

PINTÉR HENRIETT–GÁL FRANCISKA

A pedagógusszakma differenciálódása Magyarországon a kilencvenes évektől napjainkig

A tanulmány három pedagógus-, illetve pedagógus jellegű szakma eltérő és azonos szakmai professzionális elemeit ismerteti. Első részében feltárja az egyes szakmák kialakulásán keresztül a differenciálódásuk okait, közöttük az 1990-es években bekövetkező társadalmi és gazdasági változások következtében kialakult, családokat érintő szociális problémákat, amelyekkel az iskolák és a pedagógusok szembesültek. E hatásokra létrejöhetett a szociálpedagógus- és az iskolában is alkalmazható szociálismunkás-képzés. Az okok között szerepel a sajátos nevelési igényű gyermekek és felnőttek nevelése és oktatása, ami egyrészt a gyógypedagógusok képzésében valósul meg, illetve egy másik szűkebb szakmában, a konduktor-tanító/óvodapedagógus-képzésben. A tanulmány végül összefoglalja a három szakma professzióit és szakértői specifikumait, amelyek közös vonásai elsődlegesen a segítségadási készség és az empátia.

Az 1990-es években a pedagógusok szembesültek olyan problémákkal, amelyek korábban alig voltak jelen, vagy felszín alatt voltak. A változó és bizonytalan gazdasági helyzetben az addig is létminimum alatt élő családok a társadalom periferiájára sodródtak, így ennek következtében olyan problémák elé került a pedagógustársadalom, amelyeket az iskola (mint intézmény) keretein belül már képtelen volt megoldani: pl. hajléktalan szülők gyermekei, éhezés, gyermekbűnözés, mélyszegénység, stb (Maros és Tóth, 2003). Az érzékelhető szociális problémák miatt ezért a gyakorlati szakemberek keresték a saját szakterületük és a segítő szakma közös pontjait és érintkezési felületeit, amelyek összekapcsolhatják ezeket a szakmákat egymással. Az óvodapedagógusok, a gyógypedagógusok, a nevelőtanárok a szociális segítségadásban vélték megtalálni ezt a közös pontot. A több évtizedig létjogosulatlannak vélt szakmai tevékenységet tehát kikényszerítették a szociális és gazdasági változások, így a pedagógusképzésbe új szakterületeket kellett beemlíteni (Gedeon, 1996). A segítségnyújtó, támogató jellegű pedagógiának elindult egy más irányból származó differenciálódása a konduktív pedagógia is, amelynek kezdeti lépései a gyógypedagógia és az orvostudomány (a neurológia és az ortopédia) szakmai területeiből indultak el, és kifejezetten a mozgássérültek speciális nevelése érdekében született (Hári és mtsai., 1991). A tanulmány három sajátos

pedagógusszakma, az iskolai szociális munkás, a szociálpedagógus és a konduktor-tanító/-óvodapedagógus szakma intézményesülését és professzionálódását hasonlítja össze.

A szociálpedagógus és a szociális munkás szakma kialakulása és intézményesülésük

Az egyetemeken és a főiskolákon az új szakok elindítását elősegítette az a felhalmozott, sokrétű szellemi tudás, szakmai tapasztalat és kompetencia, amely lehetővé tette az új szakterület tudományosságának és gyakorlati hasznosíthatóságának a megalapozását. A közös társadalomtudomány-területek találkozása azonban (a pszichológia, a pedagógia, a szociológia, a teológia, a jog és a gyógypedagógia) többféle értelmezést adott a szociálpedagógiának. Az ilyen jellegű segítő szakmák – a szociálpedagógus és a szociális munkás – tartalmi és gyakorlati megjelenése a képzésben és a tevékenységben különbözőségeket és hasonlóságokat mutat; továbbá országonként változó a tevékenység keletkezésének a háttere a szakmai megnevezés és a szakmai behatárolás szempontjából. A segítő szakma kialakulásának vannak azonos tényezői: az ipari fejlődés hatása és a városi szegénység megjelenése, az iskolakötelezettség bevezetése, szociálpolitikai háttér és szekularizáció, amelyről Bányai (1997) ad ismertetést tanulmányában. A szociálpedagógia tudománytartamainak alakulása elsősorban a szakmai tudásból ered, amely tevékenységbe ágyazottan, komplex rendszerben „kezeli”, segíti a gyermekeket és az ifjúkorúakat a szociális, családi és személyes problémák megoldásában.

Egy szakma identitásának, szubkultúrájának kialakításában fontos állomás, hogy hogyan jelenik meg az oktatási programokban, illetve hogyan jönnek létre, milyen aktivitást mutatnak a szakma egyesületei, amely a szakma innovatív újratermelését vagy „reprodukciónak” szolgálja. Az iskolai szociális munka oktatási programokban való megjelenése kapcsán előljáróban érdemes szólni arról, hogy az iskolai szociális munka végzése nemzetközileg és a hazai gyakorlat szerint is két szakmához, a szociális munkához és a szociálpedagógiához kötődik. A szociális munkás és a szociálpedagógus szakmai kompetenciáinak közös vonásai abban rejlenek, hogy mindkettő fogalomkörébe az elhanyagoltság, illetve a társadalmilag kirekesztett egyének segítésének a gyakorlata, és a szociálisan kialakult, válsághelyzetekben lévők segítése tartozik. A két szak kialakulásának gyökerei viszont eltérők: az angolszász területen és az Egyesült Államokban szociális munkaként (socialwork), Németországban pedig ugyanezt a szakmai területet – szociálpeda-

