Doktori (PhD) értekezés

A láthatatlan segítőktől a szakmai közösségekig?

Iskolai segítő szakemberek szakmai szocializációja és hivatásfelfogása

Csók Cintia

Témavezető: Prof. Dr. Pusztai Gabriella

DEBRECENI EGYETEM

Humán Tudományok Doktori Iskola

Neveléstudományi Doktori Program

Debrecen, 2025

A láthatatlan segítőktől a szakmai közösségekig? Iskolai segítő szakemberek szakmai szocializációja és hivatásfelfogása

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a neveléstudományok tudományágban

Írta: Csók Cintia okleveles neveléstudomány szakos bölcsész

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok doktori iskolája
(Neveléstudományok doktori programja) keretében

Témavezető: Prof. Dr. Pusztai Gabriella

Az értekezés bírálói:

Dr. .....
Dr. ……
Dr. .....

A bírálóbizottság:

elnök: Dr. .....
tagok: Dr. ……..
Dr. ……..
Dr. ……..
Dr. ……..

A nyilvános vita időpontja: 20… . …… … .

„Én, Csók Cintia teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.”

Debrecen, 2025. augusztus 29.

.....

Csók Cintia

Köszönetnyilvánítás

Hálával és mély tisztelettel köszönöm témavezetőmnek, Prof. Dr. Pusztai Gabriellának, hogy a mesterképzés óta szakmai és emberi példaképként kísérte utamat. Támogatása, bizalma és szakmai útmutatása nemcsak az értekezés megírását tette lehetővé, hanem maradandó módon formálta kutatói és oktatói szerepfelfogásomat is. Személyes odafigyelése, fáradhatatlan elhivatottsága és biztató közelsége a mentorálás legnemesebb értelmét testesítette meg. Nem csupán vezetett, hanem velem együtt haladva, soha nem hátrahagyva mutatott példát arra, miként lehet közösségben, egymást erősítve és megbecsülve járni a tudomány útját. Külön köszönettel tartozom azért is, ahogyan – sokszor általam sem ismert – erősségeimre építve ösztönözte fejlődésemet. Minden közös munkánk, konzultációnk és elért eredményünk tanító és lelkesítő erejével folyamatosan gazdagítja szakmai utamat.

Köszönetemet fejezem ki opponenseimnek, Prof. Dr. Fónai Mihálynak és Dr. habil. Homoki Andreának, akik értő, alapos és minden pillanatban bátorító, konstruktív javaslataikkal nem kizárólag az értekezés gazdagítását segítették, hanem a doktori évek során is folyamatos iránymutatást és erőforrást adtak számomra. Szakmai munkásságuk és emberségük végig iránytűként kísérte utamat.

Hálás köszönettel tartozom a bírálóbizottság tagjainak. Külön szeretném kiemelni Dr. Gortka-Rákó Erzsébetet, aki elsőként figyelt fel rám a felsőoktatásban, észrevette bennem az érdeklődés szikráját, és bátorító támogatásával a neveléstudomány felé vezette érdeklődésemet. Útmutatása és a jövőmet szem előtt tartó tanácsai megalapozták a szociálpedagógia iránti elköteleződésemet, és a mai napig kapaszkodót jelentenek számomra.

Köszönöm Dr. Ceglédi Tímeának, akinek kutatói munkássága mindvégig példaként szolgált. Az első tudományos recenziómat az ő monográfiájáról készítettem, amely meghatározó olvasmányélményemmé vált. Írásaiban a sorok mögött mindig ott rejlett a lélek, az üzenet, a gondolati mélység és az emberi érzékenység, amelyek úgy szőtték át a gondolkodásmódomat, hogy hallgatóként is arra ösztönöztek: egyszer én is hasonló szakmai igényességgel és kifejezőerővel szólalhassak meg kutatóként.

Köszönöm Dr. Frigy Szabolcsnak, aki értékes kutatói és gyakorlati tapasztalataival segítette a munkámat. Az a nagy tudású és elkötelezett szemlélet, amellyel az iskola jobbítását szolgáló kérdésekhez közelít, új megvilágításba helyezte a saját kutatásomat. Látásmódja segített rávilágítani a fő üzenetre, és megerősített a választott irány jelentőségében.

Köszönöm Prof. Dr. Bocsi Veronikának, a bizottság elnökének, akivel kapcsolatom az alapszakos éveimig nyúlik vissza. Tőle szilárd kutatói és módszertani alapokat kaptam: időt és energiát nem kímélve segített elsajátítani és megszeretni a statisztikai elemzés alapjait, támogatott a tudományos írás és a konferencia-előadások világában való eligazodásban, és mindvégig bátorító jelenléttel kísérte munkámat.

Köszönöm a debreceni Neveléstudományi Doktori Program és a Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet vezetőinek, oktatóinak és kollégáimnak, akik végigkísértek ezen a hosszú úton, megszámlálhatatlan támogatással és közös tanulási lehetőségekkel gazdagítva tapasztalataimat. Mindannyiuk szakmai igényessége, embersége és a közös gondolkodás légköre példát mutatott arra, miként találkozhat a tudományos párbeszédben a szigorú mérce és a bizalommal teli együttműködés.

Külön szeretném kiemelni Hrabéczy Anettet, akivel hallgatóként együtt léptünk a tudományos pályára. Az évek során nemcsak kolléganőmmé, hanem barátommá is vált, akivel szoros szakmai és emberi összhangban haladtunk a választott úton. Számtalan együtt megélt, meghatározó pillanat köt össze bennünket, és ma már a mindennapokban is sokat köszönhetek neki. Az együtt végzett munka, a megbízható jelenlét és a szilárd emberi értékek biztos pontot jelentettek számomra, új lendületet adva közös gondolkodásunknak és összetartásunknak.

Mély hálával tartozom szüleimnek, Edinának és Zsoltnak, valamint testvéremnek, Emmának, akik szeretetükkel és biztonságot, stabilitást nyújtó hátterükkel lehetővé tették, hogy tanulmányaimra és kutatásaimra összpontosíthassak. Gondoskodó támogatásuk egyszerre szolgált célkitűzéseim és eredményeim alapjául, és adott támaszt a nehezebb pillanatokban is, amikor az otthonról hozott értékekből meríthettem. Minden sikerem mögött ott áll a tőlük kapott feltétlen szeretet, odaadás és hit, amelyek újra és újra erővel, bátorsággal és mély hálával töltenek el.

Nagy hálával köszönöm páromnak, Dávidnak, akivel több mint egy évtizede kéz a kézben járjuk közös utunkat, céljainkat együtt építve, egymást erősítve és egymástól tanulva. Türelme, támogatása, szeretetteljes törődése és a mindennapok megtartó ereje nélkül ez a munka nem valósulhatott volna meg. Végigkísérte felsőoktatási tanulmányaim minden állomását, a tervek körvonalazásától a fejezetek megszületéséig, a hétköznapok kihívásaitól a sikerek örömeig. Munkabírása és a munkához való hozzáállása számomra is mércévé vált, olyan értékké, amely inspirációt ad és kitartásra sarkall.

Összességében hálás szívvel ajánlom ezt az értekezést mindazoknak, akik közösséget teremtve, segítő kezet nyújtva és partneri, együttműködő szemlélettel kísérték utamat, emberségükkel és önzetlen támogatásukkal áthatva e munka minden sorát és szellemiségét. Köszönet illeti az adatfelvételben közreműködő szakembereket is, akik hozzájárultak ahhoz, hogy ráirányítsuk a figyelmet az iskolák mindennapjaiban végzett áldozatos és értékteremtő munkájukra.

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés 8

1.1. A téma aktualitása és fontossága 8

1.2. A kutatás során vizsgálni kívánt központi fogalmak 13

1.3. Korábbi kutatások és nyitott kérdések 20

1.4. Elméleti felépítés és diszciplináris határok 24

2. Iskolai segítők változó szerepei és funkciói nemzetközi környezetben 27

2.1. Az iskolai segítés nevelés- és társadalomelméleti diskurzusokban 27

2.2. Nemzetközi oktatáspolitikai trendek az iskolai segítő munka területén 46

3. A senki földjén? Az iskolai segítés fejlődéstörténete Magyarországon 62

3.1. Az iskolai segítő munka iránti igény megjelenése a gyakorlatban és a kutatásokban 64

3.2. Az iskolai segítés útkeresése a két világháború között és a második világháború idején .. 69

3.3. Problémák tagadásától a kritikák elhallgattatásán át az intézményes kezdeményezésekig 74

3.4. A segítés intézményrendszere a rendszerváltástól napjainkig 83

4. Humánerőforrás-ellátottság és szakmai szocializáció az iskolai segítő szakmákban nemzetközi és hazai perspektívában 95

