, mint ahogy mintám is az. A legsűrűbben említett indokok a következők voltak. Négyen családi és ebből eredő időbeosztási nehézségekből származó okokat jelöltek meg. Ugyanennyien a munka során rájöttek, hogy nem szeretik azt. A legtöbben azonban olyan választ adtak, ami mindenféleképpen optimizmusra ad okot: 7 ember egyöntetűen azt írta, hogy új szakmai kihívás miatt változtatottá meg munkahelyét.

A visszatérés feltételeit vizsgálva kiderült, hogy a válaszadók leginkább azoknak a körülményeknek a változását látnák szívesen, amelyeket vizsgálatom elején a munkahelyi tapasztalatok során vizsgáltam.

Vélemények és ötletek

Végighaladva a motivációkon, a főiskolai tapasztalatokon, a munkahelyi körülményeken, és azoknak pályamódosító hatásain, nem maradt más hátra, mint hogy megvizsgáljuk, milyen ötletekkel, tanácsokkal látnák el a válaszadók a főiskolát és a pszichopedagógusi szakmát, illetve hogyan emlékeznek a főiskolán eltöltött négy évre.

A megkérdezettek szerint az intézményekben leginkább a pénzügyekben, a szakképzettséggel és a jó hangulat kialakításával kellene foglalkozni. Ezen kívül két nagyon fontos tényezőt jelölnek meg. Az egyik az új szakterületek bekapcsolása az intézményi rendszerbe, és a másik ezzel összefüggő igény a szakmai presztízs kialakítása, nemcsak társadalmi, de gyógypedagógiai körökben is. Sajnálatosnak tartom, hogy a mellékelt idézetekből az derül ki, hogy a pszichopedagógusi szakma, lásd például a nevelési tanácsadóban, nem szerezte meg magának azt a presztízst, amely pedig a többi gyógypedagógiai szakmának sikerült, vagy legalábbis jobban sikerült. Nem elég a társadalmi ismeretlenséggel küzdeni, de a közvetlen közelében működő területek is gátolják ennek megszerzését: És ehhez még azt is hozzá kell tenni, hogy a szakmán belüli szétaprózottság, a

széles lehetőségeket nyújtó részterületek sem a szakma egységességet erősítik. Erre mutatnak rá a következő idézetek is.

„A jövő titka még, hogy a pszichopedagógiát mennyire sikerül elfogadtatni szakmán kívüli, de akár szakmán belüli körökben is.”

„Olyan szerteágazó a pszichopedagógia; a hypermotilis gyerekektől a dyslexiásokig, a már-már pszichiátriai esetektől a nevelőotthon óriási problémáikig, a cigányvilágtól a lecsúszóban lévő vagy már lumpen elemek gyermekeiig tartozik ide a nevelés. A képzés sok mindent mond, sok mindenre fel akar készíteni, de aztán a végzett pszichopedagógust nem fogadják el.”

A főiskolai képzéssel kapcsolatban öt ismereti kör bővítését igényelnék a végzett hallgatók. Ez a szociológia, a pszichológia, a konkrét fejlesztési technikák valamint az intézményrendszerek és rész szakterületek megismerésének a kiszélesíthetőségét. Kiemelném, hogy 4 személy elegendőnek tartotta az elsajátított anyagot, és nem kívánt további ötletekkel előállni. Ezekhez a konkrét elképzelésekhez tartozik még egy válaszadónál az etikai alapozás szükségessége, nem „csak fakultáció keretében.”

Több beszélgetőpartnerem utalt arra, hogy milyen nagy nehézséget jelentett számukra a problémákba való teljes bevonódás. Az a nap, mint nap szembeötlő tény, hogy valahogyan segítenie kell egy rászoruló, de nagyon sokszor nem sikerül vagy csak időleges megoldást talál számára. Spontán lehetőségek persze adódnak az ember életében, hogy ezek után a nehéz feladatok után újra tudjon töltődni, mondjuk családjá vagy barátai körében, de ez nem mindenki számára adott, így egyénisége is csorbát szenvedhet. Sokan erre keresnek valamiféle megoldást.