gógiaként (socialpedagógik) értelmezik (*Pierce*, idézi *Hegyesi és Talyigás*, 2007). A szociális munkának és a szociálpedagógiának tehát sok területen közel azonosnak tűnnek a professziói, így egybeolvadni látszik a két szakma a munkakörére vonatkozó feladatok tekintetében. A hazai és a nemzetközi szakirodalomban található azonban olyan értelmezéseket a két szakma specifikumaira vonatkozóan, amelyek igyekeznek megállapítani a két professzió tartalmi eltéréseit, ám ezek többnyire kevés kutatási tapasztalatra támaszkodnak, így nem is eléggé meggyőzőek. Számos kutató (*Allen-Mearns, Washington és Welsh*, idézi *Budai*, 1996). *Smith* (2009) és *Cameron* (2007) a szociálpedagógiát a neveléstudomány ágába sorolja be, amely a gyermek- és ifjúkorúak nevelésére terjed ki. Értelmezésében a szociális munkás szakmától – sok hasonló szakmai érintkezési területe mellett – a pedagógiai jellegében különböztethető meg. Az utóbbi 5-6 évben a szociálpedagógus szakmai professziójába az elméleti szakemberek a holisztikus szemléletmódot is beleértik (*Smith*, 2009). A magyarországi gyakorlat szerint mindkét végzettséggel rendelkező szakembert alkalmaznak iskolai szociális munkásként. Vélhetően vannak területi eltérések, attól függően, hogy az adott térségben milyen típusú képzést folytató intézmény van a közelben. Példaként említhető, hogy Pécsen a 12 főállású iskolai szociális munkásból 6 fő szociális munkás, 4 fő szociálpolitikus, 2 fő szociálpedagógus diplomával rendelkezik (*Máté*, 2008).

A szociálpedagógus szakma intézményesülése az 1970-es évek elejétől elkezdődött. A Bárcsi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolán már 1973-tól képeztek olyan pszichopedagógusokat, akiket a gyermekvédelmi munkában kívántak alkalmazni. 1985-től pedig egymás után akkreditálták az általános gyermekvédelemre is képesítő szakokat. Az ELTE posztgraduális képzésben szociálpolitikai szakot indított el, majd ezt követően 1989-ben azután több magyarországi felsőoktatási intézményben is megkezdődött a speciálisan szociális jellegű pedagógusok képzése. Így indult Szekszárdon az Illyés Gyula Pedagógiai Főiskolai Karon általános szociális munkások, 1990-ben pedig Esztergomban, a Vitéz János Tanítóképző Főiskolán szociálpedagógusok képzése (*Bányai*, 2000). A felsőoktatás szociális szakjainak képesítési követelményei 1996-ban jelentek meg, amelyek a szociálpolitikai szak, szociális munkás szak, szociálpedagógus szak képesítési követelményeit tartalmazták (*Bucsi*, 2005).

Jelenleg Magyarországon 11 szociálismunkás-képzést folytató tanszéken és 6 szociálpedagógusokat képző tanszéken van külön „Iskolai szociális munka” című kurzus (esetleg más névvel, de annak megfelelő irányultsággal). A vizsgált 21 tanszékből további 2 szociális munkásokat, illetve 1 szociálpedagógusokat

képző intézmény jelezte, hogy két éven belül ilyen témájú kurzust kíván indítani. A válaszadók közül egyedül a PTE Egészségtudományi Karán, Szombathelyen nem volt, és nem is tervezik bármilyen, az iskolai szociális munkával kapcsolatos tantárgy indítását. Látható, hogy a szociális szakembereket képző tanszékek döntő részében az alapképzés része az iskolai szociális munka, ezzel is elismerve a terület fontosságát (*Máté, 2008*).

Az iskolai szociális munka magyarországi megjelenésének kezdő lépései az 1930-as évekre tehetőek. Ekkor a szociális jellegű feladatokat az iskolanővérekre bízta, akiknek a feladatköréhez tartozott a családokkal végzett munka terepen és iskolában, illetve az egyéni esetek kezelése (*Bányai, 1997*). Az iskolanővérek feladatai sokban hasonlítottak a mai szociális munkásokéhoz, de ezek a feladatok általában az iskolai környezethez kapcsolódtak. Az iskolanővérek ugyanis eredendően pedagógus képzettségűek voltak, szervezetileg a tantestülethez tartoztak, feladataik is szorosan az iskola igényeihez kötődtek, pl. az iskolai teljesítményromlással, vagy az iskolából való lemorzsolódás megelőzése érdekében családgondozással, főként a budapesti nyomornegyedek lakóinak körében. A második világháborút követően azonban már a politikai elit azt hangoztatta, hogy a gyermekvédelem mindenekelőtt pedagógia, mivel a gyermek érdekét a nevelési érdek fejezi ki. Az első fontosabb változás az iskolai gyermekvédelem tekintetében 1964-ben történt, amikor Budapesten az óvodákban és az iskolákban a pedagógusok közül gyermekvédelmi felelősöket bíztak meg. Ezzel együtt hosszú kényszerszünet után az 1967-ben létrejött nevelési tanácsadóknak dolgozó családgondozók munkájában jelennek meg az iskolai szociális munkásra emlékeztető elemek. 1975-ben a gyermekvédelmi felelősök szakmai támogatása céljából bevezették a gyermekvédelmi szakfelügyeleti rendszert, amely 1985-ig működött, bár 1991-ig néhány tanács művelődésügyi osztályán megmaradt ez a státusz. A nyolcvanas évek közepén létrejövő családsegítő központok egyre elkötelezettebb szociálismunkás-identitással bíró alkalmazottai sokszor rendszeres kapcsolatot alakítottak ki a helyi iskolákkal, óvodákkal, és sokféle szociális szolgáltatást igyekeztek nyújtani az ott elért gyerekeknek, szülőknek és pedagógusoknak (*Fiszter, 1994*).