4.1. Segítő szakmák a gazdasági és társadalmi erőtérben 96

4.2. Az iskolai segítő munka humánerőforrás-szükséglete 105

4.3. A szakmai szocializáció ambivalenciája a segítő pályákra készülők körében 113

4.4. A teammunkára való felkészülés jelentősége a szakmai szocializációban 117

5. A kutatás bemutatása 128

5.1. A kutatás célja 128

5.2. Az interjús kutatás bemutatása 129

5.3. A kérdőíves kutatás bemutatása 136

5.4. Kutatási kérdések, hipotézisek és változók 142

6. Iskolai segítő szakemberek rekrutációja, hivatásválasztása és szakmai felkészültsége 147

6.1. Az iskolai segítők demográfiai, társadalmi és családi jellemzői 147

6.2. Az iskolai segítők munkáról alkotott ideálképe 162
6.3. Felkészülés az iskolai segítő pályára és a munkába állás tapasztalatai 168
7. Az iskolai segítő szakemberek intézményi beágyazódása, szakmai funkciói és szülőkkel való együttműködése 177
7.1. Az együttműködési tőke mozgásban? Az iskolai segítők intézményi beágyazottsága 177
7.2. Funkcionális közösségek vagy mozaikszerű feladatellátás? Az iskolai segítők tevékenységstruktúrája 185
7.3. Útközben a partnerség felé? Az iskolai segítők szülőkkel kapcsolatos munkájának lehetőségei 194
8. Iskolai szakemberek szerepfelfogása és a nevelési partnerekről alkotott képük 206
8.1. A pedagógusok szerepérzékelése és a nevelési kihívásokra adott válaszai 206
8.2. Szülők és pedagógusok típustérképe az iskolai szociális segítés gyakorlatában 217
8.3. Az iskolapszichológusok szerepértelmezése és iskolai szükségessége 223
8.4. A pedagógiai asszisztensek szakmai identitása és szerepvállalása 229
8.5. A félig-meddig kielégített szükségletek széles tartománya 233
9. Összegzés és diszkusszió 237
Summary 252
Irodalomjegyzék 253
Mellékletek 278

1. Bevezetés

A bevezetőnk címe akár így is hangozhatna: Az iskolai segítő munka csodaországa, avagy hogyan tanult meg Alice küzdeni? Goren (1981) *The wonderland of social work in the schools: Or how Alice learned to cope* című tanulmánya ihlette ezt a gondolatot, amely arra keresi a választ, hogy a szociális szakemberek hogyan tudják megtalálni a helyüket a köznevelési és szakképző intézmények útvesztőiben. Ez a kérdésfelvetés egész munkánkat áthatja, miközben az iskolai szociális munkatársak mellett az iskolapszichológusokat és pedagógiai asszisztenseket is nagyító alá helyezzük. Amikor a segítő először belép az iskolába, gyakran úgy érezheti magát, mint Alice, aki a nyúllyukba zuhanva zárt ajtókkal szegélyezett hosszú folyosókon találta magát (Goren, 1981). Az iskola konvencionális szereplői számára a feladatkörök egyértelműek: a pedagógusok tanítanak, a diákok tanulnak (Phillippo, 2016). De mit tehet egy kívülről érkező szolgáltatás képviselője, akinek munkája a pedagógusokkal, tanulókkal és családokkal kialakított kölcsönös bizalmi kapcsolaton alapszik? Hogyan tud integrálódni az iskola zárt világába, különösen, ha több eltérő diákkompozíciójú intézmény hierarchikus struktúrájában is helyt kell állnia? Értekezésünkben ezekre a problémakörökre kívánunk reflektálni.

1.1. A téma aktualitása és fontossága

A téma jelentőségét és időszerűségét a családi és intézményes nevelés előtt álló kihívások erősödése, az iskolai segítő szakemberek szerepének növekvő fontossága, továbbá az iskolai támogatórendszerek fejlesztésének szükségessége révén határozzuk meg. Az oktatási és nevelési folyamatokban a pedagógusokra nehezedő nyomás fokozódása, a társadalmi-gazdasági változások családokra gyakorolt hatása, valamint a professzionális segítők iskolai funkcióinak kibővülése mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyermekek szocializációja és fejlődése egyre inkább több szereplő közös felelősségévé váljon (Rákó, 2016a; Csók, 2020a; Csók & Pusztai, 2022; Pusztai & Csók, 2022). A családok életvitelének átalakulása következtében a szülői odafigyelésre és gondoskodásra épülő gyermeknevelési tevékenységek gyengülése olyan problémák megjelenéséhez vezetett, amelyek hatékony kezelése már nem kizárólag a szülők vagy a pedagógusok feladata. A köznevelési és szakképző intézmények szerepe kiterjed a nem tanulmányi jellegű problémák kezelésére irányuló pedagógiai és azon túlmutató válaszok keresésére is (Pusztai et al., 2023, 2024a; Kocsis & Csók, 2024). E folyamatok vizsgálata rávilágít arra,

hogy a pedagógusok, a családok és az iskolai segítő szakemberek együttműködése alapvetően határozza meg a nevelési folyamatok eredményességét (Pusztai et al., 2024b; Csók et al., 2025).

1.1.1. Kulcsszereplők az értékteremtő nevelésben

A gyermeknevelés nem csupán egyéni, hanem közösségi szinten is értékteremtő tevékenység, hiszen a gyermekek testi, lelki és szellemi gyarapodásába fektetett figyelem hosszú távon megtérül. A posztindusztriális korban azonban egyre nagyobb figyelmet kaptak a kutatók körében azok a különbségek, amelyek a szülői törődés színvonalában és mértékében rejlenek (Homoki, 2017; Pusztai, 2020a; Pusztai & Csók, 2020a; Pusztai & Engler, 2020; Pusztai et al., 2020; Pusztai, 2025). A szülői bevonódásra fókuszáló nemzetközi és hazai vizsgálatok kiemelik a családi funkciók beszűkülését, az intézmények kompenzációs lehetőségeit és a gyermeknevelést segítő tényezőket (Epstein & Sanders, 2002; Homoki, 2017; Csók, 2020a; Pusztai, 2020a; Pusztai & Csók, 2020a). A megnövekedett kihívások következtében a nevelést támogató szakemberek létszámnövekedését és funkcióbővülését láthatjuk világszerte (OECD, 2019; Csók & Pusztai, 2022). Éppen ezért az iskolák szocializációs szerepének tárgyalásakor kiemelt figyelmet kell fordítanunk nemcsak a vezetőkre és pedagógusokra, hanem a köznevelési és szakképző intézményekben dolgozó vagy azokkal együttműködő segítő szakmacsoportokra is. Ezek a szakemberek olyan tudásokkal, képességekkel és jogosultságokkal rendelkeznek, amelyek révén facilitátorai és katalizátorai lehetnek a család–iskola kapcsolatot érintő kedvező folyamatoknak, és közvetítő szerepet tölthetnek be e két nevelési színtér között (Masdeu Navarro, 2015; OECD, 2019; Csillag & Palotás, 2019; Csók, 2020a).

Értekezésünkben arra vállalkozunk, hogy kilépjünk abból a partikuláris nézőpontból, amely szerint a gyermeknevelési ügyek egy olyan kontinuumon helyezkednek el, ahol az egyik végponton a családi felelősségi körök rajzolódnak ki, a másikon pedig a nevelési-oktatási intézmények szocializációs és értékközvetítő mechanizmusai állnak, amelyeket a közgondolkodás rendszerint a pedagógusok munkájával azonosít. A tengely két pólusa között helyezhetők el a közös feladatok (Goodall & Montgomery, 2013; Pusztai, 2020a). Elemzésünkben egy harmadik nevelési szereplőcsoportra koncentrálunk, a család és az iskola partnereiként megjelenő segítő munkatársak professzionális szocializációját tesszük mérlegre, miközben az iskolai szakemberek szemüvegén keresztül láttatott szülői és pedagógusi szükségletek

föltárásából kiindulva a funkcionális analízis szemléletmódját is alkalmazzuk. Jelen munkánkban az iskolai segítő szakemberekre lehetséges nevelési partnerként tekintünk, és ez a megközelítés adja kutatásunk vezérfonalát.

1.1.2. A családi és intézményes nevelés előtt álló kihívások

Az utóbbi évtizedek társadalmi, gazdasági változásai következtében átalakult a családok életvitele és nevelésben betöltött szerepe. Általánosan megfigyelt jelenség, hogy a diszfunkcionálisan működő családok száma emelkedik, és a gyermeknevelési tevékenységek, mint a közös házimunka, szabadidős programok, beszélgetések és meseolvasás, egyre inkább háttérbe szorulnak (EFOP-3.2.9-16; Maros & Tóth, 2002; Homoki, 2017, 2018; Rice & Tan, 2017, Bastaits et al., 2018; Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2018). Ennek súlyosabb formájaként jelenik meg, amikor a gyermek alapvető szükségleteit veszélyeztető családi környezet miatt gyermekvédelmi gondoskodás válik szükségessé – gyermekotthoni, lakásotthoni elhelyezés vagy nevelőszülői ellátás formájában –, ami a pedagógusoktól fokozott együttműködést kíván a gyermekvédelmi rendszer szereplőivel (Rákó, 2011; Kocsis & Csók, 2024; Miklódi-Simon & Kovács, 2024; Rákó & Erdei, 2024; Rákó & Kovács, 2024). A családok működésében megjelenő funkcionális válságjelenségek (Magyar & Hegedűs, 2006; Bastaits et al., 2018) is hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyermekek közösségbe kerülése során egyre több probléma jelentkezik (pl. a társas érintkezés szabályainak be nem tartása, agresszivitás, beilleszkedési nehézségek, hiperaktivitás és figyelemzavar). A köznevelési és szakképző intézményekben dolgozók visszajelzései alapján sok esetben a szülők nevelési készségei, kommunikációs eszközei sem megfelelőek, és hiányzik a konfliktusok konstruktív kezelésére való törekvés. A társadalom részéről elvárásként fogalmazódik meg, hogy az iskolák szocializációs feladatokat is ellássanak, ezáltal pótolják, korrigálják a család nevelési hiányosságait. A nevelési problémák hatékony kezelése azonban újfajta pedagógiai módszereket kíván meg a pedagógusoktól. Emellett preventív tevékenységet is szükséges lenne ellátniuk, amelyhez nincs elegendő idejük, és a szakmai munkakörükön is túlmutat. E kihívások szükségessé tették számos pedagógiai segítő munkakör bevezetését, hiszen a professzionális támogatást nyújtó szakemberek segíthetik a gyermekeket, szülőket és pedagógusokat az ilyen típusú problémák megelőzésében, mérséklésében és megoldásában (EFOP-3.2.9-16; Jankó, 2010; Calis & Calis, 2015; Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2018). Mivel a nem tanulmányi jellegű problémák hosszú távon befolyásolják a pedagógusi munka eredményességét, ezért a

tanulók iskolai pályafutását és jövőbeli terveit is alapjaiban meghatározhatják (Pusztai & Csók, 2022; Pusztai et al., 2023, 2024a).