A szakma összefogását hiányolják sokan, távolinak és idegennek tartja egy fejlesztőpedagógus például a nevelőtanári munkát, egy családgyógyász a gyermekideggyógyászati munkát. A kérdés, hogy lehetne-e valamiféle belső egységet teremteni. Meg kell vizsgálni, hogy az egyes gyógypedagógiai részterületek rivalizálnak-e vagy legalábbis nagyobbra tartják-e magukat a másikkal. Mert ha így van, akkor egyelőre nem várható a társadalmi elismertség kívülről.

„Egymás részterületeibe is jobb bepillantást nyerhetünk összejövetelek, konferenciák által. Amíg igazából nem egységes a pszichopedagógiai szakma, addig nem várható el, hogy nagyobb presztízst szerezzen társadalmi szinten.”

„Hiányzik a szakmai folyóirat. Pl. szeptemberben tudtam meg az Óvodai nevelésből, hogy augusztusban a pszichopedagógusoknak volt valamilyen összejövetelük.”

Bár ilyen sok emberben merült fel a jobbítási szándék, ez nem azt jelenti, hogy rosszul érezték volna magukat a főiskolán vagy a hivatásukat nem szeretik eléggé, hanem éppen ellenkezőleg, ezeket építő javaslatoknak szánták. A 25 vizsgálati személyből huszonegyen illetve huszonhárom ajánlanák a főiskolát érdeklődőnek vagy a szakmára rátermett embernek. Az érvek között a már említett szemlélet áll az első helyen. Két, nem emlékekre, hanem szakmai tapasztalatokra támaszkodó részletet is közreadnék, a-melyekből kiderül, hogy milyen elszántság és milyen alapfeltételek szükségesek ennek a szakmának a választásakor.

„Ha már megvan a szükséges anyagi háttér, és felkészült rá, hogy a társadalom szegény, elhanyagolt rétegével kell foglalkoznia, akkor nagyon szép pálya ez.”

„Ezt csak az csinálja, aki valóban saját maga választja, aki bírja, és akit érdekel ez. Ajánlani ezt a hivatást nem lehet.”

Következtetések

A pszichopedagógusi szakma átlagosnál szélesebb elhelyezkedési lehetőségei nincsenek kihasználva. Ez, azért is érdekes, mert a kollégák képzettségére utaló mutatók azt jelzik, hogy kevés a szakember a megfelelő intézményekben. Tehát, aki szakképzett, nem foglalja el a számára kijelölt állást. Ennek okát előfeltételezésem szerint az alacsony anyagi és erkölcsi elismerésben láttam. Az adatok azonban nem egyértelműen ezt bizonyították. A vizsgálati személyek legtöbbször megelégedettek tartották jövedelmét, de az erkölcsi elismerés hiánya már mint reális tényező merült fel, akár a pályaelhagyások kapcsán is. Az erkölcsi elismertség hiánya leginkább a társadalmi és szakmán belüli ismeretlenségnek tudható be. Ez okozza azt a fajta elbizonytalanodást, amelyet oly sok pszichopedagógus érez szakmájával kapcsolatban, amikor fel kellene vállalnia ezt a szerepét.

Befejezésül két interjúrészletet közölnék, melyek mégis bizakodást és optimizmust sugallnak a szakma jövőjével kapcsolatban. Az egyik a főiskolai múlt jelentőségét emeli ki.

„Unikum a felsőoktatásban. Humánus a szellemisége. A tanári diplomák közül viszonylag jó tudásfokot adhat. Kellően laza. Véd- és dacszövetség egy életre. Van perspektívája. Szükség van rá.”

Másik pedig a szakmára vonatkozik. Ugyan kicsit utópisztikus elképzeléseket tartalmaz, de mindenféleképpen bizakodó.

„Elképzelésem szerint, ha adott lenne egy határozottabb intézményrendszer határozottabb társadalmi finanszírozással, akkor az igények is sokkal inkább kézzelfoghatóak lennének. Tudnánk, mire keresünk embert, milyen gyerekekhez, milyen felnőttekhez, milyen problémákra, akkor meg tudnánk határozni, hogy hol dolgozzanak, milyen feltételek között, és hogy milyen képzésben részesüljenek. Ha nem is rögtön megteremthetőek ezek a feltételek, de minden kicsiny, akár civil szerveződés alakulását is örömmel kell fogadnunk. Csak így van értelme.”