Mint egyfajta korabeli ifjúságsegítést, meg kell említenünk az 1970-es és az 1980-as években működő klubnapközi rendszert, amelynek voltak olyan tartalmi elemei, amelyeket ma iskolai szociális munkának neveznénk. A nyolcvanas évek végén bekövetkezett társadalmi-gazdasági változások, és az ezt kísérő jelentős kríziseket okozó munkanélküliség, a társadalom bizonyos rétegeinek deklasszá-

lódása, illetve elszegényedése, a társadalmi normák és értékrend változása, valamint ezekkel összefüggésben a deviáns viselkedésformák látványos megjelenése, illetve növekedése az iskolákat is súlyos kihívások elé állították. Nyilvánvalóvá vált, hogy a nagy számban és hirtelen jelentkező problémák az iskolákat már az alapfeladatuk ellátásában kezdték akadályozni. Érzékelhető volt, hogy ezek a nehézségek hagyományos pedagógiai eszközökkel már nem kezelhetők (Bányai, 2006). Az 1970-es években létrehozott gyermekvédelmi felelős funkció – amit ekkor kizárólag pedagógusok töltöttek be, heti 1 óra kedvezmény és minimális pótlék fejében – nem tudott megbirkózni ezzel a feladattal: a gyermekvédelmi felelősöknek sem idejük, sem pedig szakértelmük nem volt a legnehezebb esetekkel való érdemi foglalkozáshoz. Az iskolákban megfogalmazódott az igény olyan szakemberek munkájára, akik a gyerekeknek, a szülőknek, illetve az iskola személyzetének nyújtanak személyes szociális szolgáltatásokat (Jankó, 2008).

Hazánkban az iskolai szociális munka egyelőre az alapképzésben jelent meg. Noha az Amerikai Egyesült Államokban 33 állam jogszabályai a szociálismunkás-képzésben szerzett mesterdiplomához kötik az iskolai szociális munka végzését; ez a gyakorlat Magyarországon a közeljövőben várhatóan nem fog elterjedni. A Kodolányi János Főiskola ugyanakkor tervezi elindítani egyéves szakirányú továbbképzését iskolai szociális munka témakörben.

Az iskolai szociális munkásokat tömörítő első szakmai egyesület létrehozására viszonylag későn, 2007 őszén került csak sor, a Kodolányi János Főiskola közreműködésével megrendezett konferencián. Ekkor alakult meg a Magyarországi Iskolai Szociális Munkások Egyesülete, amelynek célja összefogni a Magyarországon dolgozó iskolai szociális szakembereket, egyúttal tudományos, szakmai és érdekképviseleti bázist biztosítani az iskolai szociális munkások számára, akik közoktatási intézményekben tevékenykednek (Magyarországi Iskolai Szociális Munkások Egyesülete, Alapszabályzat), és mindezzel végső soron javítani az egész ország területén élő gyerekek, fiatalok helyzetén az iskolai szociális munka elterjedése által. Az egyesület a későbbiekben várhatóan egyik motorja lehet azoknak a törekvéseknek, amelyek az iskolai szociális munka jogszabályi háttérét kívánják megteremteni. Az iskolai szociális munka jövőjében – az említett jogszabályi megjelenés mellett, illetve annak részeként – a szociális munka minimális feltételének, protokolljának kidolgozása, a finanszírozási rendszer normalizálása, megszilárdítása lesznek a főbb állomások, amelyek remélhetőleg hozzájárulnak az iskolai szociális munka széles körű elterjedéséhez (Fodor, 2008).

Néhány iskolában a szociális munkás feladatkörét úgy igyekeztek megoldani,

hogy az iskolai gyermekvédelem megerősítésével próbálkoztak (Bányai, 2006). Az adott oktatási intézményben egy – segítő munkára alkalmasnak tűnő és hajlandó – pedagógus fél- vagy egész munkaidejét felszabadították a tanítási kötelezettségek alól, és azzal bízták meg, hogy foglalkozzon a hátrányos helyzetű gyermekekkel, illetve azok családjával. A gyermekvédelmi munkával megbízott pedagógusoknak általában semmilyen segítő szakmai felkészültségük nem volt, rendszerint nem állt rendelkezésükre megfelelő infrastruktúra (interjúszoba, telefon, szupervízió, stb.). A pedagógus kollégák sokszor azonnal rázúdították a gyermekvédelmi felelősre a gyermekeknél tapasztalt negatív változásokat, és a gyermekvédelmi feladatokat ellátó kollégáikkal szemben irreális elvárásokat támasztottak, mint például azonnal avatkozzanak be, és találjanak gyors megoldást a gyermeket és a családját érintő krízisekre. Ha a gyermekvédelmi szakember az iskola alkalmazottja, akkor nehezen tudja képviselni a gyermek és a család érdekeit az iskolával, illetve az igazgatóval szemben. Kevés lehetősége van ugyanis arra, hogy szükség esetén a gyermekvédelmi munkája miatt helyettesítsék őt, ezen kívül még azt is várják tőle, hogy az iskola érdekei szerint végezze munkáját (Maros és Tóth, 2003).