1.1.3. Az iskolai segítő rendszer felvirágzása: Az aranykor kapujában?

A pedagógusok munkáját támogató alkalmazottakon belül az iskolai szociális szakemberek egyre nagyobb térhódítását láthatjuk világszerte (Allen-Meares, 2013; Huxtable, 2013, 2016). A szociális munkások, szociálpedagógusok jelentős szerepet játszanak az iskola, az otthon és a közösség együttműködésének előmozdításában, továbbá közvetlen szolgáltatásaikkal (Allen-Meares, 2013) kulcsszerepet vállalnak a tanulók emocionális, intellektuális és szociális potenciáljainak ösztönzésében (Huxtable, 2013), amelyek hosszú távon a gyermeki reziliencia elősegítését is szolgálják (Homoki, 2018; UK Government, 2020). A nemzetközi gyakorlatban a marginalizált, nehéz élethelyzetben lévő klienscsoportok jelentős hányadát teszik ki a fogyatékossággal és sajátos nevelési igénnyel élő tanulók, a függőségben szenvedők, a fiatalkorú anyák, a családon belüli erőszakban és gyermekbántalmazásban érintett személyek, az elvált szülők gyermekei, a családon belüli betegséggel küzdők, a hajléktalan családok, illetve az iskolai diszkrimináció, zaklatás és agresszió áldozatai (ide sorolva a pedagógusok helytelen fegyelmezési módszereit is) (Allen-Meares & Fraser, 2004; Lee, 2012; Huxtable, 2013). Erre jó példa az Egyesült Királyság, ahol jelentős anyagi forrást különítettek el annak érdekében, hogy szociális munkatársak támogassák az iskolákban a tanulók védelmét. Kísérleti tanulmányok igazolták, hogy az intézkedés hatékonyan segíthet a COVID–19-pandémia súlyosbította problémák, például a családon belüli erőszak, a kábítószer- és alkoholfogyasztással való visszaélés, valamint az online zaklatás kezelésében (UK Government, 2020). Emellett az iskolai segítő munka iránti igény és a gyermekek mentális jóllétének fontossága olyan szélsőséges események következtében is előtérbe került, mint az iskolai bombatámadások és lövöldözések (Ahtola & Niemi, 2014). E felsorolt problémakörök iskolai szintű leképeződésének hatékony kezelése professzionális támogató hálózatot követel ahhoz, hogy a köznevelési és szakképző intézmények a gyermekek (érdek)védelmi centrumaiként működhessenek (Herczog, 1994; UK Government, 2020). A szociális segítő munkában hosszú évtizedeken át domináns szükségletorientált szemléletmód éppen a nehéz élethelyzetben lévő gyermekek iskolai előrehaladását támogatja azáltal, hogy a szakemberek érzelmi törődést, odafigyelést és segítő beszélgetéseket biztosítanak a tanulók számára (Homoki, 2017).

Az iskolai szociális munka alapvetően kétféle modellje működik a különböző országok oktatási rendszereiben: egy belső modell, amelyben a segítő az intézmények alkalmazottja, illetve egy külső modell, amelyben az oktatási intézményrendszeren kívüli speciális szervezet küldi ki a terepre a segítőket. Egyes országokban a szociális segítők az iskolai személyzet szerves részét képezik, és az intézményen belül általában egy multidiszciplináris team tagjai (pl. Finnországban, Svédországban és az Egyesült Államokban). A másik modellben külső szereplők bevonása jellemző: Hongkongban nem kormányzati szerveken keresztül biztosítják a szociális szolgálatot, míg más országokban a gyermekjóléti intézmények és az iskolarendszer között jön létre ágazatközi együttműködés (pl. Németországban[1]) (Huxtable, 2013, 2016). 2018-tól Magyarország ahhoz a modellhez tartozik, amelyik kívülről szolgáltat szociális segítést az óvodákban, iskolákban és kollégiumokban a gyermekjóléti ellátórendszer révén. A segítő szakemberek célcsoportjai között szerepelnek a gyermekek és családjaik, a pedagógusok és a köznevelési, szakképző intézmények egyéb alkalmazottai is. A 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet (a továbbiakban: Nmr.) 1. számú melléklete 1000 köznevelési, szakképző intézményben nyilvántartott gyermekre vetítve egy óvodai és iskolai szociális segítőt ír elő. Célja, hogy elsősorban preventív jellegű tevékenységek valósuljanak meg az egyéni, csoportos és közösségi szociális munka eszközeivel (Nmr. 25. §; Csillag & Palotás, 2019). Fontos azonban, hogy az iskolai szociális szakember a gyermekek köré vont segítő háló szerves része legyen (Homoki, 2012; Roth, 2019; Balogh, 2020), hiszen hatékony munkavégzése csak a pedagógiai munkát támogató rendszeren belüli kooperáció révén valósulhat meg (Dupper, 2003; Allen-Meares, 2013; Soós, 2017; Csillag & Palotás, 2019). Mindezek ellenére főként a kisebb települések iskoláiban jelentős hiány tapasztalható más típusú segítő alkalmazottakból Magyarországon (Homoki, 2017; Lannert, 2021; N. Kollár & Szabó, 2021).

[1] A német tartományokban különböző modellek működnek, de többségükben a külsős, egy adott iskolában dolgozó iskolai szociális munkások jellemzőek. Kiemelésre méltó a *Schulstation* (iskola-állomás, megálló) program, amely több német városban is elérhető. Ennek keretében az iskolai szociális munkás és segítő asszisztense számára felszerelt iroda, mediációs terem, közösségi szoba és pihenőhelyiség áll rendelkezésre (Katona & Máté, 2015).

1.2. A kutatás során vizsgálni kívánt központi fogalmak

A kutatásunk során vizsgálni kívánt fogalmak, mint az iskolai szakmacsoportok, a szakmai szocializáció és az együttműködés, szoros kapcsolatban állnak a segítő szakemberek munkájával, amely a különböző szakterületek integrált működését igényli. Az iskolai segítők szerepe és feladataik rendszerezése lehetővé teszi, hogy megértsük, hogyan alakulnak ezek a szakmák és hogyan járulnak hozzá a tanulók fejlődéséhez, miközben figyelembe vesszük a szakmai szocializációjuk folyamatát és paradigmáit. Ezen fogalmak tisztázása, a szakmai szocializáció és az együttműködési tőke értelmezési kereteinek bemutatása segít abban, hogy átfogóbb képet kapjunk a segítő szakmák fejlődéséről, szerepeiről és a segítő közösségek működéséről az iskolai környezetben.

1.2.1. „Ki van az iskolában?" – Szerep- és felelősségi körök a köznevelésben

Az alábbiakban az UNESCO-UIS/OECD/EUROSTAT (a továbbiakban: UOE) (2018) kézikönyve alapján vázoljuk fel a nemzetközi összehasonlító statisztikai adatgyűjtésekhez használt besorolásokat és definíciókat. Az UOE (2018) az oktatási személyzet (*education personnel*) gyűjtőfogalmát alkalmazza, amely minden olyan szakembert magában foglal, aki oktatási intézményekben, vagy azok számára dolgozik. Az UOE (2018) a köznevelés szintjén négy fő kategóriát különít el, ezek a következők: az oktatószemélyzet, a tanulók számára professzionális támogatást nyújtó szakemberek, a menedzsmenttel, minőség-ellenőrzéssel és adminisztrációval foglalkozó munkaerők, valamint a karbantartó és üzemeltető szakembergárda.

I. Oktatószemélyzet (*instructional personnel*):

- A pedagógusok (*classroom teachers*) irányítják a tanítási-tanulási folyamatokat, hozzájárulva a tanulók ismereteinek és képességeinek bővítéséhez.
- A pedagógiai segítők (*teacher aides*) közé tartoznak azok a nem professzionális alkalmazottak (*non-professional personnel*), akik a nevelési-oktatási feladatok ellátásában nyújtanak támogatást. Ez a csoport magában foglalja a teljes vagy részmunkaidőben dolgozó pedagógusok segédeit (*teachers' aides*) és egyéb paraprofesszionális szakembereket (*paraprofessional personnel*).

II. A tanulók számára professzionális támogatást nyújtó szakemberek (*professional support for students*):

- A pedagógiai munkát támogató alkalmazottak (*pedagogical support*) olyan szolgáltatásokat nyújtanak, amelyek kiegészítik a diákok oktatását. E

szakemberek jellemzően pedagógusi szakképzettséggel rendelkeznek, de az oktatási rendszer más szakmai pozícióiban dolgoznak (pl. könyvtárosok).