Ennek a súlyos problémának az orvosolására dolgozták ki és alkalmazták az iskolai szociális helyzetek megoldásának kezelésére a belső és külső a modellt. A belső modell az iskolán belül működött, és az iskolai gyermekvédelemre, a külső modell pedig a szociális munkások és a szociáldegagógusok feladatára épült. A belső hálózatban a gyermekvédelmi szakember felfigyelt a gyermeket érintő problémákra, jelezte azokat a szakhatóságok felé, a külső hálózat pedig a családok és a gyermek védelmét igyekezett ellátni, valamint a szociális problémák megoldásában próbált segíteni. Ennek a két modellnek a működtetésével tehát az iskolában tapasztalható szükséglet, illetve az iskola oktatási-nevelési filozófiája illeszkedett úgy egymáshoz, hogy mindkettő megerősíti az iskolai szociális munkás tevékenységét az iskolában (Bányai, 2006).

A külső és a belső a gyermekvédelmi szakma „továbbfejlesztéseként” az 1990-es évek első felében Budapest néhány kerületében a gyermekvédelmi felelősöket függetlenítették az iskoláktól, és a Pedagógiai Szolgáltató Kabinet munkatársaiként foglalkoztatták őket. Feladataikat az önkormányzat művelődési osztályától kapták, szakmai felügyeletüket is ez az osztály látta el. A modellek ugyan feloldották a fent leírt lojalitáskonfliktust, de továbbra is pedagógiai szemlélettel és eszközrendszerrel próbáltak olyan szociális helyzeteket megoldani, amelyek kizárólag ezekkel az eszközökkel csak részben vagy egyáltalán nem ke-

zelhetők. A külső és a belső modell alkalmazásával kapcsolatban megfogalmazódott a kritika: egyrészt továbbra is nem kellőképpen felkészült pedagógusokat alkalmaztak a súlyos krízishelyzetek kezelésére, másrészt – állami közoktatási intézmények esetén – az iskola vezetésének és az iskolai szociális munkásnak is ugyanaz a fenntartója és a munkáltatója. Ez pedig egy iskola-diák konfliktusban, mint például a nehezen kezelhető diák magántanuló státuszba kényszerítése, könnyen vezethet oda, hogy a szociális munkás nem képes szembeszállni az iskolával a gyermek érdekeinek védelméért, hiszen saját munkáltatója az ellenérdekelt fél. Az iskolai szociális munka e két (külső és belső) modellje – annak ellenére, hogy a gyermekvédelmi felelősök alkalmazása még ma is gyakorlat – lényegében zsákutcának bizonyult (*Bányai, 2006*).

Az intézményesítés folyamata az iskolai szociális munkában és a szakma professziója

A belső modellt az 1990-es évek elején létrehozott olyan alternatív iskolák vezették be, amelyek kifejezetten abból a célból jöttek létre, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a tradicionális iskolákban megmaradni és teljesíteni – főleg szociális okokból – nem tudó gyerekeknek nyújtsanak egyéni szükségleteik szerinti oktatási-, képzési lehetőséget. Továbbá az ilyen az iskolákban – mint például a Belvárosi Tanoda, a Burattino, a Gandhi Gimnázium és a Zöld Kakas Líceum – a diákok problémái koncentráltan jelennek meg, így a szociális munka folyamatosan fenn tudott maradni akkor is, amikor a hagyományos iskolákban sok helyen megszűnt vagy jelentősen átalakult ez a szolgáltatás.

A külső iskolai szociális munkát megvalósító iskolák közül talán a legismeretesebb az 1992 nyarán alakult Ferencvárosi Iskolai Szociális Munkás Hálózat, későbbi nevén Ferencvárosi Fehér Holló Gyermekjóléti Szolgálat (*Pik, 1994*). Az ilyen iskolákban a mai napig alkalmaznak iskolai szociális munkásokat, és létezik olyan is, ahol ez már több mint 15 éves hagyományra tekinthet vissza. A külső modell sikerességének az oka vélhetően abban rejlik, hogy ezeknek az iskoláknak az alapelvei közé tartozik a tanítványok iskolán kívüli gondjainak kezelése, valamint a pedagógiai munkában is fontos szerepet játszó segítségadás. Ezekben az iskolákban a szociális munka és az iskola nevelési-oktatási koncepciójának szerves részét képezi, hogy nagymértékben támaszkodnak a szociális szakértelem iskolai szintjén való alkalmazására. Tehát az iskolában tapasztalható szükséglet és az iskola oktatási-nevelési koncepciója úgy illeszkedik egymáshoz, hogy mind-

kettő megerősíti az iskolai szociális munkás tevékenységét az iskolában (*Bányai, 2006*).

Hazánkban az 1990-es évek elején jöttek létre az első, iskolai szociális munkát felvállaló további szakmai csoportok, például 1991-ben Debrecenben, Budapesten 1992-ben, felismerve egyrészt az iskola igen fontos szerepét a gyermekjóléti, ifjúságvédelmi rendszer területén, másrészt kiaknázva a csoportmunka által nyújtott szakmai támogatást az adott munkaterületen (*Fodor, 2008*). Számos iskolában jött létre a külső modellhez hasonlóan kívülről bevitt szociális szolgáltatásokat biztosító program közel egy időben; többek között Budapest VII. kerületében 1991 őszén egy iskolában kezdődött el a szociális munka, amelynek háttérintézménye a kerület egyik családsegítő szolgálata volt.

Az iskolai gyermekvédelemben és szociális munkában szerzett tapasztalatok nyomán 1992-ben önkormányzati támogatással létrehoztak egy csapatot iskolai szociális munkásokból. A VIII. kerületben szintén egy családsegítő szolgálat delegált szociális munkást egy ottani iskolába, aki hátrányos helyzetű gyerekekből szervezett csoportokkal foglalkozott, és nyári tábort szervezett számukra. 1993-ban a XI. kerületben az ún. Gyermekvédelmi Csoport kezdett el iskolai szociális szolgáltatásokat nyújtani (*Gedeon, 1996*). A csoport kezdetben a Pedagógiai Szolgáltató Központhoz tartozott, majd később Gyermekjóléti Szolgálatként folytatta tovább tevékenységét (*Mihály, 1991; Bányai, 2006*). Ezt a rendszert fontos megkülönböztetnünk a korábban vázolt külső, függetlenített gyermekvédelmi felelősök hálózataitól, amelyek szintén kívülről, de az oktatásügy – az önkormányzat oktatási osztálya volt a felettes szerv – keretében szerveződtek meg.

1992-ben az önkormányzat támogatásával alakult meg a Gyermekjóléti Szolgálat, amelynek koncepcióját Mihály és mtsai (1991) dolgozták ki. A modell kiindulópontja az az elképzelés volt, hogy az iskolából ki kell vinni a gyermekvédelmet, de nem szabad kizárólag hatósági rendszerbe beengedni, hanem e kettő közé egy nem hatósági típusú gyermekvédelmi szakellátást kell biztosítani. A modell sajátossága, hogy kiemelten kezdett el foglalkozni az iskolát körbevevő közösséggel, beleértve a segítői intézményhálózatot is. A szociális munkás nem a gyermekvédelmi felelős feladatát akarta átvállalni, hanem sokkal inkább közvetítői, összekötő, koordináló, „katalizátor” szerepre koncentrált. Munkakörébe pusztán heti rendszerességű iskolai ügyelet tartása tartozott bele, ami miatt a diákokkal való munka háttérbe szorult. Feladata elsősorban csoportfoglalkozások, klubtevékenységek, táboroztatás, játszóház szervezése, illetve korrepetálás, kisebb arányban egyéni esetkezelés volt. Ezenkívül a családokkal végzett szociális munka

keretében anyagi, természetbeni támogatás nyújtására, segélyezésre is lehetőség nyílt.

Feltételezhető, hogy a hagyományos értelemben vett iskolában az iskolai szociális munkától eltérő szolgáltatási struktúra miatt alakult ki, hogy Magyarországon akkoriban szinte teljesen hiányoztak a – ma már oly természetesnek tartott – modern, személyes gondoskodáson alapuló gyermekvédelmi ellátások és ezek intézményei. Főként a gyermekeknek a családból történő kiemelését, illetve a hatósági intézkedést megelőző szolgáltatások nem álltak rendelkezésre: nem voltak átmeneti otthonok, és nem léteztek a hatósági tevékenységtől szétválasztott gyermekjóléti alapszolgáltatások sem. A Ferencvárosi Gyermekjóléti Szolgálat szolgáltatásaival mintha ezt a hiányt próbálta volna meg kitölteni. A program viszonylag ismert; a gyermekjóléti szolgálat kifejezés is ebből a modellből került át az 1997 novemberében hatályba lépő gyermekjóléti törvénybe. A törvényt követően a szolgálat más strukturális keretben működött tovább, a gyermekjóléti feladatok valamelyest háttérbe szorították a kezdetben „zászlóshajónak” számító iskolai szociális munka projektet (Bányai, 2006).

A gyermekvédelmi törvény a többi iskolai szociális munkás hálózat működésében is alapvetően új helyzetet hozott, mivel az általában forráshiánnyal küszködő önkormányzatok többsége a már működő iskolai szociális munkáscsoportokat bízta meg a gyermekjóléti szolgálat feladatainak ellátásával. Ezután szinte azonnal a korrekív gyermekjóléti feladatokra – sokszor kötelezésen alapuló tevékenységeket is beleértve – került több figyelem, a klasszikus iskolai szociális munka tevékenység azóta csak áttételesen fedezhető fel. Ezzel párhuzamosan – legalábbis átmenetileg – az iskolák saját belső segítő kapacitásai megerősödtek, mivel 1996 után minden iskolában félállású gyermekvédelmi felelőst kellett alkalmazni. A gyakorlat azonban azt mutatta, hogy továbbra is speciális szakértelemmel nem rendelkező pedagógusokat bíztak meg ezzel a feladattal (Mihály, 1991; Bányai, 2006).

Az előbbieken a szociálpedagógus és az iskolai szociális munkás szakma kialakulását és intézményesülésének folyamatát tártuk fel. A továbbiakban egy olyan egyedülálló pedagógusszakma intézményesülését és professzióit ismertetjük, amelynek kialakulása az orvostudomány felől kezdődött.

A konduktor-tanító/-óvodapedagógus szakma kialakulása, professzióinak jellemzői és a szakma intézményesülése

Kezdetben a konduktor szakma tapasztalati megfigyelésekből és a mozgássérültek számára alkalmazható feladatok folyamatos kipróbálásából és beválásának „ellenőrzéséből” indult el. A Népjóléti Minisztérium ajánlására jött létre a 2. világháború után a Gyógypedagógiai Intézetben egy kísérleti mozgásterápiai osztály, amely két orvostanhallgatóval kezdte meg a nevelőmunka kiépítését. Pető András 4 orvostanhallgatóval kezdte el fejlesztő módszerét 14 gyermek számára, akiket az Állami Gyermekmenhely akkori vezetője – Magyarország első neurológusa – , Focher László helyezett át. A gyerekek étkeztetését a gyógypedagógiai nevelőotthon vállalta.