- Az egészségügyi és szociális támogatást nyújtó munkaerőhöz (*health and social support*) tartoznak az egészségügyi szakemberek (pl. iskolaorvosok, védőnők), a pszichológusok, pszichiáterek, beszédpatológusok, audiológusok, foglalkozási terapeuták és szociális munkások.

III. Menedzsmenttel, minőség-ellenőrzéssel és adminisztrációval foglalkozó munkaerők (*management/quality control/administration*):

- Az iskolai szintű vezetéssel foglalkozó szakemberek (*school level management*) csoportja magában foglalja az intézmény vezetéséért és igazgatásáért felelős alkalmazottakat (pl. iskolaigazgatók, igazgatóhelyettesek).
- A felső szintű vezetéssel foglalkozó szakemberek (*higher level management*) minisztériumokban vagy egyéb hivatalokban dolgoznak, ahol elsődleges feladatuk az oktatási rendszer irányítása és a minőség-ellenőrzés (pl. oktatási biztosok, tantervkészítők, curriculumfejlesztők).
- Az iskolai szintű adminisztratív személyzet (*school level administrative personnel*) azok az alkalmazottak, akik támogatják az intézmény vezetését és igazgatását (pl. ügyintézők, titkárok, könyvelők).
- A felső szintű adminisztratív személyzet (*higher level administrative personnel*) minisztériumokban vagy más hivatalokban segítik az oktatási rendszer irányításával kapcsolatos feladatok ellátását.

IV. Karbantartó és üzemeltető szakembergárda (*maintenance and operations personnel*): A karbantartó és üzemeltető szakemberek az intézmények működtetéséhez szükséges egyéb kiegészítő szolgáltatásokat biztosítanak (pl. karbantartók, kertészek, konyhai dolgozók).

Jelentős különbségek mutatkoznak abban, hogy az egyes országokban milyen típusú szakemberek látják el az iskolai segítő szerepeket. Jellemző, hogy a köznevelési és szakképző intézmények támogató szolgáltatása több fő pilléren nyugszik (Masdeu Navarro, 2015; OECD, 2019; Csillag & Palotás, 2019; Csók, 2020a), így értelmezésünkben az iskolai segítő szakemberek következő főbb csoportjait különböztetjük meg:

1) Oktatást és tanulást támogató szakemberek: Feladatkörük a pedagógusok munkájának támogatása, különösen a tanulók egyéni képességfejlesztésének és

tanulmányi előrehaladásának elősegítése. Ebbe a csoportba tartoznak például a pedagógiai asszisztensek, fejlesztő pedagógusok és utazó gyógypedagógusok.

2) Szociális és gyermekvédelmi szakemberek: Feladatkörük kiterjed az egyéni, csoportos és közösségi szociális munka elvégzésére, valamint a gyermek- és ifjúságvédelemhez kapcsolódó tevékenységek ellátására. Ebbe a csoportba tartoznak például a szociálpedagógusok, szociális munkások és gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök.
3) Mentálhigiénés és lelki egészségvédelemmel foglalkozó szakemberek: Elsődleges feladatuk az egyéni, családi és iskolai szinten jelentkező lelki, érzelmi és mentális nehézségek feltérképezése, valamint a problémák megoldásának támogatása. Ebbe a csoportba tartoznak például az iskolapszichológusok, mentálhigiénés tanácsadók és iskolalelkészek.
4) Orvosok és egyéb egészségügyi szakemberek: Feladatkörük az egészségnevelő tevékenységek végzése, valamint a fizikai egészség megőrzését és fejlesztését célzó preventív és támogató feladatok ellátása. Ide tartoznak például az iskolaorvosok, védőnők és iskolai ápolók.

Fontos megjegyezni, hogy ez a csoportosítás a családokkal, pedagógusokkal és/vagy tanulókkal kapcsolatban álló besorolást tükröz, anélkül, hogy kitérnénk például a menedzsmenttel vagy üzemeltetéssel foglalkozó szakemberekre, ahogyan azt a nemzetközi rendszerezésben (UOE, 2018) láthattuk. Megközelítésünk viszont alkalmas arra, hogy holisztikus képet alkossunk az iskolai segítő közösségekről, és ezen belül három szakmacsoportot (iskolai szociális segítők, iskolapszichológusok, pedagógiai asszisztensek) hasonlítsunk össze professzionális szocializációjuk és szakmai szerepük megértése szempontjából. A vizsgált szakmacsoportok lefedik az iskolai segítők egy széles körét, akik nem kizárólag egyetlen – például sajátos nevelési igényű tanulókra vagy egészségügyi ellátásra fókuszáló – szakterülethez kötődnek, hanem általános támogató funkciókat látnak el a nevelési-oktatási térben. Ennek megfelelően kutatásunkból kimaradnak olyan, rendkívül specifikus és önálló szakmai profillal rendelkező segítők, akik tevékenysége sajátos szakmai és intézményi keretek között valósul meg.

1.2.2. A szakmai szocializáció értelmezési paradigmái

A nemzetközi kutatások egy csoportja a szakmai szocializáció három egymással összefüggő szakaszát azonosítja: a képzésbe való belépést megelőző korai- és szakma gyakorlása előtti szocializációt, a formális képzés folyamán végbemenő szocializációt,

valamint a formális oktatás befejezését követő gyakorlati tapasztalatokat és karrier élettartamot (Shuval, 1980; Barretti, 2004a; Miller, 2010, 2013). Jellemzően ezt a háromlépcsős modellt alkalmazzák a segítő szakemberekre is (Miller, 2010, 2013). Egyfajta paradigmaváltásnak tekinthető, hogy más kutatók nem bontják fel ilyen éles szakaszokra a szocializációt, annak formálódó jellegére hivatkozva. A cirkuláris elméletekben helyet kap az a mozzanat, hogy a résztvevők reflektálnak az eseményekre, s a visszacsatolás nyomán permanensen módosul a magatartásuk. Tehát a szakmai szocializációt válságokon és akadályokon átívelő, konstruktivista folyamatként értelmezik (Stark et al., 1986; Weidman et al., 2001; Pusztai, 2011). Kutatásunk értelmezési kereteként Miller (2010) szakmai szocializációs koncepcióját ötvöztük a weidmani modellel (Weidman, 1989; Weidman et al., 2001).

Az első szakasz, a pre-szocializáció magában foglalja a korábbi (*prior*) és az előzetes (*anticipatory*) szocializációt, s e kettő összefonódik (Shuval, 1980; Miller, 2010). A korábbi szocializáció a gyermekkorra, az elsődleges szocializációra utal, azaz a korai tapasztalatok hatásaira (Miller, 2010). Az előzetes szocializáció azonban kríziseken át vezető folyamatként is értelmezhető, amelyben az egyéni pályaértelmezés konstruálódik (Weidman et al., 2001; Miller, 2010).

A formális szakasz látszólag célelvű, jól megtervezett építkezés, ami a tartalmi és strukturális összetevőket tartalmazza. A tartalmi komponens a szakma tudásbázisára, azaz a hivatás gyakorlásához szükséges ismeretek és készségek mellett az oktatási folyamat során felkínált normákra, értékekre és attitűdökre vonatkozik. Emellett a strukturális komponens kiterjed a képzés központi szereplőire (pl. tereptanárok, oktatók, hallgatók), a hatalmi struktúrára, az egyéb befolyásoló mechanizmusokra (pl. osztályösszetétel), s a formális oktatás szekvenciális jellegére (Miller, 2010). Miller kategorizálásával szemben Weidman az interperszonális, az intraperszonális és az integrációs dimenziókat különítette el. Míg az interperszonális területhez tartozik a hallgatói interakciók gyakorisága, intenzitása és jellege, addig az intraperszonálishoz a felsőoktatási tapasztalatok motivációkra és attitűdökre gyakorolt hatása. Végezetül az integrációs dimenzió tartalmazza, hogy a hallgató hogyan érzékeli a saját beilleszkedését (Weidman, 1989; Pusztai, 2011).

A harmadik szakasz összetevői: a munka és az önkéntes gyakorlati környezet, s a helyzeti adaptáció. Az utóbbi arra az elméletre utal, hogy az egyének professzionális szocializációja attól függően változhat, hogy szakmaiságukat milyen szituációban alkalmazzák (Shuval, 1980; Miller, 2010). A szakmai szocializáció összességében

változások sorozata, melynek kimenetele ideális esetben a tervezett szakmai értékek, a szakmai attitűd és a szakmai identitás internalizálásával írható le (Becker et al., 1961; Miller, 2010). Ez azonban az egyéni konstrukciók miatt nem sztenderd folyamat (Pusztai & Csók, 2020b).

A szocializáció folyamata ugyanakkor nemcsak az egyéni kompetenciák és identitás építését teszi lehetővé, hanem alakítja azt is, hogy az intézményi közegben milyen kapcsolati hálók és együttműködések szerveződnek. Az iskolai segítő szakemberek sokféle szerepe és feladatköre ebből a szempontból arra mutat rá, hogy az intézmény működésében a különálló funkcióknál legalább ilyen fontos a közöttük kialakuló együttműködés (Homoki, 2014; Budai, 2019; Pusztai & Csók, 2020b; Csók & Pusztai, 2022). Ezek a kapcsolati dimenziók bizonyos szerzők értelmezésében az együttműködési tőke fogalmával ragadhatók meg, amelynek elméleti alapjait a következőkben tekintjük át.