A gyermekek mozgásállapotából kiinduló rendszer kiépítésére Pető András olyan strukturált programot alkotott, amelyekben a feladatsorozatok a fontos törvényszerűségeknek (a mozgás mentális leképeződése, a kognitív funkciók működése, stb.) megfelelő vázlat képeztek. Pár év múlva az addig képezhetetlennek minősített 14 gyermek közül néhányan már iskolában tanulhattak. 1945. szeptember 1-jétől létrehozták az Országos Mozgásterápiai Intézetet, amelynek fenntartója a Népjóléti Minisztérium és az Oktatási Minisztérium volt. Vezetőjéül Pető Andrást nevezték ki. 1963-tól Pető András kezdeményezte, hogy alapítsanak egy intézetet, és indítsanak el egy komplex tartalmú pedagógiai képzést, amely a teljes személyiségfejlesztés alapelvein nyugszik. A konduktor szakma képzése jelenleg az országban egyetlen helyen folyik, a Pető Intézetben.

A hivatásként választó konduktori szakma képviselői olyan eltérő korú gyerekek nevelésével és fejlesztésével foglalkoznak, akik központi idegrendszeri sérülésük következtében mozgássérültekké váltak. A képzés a gyermekek életkori sajátosságainak figyelembevételével két szakirányon folyik: tanítói és óvodapedagógusi szakirányon. Ez az élethivatás az emberi élet egyik nagyon érzékeny területével kapcsolódik össze, ezért különösen fontos, hogy a jelentkezők rendelkezzenek néhány alapvető beállítottsággal: (1) alapvető és elengedhetetlen tulajdonság a sérült emberek, gyermekek iránti elfogadás, az empátia, melynek alapja a mások elfogadása, az együttérzés és a tolerancia; (2) sok esetben nehezíti meg a munkát, hogy nehéz a gyerekeket „megnyitni”: ehhez a szakembereknek fejlett kommunikációs készsége, türelemre, nem utolsósorban felelősségérzetre és a „siker akarására” van szükségük.

A konduktor alapszakos képzés a „hozott” képességek mellett a jelentkező rendelkezésére bocsátja mindazt a tudást, amely a kisgyerekek, illetve a 6–12 évesek fejlődési sajátosságairól átadható. A jelöltek megismerkednek a képességfejlesztés pedagógiai és pszichológiai alapjaival, és az ehhez kapcsolódó módszerekkel, a központi idegrendszeri sérültek fejlesztésének lehetőségeivel, a differenciált oktatás elveivel és az egészséges korcsoportba való visszahelyezés lehetőségeivel.

Az alapszak elvégzése után a konduktorokra váró munka igen összetett. Az eltérő korcsoportú sérült gyerekek számára problémacentrikus feladatsorokat állítanak össze, irányítják a feladatvégzést, majd értékelik és dokumentálják a fejlődést. Egyéni és csoportprogramokat készítenek a gyerekek fejlődési szakaszaihoz igazodva. Irányítják a tanulási folyamatokat, a tanulási alapképesség fejlesztésén fáradoznak. Nagyon kényes feladat, de legalább olyan fontos a kapcsolattartás a sérült gyerekek családjával, ami sok esetben kríziskezeléssel kezdődik. A konduktor feladata felkészíteni a hozzátartozókat, hogyan építsék be mindennapi életükbe gyermekük fejlesztő programját. A család sérültekkel szembeni attitűdjének megváltoztatásában is segítő kezet nyújtanak.

A végzett szakemberek számára elhelyezkedési lehetőséget az oktatási és szociális intézmények adnak. A magyarországi képzést külföldön is messzemenően elismerik, és nagyon szívesen látják a magyar konduktorokat. Az óvodapedagógus szakirányon végzett konduktorok óvodáskorú (tágabban értelmezve 2–8 éves korcsoport), mozgássérült gyerekek, gyerekcsoportok nevelésével, fejlesztésével és gondozásával foglalkoznak. Különböző képességfejlesztő eljárásokkal javítják a gyerekek kognitív és kommunikációs képességeit.

A tanító szakirányon végzett konduktor szakemberek 1–4. osztályos mozgássérült gyerekek, gyerekcsoportok nevelésével, oktatásával foglalkoznak. Szakterületük az iskolai tanulási nehézségeket előidéző okok feltárása, kezelése. A mozgássérült iskolások, a speciális hallás-, beszéd- és írásproblémával küzdő gyerekek kezelésére fejlesztési programokat, alternatív kommunikációs technikákat dolgoznak ki (Hári, Horváth, Kozma és Kőkúti, 1991). Cottam és Sutton (1986) azt állítja erről a valóban unikumnak tekinthető szakmáról, hogy a konduktor–tanító/-óvodapedagógus professziója az összehangolt nevelői tevékenység megszervezésében éri el a legmagasabb szintjét, úgy, mint egy „zenekar vezetője (orchestra conductor), aki a zenekarat”, a csoportját a saját mozgásfejlettségének megfelelően, egyénileg összeállított, de csoportokban végzett feladatsorokon keresztül irányítja és fejleszti. A konduktor-tanító/-óvodapedagógus a különböző

nevelési szinteket a rehabilitációnak megfelelően tervezi meg, amely a korai fejlesztéstől az iskoláskori életszakaszon keresztül a felnőttkorig terjed. A rehabilitáció lefedi az orvostudomány (a neurológia és az ortopédia), a pszichológia és a nevelés, azon belül is a tanítás területeit is, így ezeken a rehabilitációs folyamatokon keresztül valósul meg az a Pető András által képviselt holisztikus szemléletmód, amely a személyiséget egységben, teljes formájában képes látni és formálni. A szerzők tanulmányukban összefoglalják, hogy a konduktor-tanító/-óvodapedagógus nem a beszéd-, a foglalkoztató (occupational) és a mozgásterapeuta kombinációjaként született szakember, hanem e szakemberek mellett dolgozik, egyszerre végezve a nevelői és a fejlesztő munkát a mozgássérült csecsemőkön, óvodásokon, iskolásokon és felnőtteken.

A szakmai tudás és a professziók megjelenése a három szakmában

Az előzőekben bemutatuk a szociálpedagógus, a szociális munkás és a konduktor-tanító/-óvodapedagógus szakmák kialakulását, majd feltártuk a három szakma professzióit. Most elemezzük a szakmák szakértői szintjének jellegzetes vonásait. Az elemzésben Jones és Jordan (1995) szakmai tudásra vonatkozó szempontrendszere segített. A professzionalizáció magával hozza a professzionális tudásba vetett bizalom érzését, amely úgy értelmezhető, hogy miközben a modern társadalmak alapvetően függenek a professzióktól, hiszen sem az intézményrendszer, sem a mindennapi élet nem működne ezek nélkül, előfordulnak szakmai hibák, amelyek azt kényszerítik ki a szakértőktől, hogy külsőleg is szabályozzák a professziók privilegizált, autonóm társadalmi pozícióját (*Schön, 1991*).

A szakmai tudásról szóló felfogás szerint mindhárom szakma – a szociális munkás, a szociálpedagógus és a konduktor-tanító/-óvodapedagógus – magán viseli a technikai-szakértői modell (Jones és Jordan, 1995) jellegzetességeit: (1) megalapozó tudáselemek, amelyben a szakmai gyakorlat gyökerezik, illetve amelyből fejlődik; (2) az alkalmazott tudomány vagy a technikai komponens problémája, amelyből a mindennapi diagnosztikus eljárások kifejlődnek és különböző problémamegoldások következnek be; (3) jellegzetes készségek és viselkedéskomponensek, amelyek a kliensnek a megalapozó és alkalmazott tudás használatával nyújtott szolgáltatás aktuális megvalósulására vonatkoznak. Ez a három elem hierarchikus viszonyban van egymással, amelyben megjelennek olyan, szakmára vonatkozó egzakt tudáselemek, amelyektől a szakma különböző szintjei vizsgálhatókká válnak, és maga a szakma ismételtető technikának tekinthető. A

három szakma képzésében megszerezhető, tanulható közös tudáselemek a pedagógia, a szociológia, a pszichológia és a társadalomismeretek.

1. táblázat: A három szakma professzionális tudáselemei *Joness és Jorden (1995)* szempontrendszere szerint

	Gyakorlati komponensek	Technikai komponensek	Készségek és viselkedési komponensek
Szociálpedagógus	Pályaorientáció, a továbbtanulás segítése, családvédelem, elsősorban hátrányos helyzetű gyermekek segítése, kapcsolattartás a családdal, mentálhigiéné, érdekképviselő és kapcsolattartás az érdekképviselői szervekkel.	Intézménybe került tanulók elhelyezésének lépései, gyámügyi ügyintézés, képviselő és közvetítés szociális intézményekben, a megbomlott szociális egyensúlyi állapot helyreállításának segítése.	Problémaérzékenység, empátia, együttérzés, toleráns magatartás, együttműködő képesség, jó kommunikáció.
Szociális munkás	Fiatalkorú bűnelkövetőkkel való bánásmód, drogrevenió, hajléktalanok segítése, az emberi viselkedés szociális értelemben vett széles körű ismerete, a társadalmi beilleszkedés segítése.	Drogosok elhelyezésének, ellátásának ügyintézés, hajléktalanok szállásra kísérésének lépései, nyomon követésük.	Empátia, együttérzés, szociális érzékenység, az esetek iránti vonzalom, kitartás, akarat erő.
Konduktor-tanító/óvodapedagógus	A mozgássérültekkel való bánásmód, különböző speciális mozgássorok közvetítésének elsajátítása, a mozgássérültek tanításának gyakorlása, az élethosszig tartó tanulás szemléletmódjának megértése és elsajátítása.	A mozgássérültek anamnézisének felvétele, adatlapok tanulmányozása, életpálya-modell megtervezése.	Nagyfokú problémaérzékenység, fizikai és szellemi teherbírási, jó kommunikáció, tolerancia, kimagasló hivatástudat, holisztikus szemléletmód.

A három szakma közös gyökerei a tartalmukat tekintve a segítségadásból eredeztethetők, amelyben a szociálpedagógus és a szociális munkás szakmai professziója elsősorban a prevencióban teljesebb ki, a konduktor szakértelme pedig a fogyatékkal élő személyek rehabilitálásában és reorganizációjában, és különösen a fejlesztésükben mutatkozik meg (Hári és mtsai, 1991).

A tevékenység szintereiben azonban jelentős eltérések mutatkoznak, mert amíg a szociálpedagógus és a szociális munkás a gyermek- és ifjúságvédelemben, a gyermekjóléti szolgálatban, a gyámhivatalokban és a családsegítő intézményekben tölti be hivatását, addig a szociális munkás fő szintere az utca és az egészségügyi intézmények; a konduktor szakma teljes egészében a mozgássérültekkel foglalkozik iskolai és egészségügyi intézményekben.