1.2.3. Együttműködési tőke interprofesszionális megközelítésben

Az együttműködési tőke (*collaborative capital*) fogalma Beyerlein és munkatársai (2005) értelmezésében azokat az immateriális szervezeti erőforrásokat jelöli, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyének eredményesen és tartósan tudjanak együtt dolgozni. A kooperáción alapuló szervezeti működés olyan lényeges eredményekben mutatkozik meg, mint a kreativitás és újító gondolkodás erősödése, a szereplők elköteleződése és bevonódása, a tudás hatékonyabb megosztása, valamint az egyéni és intézményi tanulás előmozdítása. E tőkeforma meghatározó volta abban is rejlik, hogy serkenti más erőforrások – így a társadalmi tőke (*social capital*) és a szellemi tőke (*intellectual capital*) – fejlődését, és egyfajta tudásmegosztást segítő, kanalizáló szervezeti környezetté válhat azok aktiválása és kibontakozása szempontjából. Noha az együttműködési tőke jellemzően nem tudatos szervezeti stratégia mentén formálódik, hanem leggyakrabban formális és informális intézményi folyamatok eredményeként alakul ki, hosszabb távon meghatározóvá válhat az intézmény működését, belső tanulási kultúráját és kapcsolati hálózatát alakító tényezők között. Fogalmi jelentősége abban áll, hogy megragadhatóvá teszi az együttműködésben rejlő szervezeti potenciált, és elemzési keretet kínál annak feltárásához, miként erősítik egymást az egyes tőkefajták egy olyan iskolai működésben, amely a kollektív tudásalkotásra, a kölcsönös bizalomra és a tanuló közösségek fejlődésére épül. Az együttműködési tőke szervezeti jelentőségét támasztják alá azok az empirikus kutatások is, amelyek szerint a bizalomra épülő, kölcsönös támogatással

jellemezhető szakmai kommunikáció nem csupán a munkavégzés során felmerülő nehézségek kezelését és a pszichoszociális terhek csökkentését segíti elő, hanem érdemben erősíti az egyéni megküzdőképességet is. A kollegialitás élő gyakorlatát megtestesítő párbeszéd olyan intézményi légkört alakíthat ki, amely tartóssá teheti a szakmai elköteleződést, továbbá kedvező feltételeket biztosít a közös tanulási folyamatok és az együttműködésen alapuló működés megerősödéséhez (McDonald et al., 2010).

Ehhez a tágabb elméleti kerethez kapcsolódik Chapman és munkatársai (2016) tanulmánya, amely a skót *School Improvement Partnership Programme* hároméves, együttműködésen alapuló fejlesztési folyamatát vizsgálta. A programban részt vevő iskolák kollaboratív akciókutatás (*collaborative inquiry*) keretében olyan pedagógiai tanulóközösségeket hoztak létre, amelyek célja a tanulói teljesítmények közötti társadalmi különbségek mérséklése volt. Az együttműködésen alapuló szakmai tevékenység nemcsak a tanulói eredmények javulását támogatta, hanem a pedagógiai kultúra átalakulásán keresztül a tanárok, vezetők és más résztvevők szakmai fejlődéséhez is hozzájárult. A vizsgált iskolák közötti kooperatív kutatási gyakorlatok a tanulásszervezés, az értékelés és a vezetői reflexió területén egyaránt a kollektív tudás bővülését segítették elő, ösztönözve az iskolák módszertani kultúrájának megújulását. A szerzők a szakmai tőke (*professional capital*) három dimenziójának – a humán tőke (*human capital*), a társadalmi tőke (*social capital*) és a döntési tőke (*decisional capital*) – szorosan összefonódó gyarapodását írták le, különösen a vezetők és pedagógusok közötti bizalmi kapcsolatok és közös tanulási mechanizmusok mentén. Az együttműködési tőke ebben az összefüggésben nem csupán a hálózatos szakmai kapcsolatok támogató hátterét jelentette, hanem a szakmai tőke kibontakozását segítő motorjaként járult hozzá az iskola tanulószervezetté válásához. Mindez alátámasztja azt a megközelítést, amely szerint az együttműködési tőke nem elszigetelt szervezeti erőforrásként értelmezendő, hanem olyan összekapcsoló közegként, amely a kutatásokból jól ismert és hatékonynak bizonyuló tőketípusok (Pusztai, 2009, 2011) működését keretezi, összehangolja és támogatja (Beyerlein et al., 2005).

Fontos kiemelni, hogy a jelen értelmezésben csak az együttműködési tőke fogalmát vesszük át Beyerlein és munkatársai (2005) szervezetek közötti (interorganizációs), intézményesült együttműködésekben gyökerező koncepciójából. Eredeti meghatározásuk szerint ebben az együttműködés szándékosan létrehozott, célorientált, operatív, tanulási és problémamegoldó funkciót tölt be. Az iskolai kontextusban mindez interprofesszionális együttműködés révén termelődő erőforrásként

jelenik meg, amely a Hargreaves és Fullan által kidolgozott szakmai tőke (*professional capital*) elméletének kiterjesztéseként értelmezhető. Az együttműködési tőke fogalmának értelmezése ugyanakkor új dimenzióval gazdagítható, ha azt a Hargreaves és Fullan (2012) szakmai tőke koncepciója felől közelítjük meg. A szerzőpáros a pedagógusi szakmaiság fejlesztését három, egymással kölcsönösen összefonódó tőketípus – a humán tőke, a társadalmi tőke és a döntési tőke – együttes gyarapításához köti. Elméletükben a pedagógusok közötti együttműködés a társadalmi tőke kulcselemeként jelenik meg, mivel ez teszi lehetővé a tudás megosztását, a közös tanulást és a kollektív szakmai fejlődést, megjelenési formái a közös tervezés, az óra- és esetmegbeszélések, a társtanítás és a tanulóközösségek működése. Hargreaves és Fullan azonban nem hangsúlyozták külön a pedagógusokon kívüli iskolai munkatársakkal való együttműködés jelentőségét, csupán érintőlegesen utaltak az interprofesszionális együttműködés fontosságára. Ebben a keretben a társadalmi tőke nem pusztán a kapcsolati háló nagyságában mérhető, hanem minőségi jellemzők – bizalom, kölcsönös támogatás, szakmai normák közös vállalása – mentén válik meghatározóvá. Jelen munkánk értelmezésében éppen ez a minőségi aspektus kapcsolja össze a szakmai tőke és az együttműködési tőke logikáját. Utóbbi olyan immateriális szervezeti erőforrásként értelmezhető, amely ezekből a kapcsolati tényezőkből építkezik, és révükön képes más tőkefajták növekedését katalizálni.

Beyerlein és munkatársai (2005) megközelítésében az együttműködési tőke nem redukálható a társadalmi tőke altípusára, mivel túlmutat az egyszerű hálózati erősödésen: célorientált, tanulást előmozdító és innovációt generáló szervezeti környezetet hoz létre, amelyben a kollektív tudás strukturáltan szerveződik és újraformálódik. Ily módon az együttműködési tőke a szakmai tőke dinamikus katalizátoraként érthető, amely nem csupán támogatja a társadalmi tőke erősödését, hanem olyan szervezeti folyamatokat hív életre, amelyekben az együttműködés multidiszciplináris szereplők – iskolavezetők, pedagógusok, segítő szakemberek – közös tanulási mechanizmusain keresztül konstruálódik. Ezt a dimenziót a Hargreaves–Fullan keret kevéssé bontja ki, míg az együttműködési tőke kiterjeszti az együttműködés horizontját az interprofesszionális hálózatok irányába, és minden érintett szakmai csoport számára releváns tőkefajtaként jelenik meg. A fogalmi kiterjesztés ily módon új értelmezési keretet kínál az iskola mint tanulószervezet vizsgálatához, mivel érzékenyebb a különböző szakmai közösségek közötti tudásáramlásokra és a szervezeti határokon átnyúló kollaborációs gyakorlatokra.

Az elméleti keret normatív implikációit Fullan és munkatársai (2015) tanulmánya mélyíti el, amely az elszámoltathatóság (*accountability*) új koncepcióját kapcsolja a

szakmai tőke fejlesztéséhez. A szerzők rámutatnak, hogy az oktatási rendszerekben alkalmazott külső, standardizált elszámoltathatósági mechanizmusok gyakran kontraproduktívak, mert gyengítik a belső szakmai kultúrát. Ezzel szemben a szakmai tőke erősítésén alapuló megközelítés belső, kollektív felelősségvállaláson nyugszik, amely az együttműködés, a tudásmegosztás és az innováció támogatásával fenntarthatóbb szervezeti fejlődést tesz lehetővé. Ez a szemlélet közvetlenül illeszkedik az együttműködési tőke fogalmához, amely hasonlóképpen nem külső kényszerként, hanem a szakmai közösségben gyökerező, önszerveződő erőforrásként értelmezhető.

Összességében az elmúlt évtizedek szakmai tőkével kapcsolatos kutatásai olyan fogalmi és empirikus támpontokat kínálnak (Hargreaves & Fullan, 2012, 2013; Fullan et al., 2015; Hornyák & Pusztai, 2023), amelyek megerősítik az együttműködési tőke elméleti beágyazhatóságát a szakmai tőke tágabb elméleti rendszerébe. Ez a beágyazás nem csupán fogalmi pontosítás, hanem új perspektívát nyit a kollektív szakmai tanulás és az interprofesszionális együttműködés vizsgálatában.