A tanulmány a hagyományos értelemben vett pedagógus és pedagógus jellegű szakmák közül a szociálpedagógus, a szociális munkás és a konduktor-tanító/-óvodapedagógus szakmák kialakulását mutatta be, amelyből kitapinthatók voltak a szakmák alakulásának a közös gyökerei, amelyek elvezettek azokhoz a professziókhoz, amelyek megkülönböztethetővé teszik ezeket a hasonló területeket lefedő szakmákat. Ezek közül a legfontosabb: (1) a szociálpedagógus szakértői szintje a családdal való kapcsolattartás képességében és az ezzel együtt járó jó kommunikációs képességben, illetve a problémaérzékenységben; (2) a szociális munkás az elesettek kezelésének képességében és a helyzetek gyors reagálásának a készségében; és (3) a konduktor-tanító/-óvodapedagógus a mozgássérült személyek nevelésének és tanításának gyakorlatában és a toleranciában lelhető fel.

Az elkülöníthető professziók hozzásegítették ezeknek a szakmáknak az intézményesülését is, ugyanis jónéhány főiskolán és egyetemen képzik ezeket a szakmákat, csupán a konduktor-tanító/-óvodapedagógusokat képzik egyetlen helyen, a Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézetben, Budapesten. A szakmák intézményesülése lehetővé tette a szakmai csoportok létrejöttét és szervezetekbe tömörülését is. A tanulmány végül elemezte Jones és Jordan (1995) szempontrendszer szerint a három szakma szakértői vonásait, amelyből megállapítható, hogy közös vonásaikat a segítségadási készségben, az empátiában lehet megtalálni.

IRODALOM

Allen-Meares, P., Washington, R.O. És Welsh, B.L.(1996): Az iskolai szociális munka gyakorlati modelljei. In: Budai István (szerk.): *Tanulmányok a gyermekjólét köréből I.* Óvóképző Főiskola, Hajdúböszörmény. 70-75.

- Bányai Emőke (1997): Gyermekjóléti szociális munka Skóciában. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 1997/5. sz. 12–13.
- Bányai Emőke (2000): *Az iskolai szociális munka és lehetőségei az ezredfordulón Magyarországon*. Háló, 2000/8. 3-5
- Bányai Emőke (2006): A szociális munka szupervíziója történeti megközelítésben. *Esély*, 2006/4. 86—100. www.esely.org/kiadvanyok/2006_4/BANYAI.pdf A letöltés ideje: 2011. 01. 15.
- Bányai Emőke (2006): Az oktatási, nevelési intézmények gyermekvédelmi szolgáltatásainak jellemzői, a szociális szolgáltatások kapcsolódási lehetőségei, fejlesztési hangsúlyai a gyermekszegénység csökkentése érdekében. *Gyerekesély Füzetek, 1*. MTA KTI, Budapest.
- Bucsy Gellértné (2005): *Szociálpedagógus hallgatók egészség-kulturális magatartásának vizsgálata, különös tekintettel a fizikai aktivitásra*. PhD disszertáció tézisei, Semmelweis Egyetem Nevelés- és Sporttudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Cottam, P. – Sutton, A. (1986): *Conductive education: a system for overcoming motor disorder*. London: Croom-Helm.
- Cameron, C. (2007). *What is Social Pedagogy?*. London: Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Fiszter Erika (1994): *Hetedik féléves terepgyakorlat a ferencvárosi gyermekjóléti szolgálatnál*. Kézirat.
- Fodor Éva (2008): *A Periféria Egyesület iskolai szociális munka programja*. Kézirat, Nyíregyháza.
- Hári Mária–Horváth Júlia–Kozma Ildikó–Köküti Márta (1991): *A konduktív pedagógiai rendszer*. Nemzetközi Pető Intézet, Budapest. 19–55.
- Gedeon Andor (1996): Dilemmák és nehézségek. In: Budai István (szerk.): *Szociális munka az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 98–106.
- Jankó Judit (2008): 100 éves múlt, mai magyar jelen. *Háló*, 2008/3. sz. 5–6.
- Jones, M.–Jordan, B. (1995): Modells of professionalism. In: Yelloy, M.–Henkel, M. (szerk.): *Learning and teaching in socialwork. Toward reflective practice*. London–Briston, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers, 15–33.
- Magyarországi Iskolai Szociális Munkások Egyesülete 3sz.hu/.../szocialis-munkasok-magyarorszag-egyesulete
- Maros Katalin – Tóth Olga (2003): Az iskolai gyermekvédelem helyzetének vizsgálata Magyarországon. *Háló*, 2003/6-7. 14-15.
- Mihály Szabolcsné (1991): *A szociális munkás hálózat*. Kézirat, Budapest.

- Máté Zsolt (2008): *Iskolai szociális munka – a pécsi modell*. Kézirat, Pécs.
- Pierce, D. (2007): Tudományos vizsgálat a szakma felfedezése, helye a szociálpolitika rendszerében és tevékenységének szinterei. In: Hegyesi Gábor és Talyigás Katalin (szerk.): *A szociális munka elmélete és gyakorlata. I.* MO-1. Evangéliumi Testvérközös Kiadó, Budapest. 54–89.
- Pataki Éva – Somorjai Ildikó (2007): Szolgáltatásokkal a gyermekszegénység ellen. *Gyerekesély Füzetek*, 1. sz., MTA KTI Gyerekprogram. 47–63. www.gyerekesely.hu/index.php A letöltés ideje: 2011. 01. 15.
- Pik Katalin (1994): A ferencvárosi Gyermekjóléti Szolgálatról. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 1994/5. sz. 8–11.
- Smith, M. K. (2009). *Social Pedagogy*. The Online Encyclopaedia of Informal Education A letöltés ideje: 2011. 01.15.
- Schön, D. A. (1991): *Educating the reflective practitioners*. San Francisco, Oxford, Jossey–Bass Publishers.