1.3. Korábbi kutatások és nyitott kérdések

Az iskolai segítő szakemberek szakmai szocializációja és hivatásfelfogása olyan kutatási terület, amelyben az elméleti és empirikus tanulmányok jellemzően egy-egy szakmára fókuszálnak mélyrehatóan. A szakirodalom alaposan tárgyalja a segítő pályák történeti fejlődését (Némethné Kollár, 1988; Kozma & Tomasz, 2003), a jogszabályokban előírt feladatokat (Vizin, 2009; Szabóné Szalay, 2018), valamint a szakember-utánpótlás elvi és gyakorlati kereteit (Balogh et al., 2015; N. Kollár & Szabó, 2021). Ezek az elemzések azonban többnyire egy-egy szakmacsoport nézőpontján belül maradnak. Kutatásunk újdonsága a komparatív szemléletben rejlik, amely lehetővé teszi az iskolai segítő hivatások közös jellemzőinek, eltéréseinek és a különböző társadalmi, történeti és szakmai kontextusokhoz való alkalmazkodásuknak átfogóbb megértését. A segítő szakemberek funkcióinak összehasonlító vizsgálata nemcsak az egyes szakmacsoportok közötti eltérések feltárását teszi lehetővé, hanem rávilágít arra is, hogy milyen módon illeszkednek a tágabb oktatási és nevelési folyamatokba. A nemzetközi szakirodalom igyekezett nyomon követni a szakemberek nevelő-tanító munkára gyakorolt hatását, ám az osztálytermi szerepátrendeződések és a segítői funkciók bővülése komoly tudományos vitákat gerjesztenek. E változások kezelése és a szakmai hatékonyság növelése érdekében elengedhetetlen a támogató szakemberek munkájának kodifikálása, amely megköveteli a

feladatkörök elméleti alapokon nyugvó, kontextuális meghatározását és strukturált elrendezését (Rubie-Davies et al., 2010; Lewis, 2023; Neaum & Noble, 2023). Mindezt tovább árnyalja, hogy a regionális kutatások hiánya akadályozza a gyakorlati alkalmazhatóságot (O'Connor Bones et al., 2023) és a szakpolitikai döntéshozatalt, így a támogató szakemberek szerepének pontos meghatározása még sürgetőbbé válik (Csók, 2023).

Nyitott kérdésként merül fel, hogy az iskolai segítők hivatásfelfogásában milyen elméleti és gyakorlati paradigmák érhetők tetten napjainkban, és hogy a külső vagy belső modell alkalmazása bizonyul-e hatékonyabbnak az oktatási intézmények sokrétű kihívásainak kezelésében. Az új típusú óvodai és iskolai szociális segítő szolgáltatásról ugyan már elérhető és bővülő szakirodalom áll rendelkezésre (Boros, 2018; Balogh, 2020; Bányai & Budai, 2020; Csók, 2020a; Homoki & Czinderi, 2020; Homoki, 2021; Homoki & Czinderi, 2021; Csók & Pusztai, 2022; Szecskó, 2022; Farmosi, 2024; Herczeg, 2024; Szecskó, 2024; Csók, 2025; Kopasz et al., 2025), a nagymintás vizsgálatok azonban még váratnak magukra. A pedagógiai asszisztensi munkát tárgyaló tanulmányok különösen alulreprezentáltak a magyar szakirodalomban, és ezek is főként a pedagógusok helyettesítésének kérdéseire összpontosítanak (Lannert, 2021; Lannert & Németh, 2023), kevésbé érintve a szakma tágabb támogatói szerepét és hatókörét. Bár az iskolapszichológusi tevékenységet bemutató kutatások foglalkoznak azzal, hogyan illeszkedik a pszichológus szerepe az iskolai segítő hálózathoz, a tantestülethez és a szülőkhöz (József, 2004; Vizin, 2009; N. Kollár & Szabó, 2021; József, 2022; Csók, 2025), kevesebb figyelmet fordítanak arra, hogyan formálódik szakmai identitásuk az intézményi együttműködés keretei között.

A segítő szakmacsoportok tevékenysége és hatása az elmúlt évtizedekben a pedagógiai gyakorlat fontos elemévé vált, de továbbra is számos kutatási kérdés vár megválaszolásra. Az iskolai szakemberek szerepét érintő főbb kutatási témák három területet ölelnek fel, amelyek nemzetközi szinten jelentős figyelmet kaptak: a diákok tanulmányi eredményeire gyakorolt hatás, a tanulók viselkedése és motivációja, valamint a pedagógusok munkájának támogatása és tehermentesítése (Webster & Blatchford, 2013). A pedagógiai munkatársak által nyújtott támogatás módszerei és hatékonysága meghatározó kérdés a sajátos nevelési igényű tanulók esetében. Míg egyes kutatások szerint a segítők jelenléte javítja az inkluzív gyakorlatokat, mások arra figyelmeztetnek, hogy nem megfelelő képzésük és a pedagógusokkal való elégtelen együttműködés az

inklúzió és a tanulási eredmények rovására mehet (Lacey, 2011; Giangreco, 2013; Němec et al., 2015; Sharma & Salend, 2016; Rose, 2020).

Az iskolai segítők tevékenységeinek pontos meghatározása és szakmai képzésük minősége kulcskérdések, hiszen bár egyre inkább részt vesznek az oktatási és nevelési folyamatokban, világos szerepmeghatározás és a pedagógusokkal való kooperáció nélkül hatásuk korlátozott lehet (Webster, 2024a, 2024b). Az iskolák gyakran nem tudják hatékonyan kihasználni a segítői erőforrásokat, részben azért, mert a pedagógusképzés nem nyújt kellő mélységű felkészítést a teammunkára (Paju et al., 2021; O'Connor Bones et al., 2023). Kutatási eredmények alapján sürgető szükség van arra, hogy az iskolai segítő szakemberek tevékenységét és képzését egy átfogó, empirikusan megalapozott keretbe helyezzük, amely elősegíti az inkluzív oktatási gyakorlatokat, miközben minimalizálja a szakmai határok elmosódásából eredő problémákat (Webster & Blatchford, 2013; Neaum & Noble, 2023). A nemzetközi szakirodalom egyértelműen jelzi, hogy az iskolai segítő szakmák működése a jelentős szakmai potenciál és a komoly kihívások metszéspontjában helyezkedik el. Habár az elmúlt évek szakpolitikai és szakmai fejlesztési törekvései kedvező irányokat mutatnak, ezek a szerepkörök számos esetben továbbra is perifériás pozícióban maradnak, meghatározásuk pedig sok ponton hiányos vagy következetlen. Kérdéses továbbá, mennyire bizonyul működőképesnek a rendeletben meghatározott funkciótipológia a gyakorlatban. A tartós szakmai láthatóság, legitimáció és hatás feltétele a feladat- és hatáskörök egyértelmű rögzítése, az intézményi célokhoz való szoros és kölcsönös illeszkedés, valamint az együttműködési kompetenciák következetes fejlesztése. Csak ilyen feltételek teljesülése mellett válhatnak ezek a szakmai pozíciók az intézményi működés szempontjából alapvető pillérekké (Gherardi & Whittlesey-Jerome, 2018).

Mindezek fényében kiemelt kutatási szempont, hogy a segítők és a tanulók teljesítménye közötti kapcsolat, vagy annak hiánya, a pedagógiai munkatársak közvetett hatásából származik-e (pl. a pedagógusi munkaterhek csökkentése révén), vagy közvetlenül befolyásolják-e a gyermekek tanulási folyamatait. Elképzelhető továbbá, hogy e két tényező nem válik el élesen egymástól. A megbízható és érvényes adatok kinyerésének lényegi feltétele, hogy jelentősen több vizsgálat irányuljon a segítő munkatársak gyakorlati szerepkörének pontos megismerésére. A hatásvizsgálatok megtervezésének egyik legfontosabb módszertani sarokpontja a gyakorlati munka részletes tanulmányozása (Gerber et al., 2001). Kutatásunkkal a magyarországi hiány pótlására teszünk kísérletet, hiszen a szakemberek felkészültségének és

tevékenységstruktúrájának feltérképezésével kívánunk hozzájárulni a nemzetközi párbeszédhez. A pedagógiai munkatársakról szóló hazai kutatások száma és mélysége továbbra is korlátozott, így a terület empirikus megalapozottsága egyelőre részleges. Pedig mindez már évtizedekkel ezelőtt is releváns kutatási kérdésfeltevésnek számított az Amerikai Egyesült Államokban (Gerber et al., 2001) és Európában (Blatchford et al., 2012). A szakterület vezető kutatói határozottan megfogalmazzák, hogy világszerte részletesebb elemzések szükségesek az iskolai segítők munkaerő-piaci jellemzőinek feltárására, illetve több nagymintás empirikus adatfelvétel elvégzésére az oktatási intézményekben végzett segítő tevékenységekről (Webster & Blatchford, 2013).

Az iskolai segítő tevékenység másik fontos kutatási területe a szülőkkel való munka, amely főként a nemzetközi szakirodalomban, egy-egy segítő szakmára fókuszálva jelenik meg (Logan & Feiler, 2006; Alameda-Lawson et al., 2010; Gruman et al., 2013). Korábbi hazai kutatásunk az iskolai segítők családokkal való kooperációban betöltött szerepét a szülők szemszögéből vizsgálta, kiemelve a szülői részvétel mértékét a segítők által szervezett programokon és a pedagógiai munkát támogató szakemberek segítségének megítélését. Elemzéseink jelentős különbségeket tártak fel a szülők aktivitásában és a segítőkkel való kapcsolattartásban, például az iskolatípus, fenntartó és családi háttér függvényében. Az egyházi iskolák által kínált szolgáltatások ösztönözték nagyobb részvételre a szülőket, míg a hátrányos helyzetű, de eredményes diákok családjai szorosabb kapcsolatot alakítottak ki az iskolai segítőkkel. Eredményeink arra is rámutattak, hogy a segítő munkatársak gyakorlatának részletesebb feltárása és különböző iskolai kontextusokban történő elemzése egy lehetséges kutatási irány lehet (Csók, 2025). További vizsgálatok segíthetnek megérteni, hogy a segítők tevékenysége miként befolyásolja a családok iskolával való kapcsolatát, és hogyan járul hozzá az együttműködés erősítéséhez.

A segítő szakmák szakember-utánpótlása Magyarországon számos kihívással szembesül, elsősorban a rekrutáció és a pályaelhagyás területén. A rekrutáció során a kutatások a pályára lépők társadalmi összetételére, a képzésekben részt vevő hallgatók szociokulturális hátterére és arra koncentrálnak, hogy a szakma mennyire képes vonzóvá válni a különböző társadalmi rétegek számára. A pályaelhagyás szintén kritikus terület, amely rávilágít a szakemberhiány alapvető okaira. A kutatások szerint a kezdő szakemberek számára gyakran jelent nehézséget az átmenet a képzésből a munka világába, ami hozzájárul a pályán töltött idő rövidüléséhez. A pályaelhagyás okai között megjelenik a szakmai közösségek támogató funkcióinak hiánya, a kiégés, az alacsony

bérezés, valamint a munkahelyi támogatórendszerek elégtelensége (Csók, 2018, 2020b, 2020c, 2020d; Mák et al., 2020; Csók, 2021a; Győri & Perpék, 2021; Csók, 2022a; Flach et al., 2023). Érdemi vizsgálati irány lehet annak feltárása, hogy a pályaelhagyás csökkentése érdekében milyen intézkedésekkel lehetne növelni a szakmai elköteleződést és megtartó erőt.

Végül hangsúlyos szerep jut a képzési programok és a szakmai szocializáció tartalmainak továbbfejlesztésének. A képzési rendszerek hatékonyságának mélyebb megértése hozzájárulhat az inkluzív és hatékony oktatási gyakorlatok támogatásához, valamint a szakemberhiány kezeléséhez. Az interprofesszionális együttműködés optimalizálása és a szakmai presztízs feltárása szintén kiemelt figyelmet igényel. Az iskolai segítő szakmák hosszú távú működőképességének biztosítása érdekében elengedhetetlen a szakpolitikai és intézményi szintű beavatkozások átgondolása, amelyek elősegíthetik a toborzás bővítését és a pályaelhagyás mérséklését (Csók, 2021a, 2022a). Ehhez nélkülözhetetlen a bizonyítékokon alapuló (*evidence-based*) kutatási eredmények beépítése az iskolai segítés gyakorlatába.

1.4. Elméleti felépítés és diszciplináris határok

Az elméleti fejezetek struktúrája az értekezés átfogó törekvéséhez igazodik, amely kutatási eredményeivel a magyar oktatás teljesítményének javításához kíván hozzájárulni azáltal, hogy az iskolai segítők szerepének feltárására összpontosít az oktatásügy kihívásainak kezelésében. Az első elméleti fejezet (*Iskolai segítők változó szerepei és funkciói nemzetközi környezetben*) azt vizsgálja, hogy nemzetközi viszonylatban milyen szinten áll oktatási rendszerünk a segítő szakemberek terén. A fejezet legfontosabb üzenete, hogy az iskolai segítő munkatársak képzettsége és felkészítése hatással van az eredményességre. Nemzetközi tapasztalatok szerint a magasabb képzettségű és teammunkára felkészített segítők érdemben járulhatnak hozzá a diákok tanulmányi előrehaladásához. Magyarországon azonban az OECD-átlaghoz képest jóval kevesebb iskolai szakember áll rendelkezésre, ami komoly kihívást jelent az oktatási rendszer számára (OECD, 2019; Csók & Pusztai, 2022). A második fejezet (*A senki földjén? Az iskolai segítés fejlődéstörténete Magyarországon*) az iskolai segítő tevékenység hazai működésének történeti alakulását elemzi. Az útfüggőség miatt különösen fontos annak megértése, hogyan formálódott az iskolai segítő szakemberek hazai működése. A fejezet rávilágít arra, hogy az államnak biztosítania kellene az iskolai segítő rendszer

működéséhez szükséges megfelelő feltételeket. Ha ezt nem ismeri fel, vagy figyelmen kívül hagyja a szükségességét, az instabilitáshoz és a folyamatos újrakezdéshez vezethet. A harmadik fejezet (*Humánerőforrás-ellátottság és szakmai szocializáció az iskolai segítő szakmákban nemzetközi és hazai perspektívában*) az iskolai segítők humánerőforrás-helyzetére összpontosít. A pálya megbecsülésének hiánya és a vele járó nehézségek következtében nincs elegendő képzett munkaerő, ráadásul a jelenlegi jogszabályok is csupán korlátozott számú szakember alkalmazását írják elő. Ez a helyzet tovább nehezíti az iskolai segítők munkáját és az oktatási rendszer kihívásainak kezelését. Ezek az elméleti alapok együttesen biztosítják a keretet a kutatási célok és kutatási kérdések vizsgálatához. A kutatás átfogó célkitűzése (*research aim*) az iskolai segítő szakemberek szakmai szocializációjának vizsgálata, illetve annak feltárása, hogy a vizsgált szakmacsoportok hogyan járulnak hozzá az iskolában folyó nevelő- és oktató munkához. A konkrét kutatási célok (*research objectives*) és kutatási kérdések áttekintő jelleggel az 1. táblázatban kerülnek bemutatásra, míg a központi fogalmak mérési lehetőségeit és a hipotéziseket a módszertani fejezet ismerteti.

1. táblázat: A kutatás céljai és a hozzájuk tartozó kutatási kérdések

Kutatási célok	**Kutatási kérdések**
Feltérképezni az iskolai segítő szakemberek demográfiai, társadalmi és családi összetételét.	Mi jellemzi az iskolai segítő pályák rekrutációs bázisát?
Feltárni, hogy milyen az iskolai segítő szakemberek hivatásfelfogása.	Milyen hivatásfelfogások, értékek játszanak szerepet az iskolai segítő szakemberek pályaválasztásában?
Megvizsgálni, hogy az iskolai segítő szakemberek felkészültsége megfelelő-e.	Van-e különbség a segítő szakmacsoportok között abban, hogy a formális képzés mennyiben segíti elő a felkészült és magabiztos iskolai munkavégzést?
Felderíteni Magyarországon az együttműködő iskolai szakmai teamek működését.	Mely tényezők járulnak hozzá az iskolai segítő szakemberek sikeres intézményi teamekbe való beágyazódásához?
Feltárni a segítő szakemberek iskolai funkcióit.	Milyen iskolai funkciókat látnak el a segítő szakemberek, és mennyire helyettesíthetők egymással a munkájuk során?
Megvizsgálni az iskolai segítségnyújtás intézményi modelljeit.	Az iskolai segítségnyújtás belső vagy külső intézményi modellje bizonyul hatékonyabbnak?

Forrás: saját szerkesztés

Az iskolai segítő munka olyan kérdéseket vet fel, amelyek több tudományterületet és tudományágat is érintenek. A segítő tevékenységek a nevelés, a szociológia, a pszichológia, a politika és a közgazdaságtan dimenzióiban egyaránt hozzájárulnak a jogszabályi koncepciók és azok gyakorlati megvalósulásának mélyebb megértéséhez. A kutatás neveléstudományi aspektusa a segítők gyermeknevelési hálózatban betöltött

szerepét, a nevelési partnerekkel való együttműködését, valamint a családi és intézményes kihívásokra adott szakmai válaszokat tárgyalja. Szociológiai szempontból a professzionalizációs paradigmák és a szakmai szocializáció rekonstrukciós értelmezése által válnak kitapinthatóvá az iskolai segítő folyamat reflektív vetületei. Pszichológiai oldalról pedig a hivatástudat reprezentációs mechanizmusai adják a segítő munka belső motivációs és identitásalapú dimenzióit. A segítő pályára való felkészülés retrospektív elemzését indokolja, hogy a pályák gyenge vonzásának és gyenge megtartó erejének problémáját vizsgáló elemzések arra mutattak rá, hogy a segítő szakemberek helyzetét jelentősen befolyásolja a képzés tartalma, a felkészítés relevanciája, amely a szakmai szocializáció egyik pillére (Csók, 2020b; Pusztai & Csók, 2020b). Emellett a vizsgált szakembereket foglalkoztató állam teherbírásától függ, hogy a szakmai identitás fontos pillérét jelentő társadalmi megbecsültség összhangban van-e a társadalmi funkcióval (Csók, 2020c; Pusztai & Csók, 2020b). Ezt a gyakran feszültségteli viszonyt empirikusan is igazolják a 2016-os mikrocenzus presztízsvizsgálatának adatai, amelyek szerint a legnagyobb ellentmondás éppen a társadalmilag leghasznosabbnak ítélt foglalkozások és az ezekhez társuló kereseti elismerés között mutatkozik meg (Központi Statisztikai Hivatal, rövidítve: KSH, 2018). Témánk politikai és közgazdasági relevanciáját hangsúlyozva megállapítható, hogy a vizsgált foglalkozások közjót támogató természete miatt nyilvánvaló, hogy az elhelyezkedési esély az állam által teremtett és finanszírozott álláshelyektől függ. Ugyanakkor a pedagógiai és szociális pályáknak a vonzása messze elmarad a piacképes és a magas presztízsű képzésekétől, a hallgatók ezen a területen az átlagnál alacsonyabb státusúak, a diploma megtérülése pedig alacsony, holott munkájuk során komoly kihívásokkal néznek szembe a szakemberek (Csók, 2020c; Pusztai & Csók, 2020b). Összességében, bár a kutatás több tudományterület és tudományág összefonódásával vizsgálja az iskolai segítő hivatásokat, a nevelésszociológiai megközelítést alkalmazzuk, amely lehetővé teszi ezen szakmák társadalmi kontextusba ágyazott elemzését.

2. Iskolai segítők változó szerepei és funkciói nemzetközi környezetben

Jelen fejezetben a nemzetközi szakirodalom alapján elemezzük az iskolai segítő pályák történeti fejlődését és jelenkori tendenciáit, bemutatva, hogyan változtak a segítői szerepek és funkciók a társadalmi és nevelési környezetek átalakulásának hatására. Külön figyelmet fordítunk azokra a globális oktatáspolitikai és társadalmi folyamatokra, amelyek meghatározzák e pályák fejlődési irányait, valamint a tudományos és szakmai diskurzusokra, amelyek körülöttük kibontakoznak. Az alábbiakban annak bemutatására vállalkozunk, hogy az iskolai segítő munkatársak miként formálták a múltban, és hogyan alakítják a jelenben az oktatási intézmények mindennapi gyakorlatát. Nem kerülhető meg annak a kérdésnek a felvetése sem, hogy vajon a „*láthatatlan kéztől*”, amely a spontán működés és az egyéni érvényesülés logikáját jelképezte (Pusztai, 2011), eljutottunk-e a szakmai közösségekig, vagyis a támogató, közösségi szemléletű segítő szerepekig. Ennek kapcsán azt vizsgáljuk elméleti megközelítésben, hogy ezekből a szerepekből kinőhet-e egy szervezetten működő, reflektív segítői közösség, amely képes megerősíteni az intézményi kultúra (Demeter-Karászi, 2023) támogató elemeit. Az iskolai segítők szerepének történeti vizsgálata, valamint a jelenkori nemzetközi tendenciák elemzése ehhez a folyamathoz kíván értelmezési keretet adni.

2.1. Az iskolai segítés nevelés- és társadalomelméleti diskurzusokban

Első lépésben az iskolai segítés nemzetközi történeti sarokpontjait és elméleti irányvonalait emeljük ki. A következőkben bemutatott amerikai és európai teoretikus megközelítések által láthatóvá válik, hogy ezeknek a gyakorlatiasnak tűnő szakmáknak milyen sokféle elméleti háttere van, amelyekhez nemcsak eltérő társadalomképek, hanem eltérő segítő módszerek is tartoznak. A főbb iskolák beazonosítása hozzájárulhat ahhoz, hogy az iskolai segítők szakmai hitvallásában is megkeressük, mely nevelés- és társadalomfilozófiai irányzatra emlékeztetnek. Az olvasó figyelmét pedig szeretnénk felhívni az iskolai segítés kettős gyökerére, amely amerikai és európai hatások lenyomatát egyaránt magán viseli. Éppen ezért a különböző szakmai koncepciók egyidejű tárgyalása témánk szempontjából megkerülhetetlen.

2.1.1. Az iskolai szociális segítés társadalmi funkciója különböző oktatási rendszerekben

Az iskolai szociális munka (*school social work*) az Amerikai Egyesült Államokban nőtte ki magát segítő szakmává. Az 1906–1907-es tanévben New Yorkban, Bostonban és Hartfordban külső szolgáltatásként vette kezdetét. Egészen addig civil szervezetek és magánügynökségek támogatták a munkát, amíg az iskolaszék el nem fogadta e kezdeményezés értékét, és az iskolarendszer szerves részeként nem került finanszírozásra és adminisztrálásra a szociális támogató szolgálat. 1913-ból jegyzik az első olyan esetet, amikor előzetes demonstráció nélkül maga az iskolarendszer hozta létre és támogatta az iskolai szociális munkát Rochesterben. Az Oktatási Tanács (*Board of Education*) jelentése alapján az így létrejött látogatótanár (*visiting teacher*) pozíció a család és az iskola közötti együttműködés fokozását célozta meg, felismerve a gyermeki környezetben gyökerező erők iskolai eredményekre való hatását (Costin, 1969).

Egyes források szerint a gyermekmunka-ellenes törvény, a bevándorlás és az egyéni életkörülményekből adódó egyenlőtlenségek hatására hívták életre a látogatótanár munkakört. Mary Richmond 1922-es munkájában úgy vélte, hogy e pozíció betöltésére a tanítási gyakorlattal rendelkező segítők a legalkalmasabbak (Herczog, 1994). Ugyanakkor az iskolai szociális munka 20. század eleji fejlődésére jelentős hatással volt a kötelező iskolalátogatási törvények elfogadása is. Bár 1918-ra minden állam megalkotta a saját kötelező jelenléti szabályzatát, a hatékony végrehajtás hiánya az iskolalátogató tisztek (*school attendance officers*) szükségességének gondolatát vetette fel (Allen-Meares, 2013), amely feladatkör ellátására alkalmasnak ítélték az iskolai szociális munkásokat (Abbott & Breckinridge, 1917). Tehát több társadalmi és oktatáspolitikai változás együttes hatására a 20. században egy dinamikus fejlődés vette kezdetét: 1921-re az iskolai szociális munka kiterjedt a középnyugati államokra, az Oktatási Tanács szerepe felértékelődni látszott a magánügynökségekkel szemben, továbbá a támogatás több intézménytípus (*junior and senior high schools*) számára is elérhetővé vált (Costin, 1969). Az amerikai iskolai szociális munka fejlődéstörténetében bekövetkező legfontosabb fordulópontokat az 1. számú mellékletben foglaltuk össze.

A modern ipari társadalmak kialakulása, a tradicionális közösségek felbomlása és a tőkés világválságok következtében fellépő szociális feszültségek még tovább erősítették a támogató foglalkozások iránti igényt a nyugati társadalmakban. Ezzel egy időben a szakmai szemléletmód és a munkamódszerek is jelentős változásokon mentek keresztül, hogy megfeleljenek az új kihívásoknak és igényeknek (Bányai, 1995). Már az 1920-as években érzékelhetővé vált az iskolai szociális munka terápiás nézőpontjának

kibontakozása (Allen-Meares, 2013). A tanulók közötti egyéni különbségek egyre növekvő figyelembevétele és a viselkedési problémák megértése iránti fokozott érdeklődés a látogatótanárokat is arra ösztönözte, hogy a helytelen társadalmi alkalmazkodás ellen fejlesszenek ki technikákat (Costin, 1978).

Az iskolai szociális munka szolgáltatásait a gazdasági világválság idején korlátozták (Areson, 1923), az egyénekkel végzett segítő tevékenység elsősorban az alapvető szükségletek kielégítésére irányult. Ebben az időszakban a látogatótanárok saját funkciójukat is másként kezdték szemlélni, és egyre inkább a szociális esetmunka módszerei és technikái kerültek előtérbe, amely végül 1940-re vált az uralkodó munkamódszerré. Az 1960-as években azonban az állami iskolákat egyre több kritika érte, amelyek egy része a hátrányos iskolai politikákat, a faji szegregáció következtében fellépő oktatási egyenlőtlenségeket bírálta. Jelentős vita folyt a szociális munkások, tanácsadók gyakorlati munkájának megváltoztatásáról is (Allen-Meares, 2013). Mindennek következtében az iskolai szociális munka a hátrányos helyzetű diákok alacsony tanulmányi teljesítményéért felelős iskolai normákat és feltételeket helyezte a középpontba. Kiemelve, hogy amennyiben az iskola nem tudja biztosítani a különböző kulturális és szociális háttérrel rendelkező gyermekek eredményes tanulmányi pályafutását, úgy maga az intézmény is kliensnek tekinthető (Bányai, 1995). Ez idő alatt a csoportmunka eszközeit alkalmazták (Allen-Meares, 2013), amelyekkel a lemorzsolódás, az alulteljesítés és a tanulmányi kudarc hatékonyabb csökkentéséhez járulhattak hozzá a szakemberek (Vinter & Sarri, 1965). A hetvenes években pedig a lakóközösség szerepe is felértékelődött, és a család, a közösség és az iskola viszonyrendszerében betöltött közvetítő szerepet társították a szakemberhez, például az egymás iránti érzékenység formálása és elmélyítése, valamint a szükségletek és lehetőségek harmonizálása terén (Bányai, 1995).

Az iskolai szociális munka fejlődése a filozófiai koncepciók és a gyakorlati modellek változásaiban is tetten érhető (Bányai, 1995; Allen-Meares, 2013). Alderson (1972) négy iskolai szociális munka modellt különböztetett meg (hagyományos klinikai modell, iskolaváltoztató modell, közösségi iskolai modell, társadalmi kölcsönhatás modell). A 2. számú mellékletben nyolc szempont alapján rendszereztük és elemeztük az aldersoni tipológia legfontosabb ismérveit, amelyek rövid bemutatása következik. A hagyományos klinikai modell a legszélesebb körben alkalmazott megközelítés, amely feltételezi a tanuló és családja diszfunkcionalitását, ezért az iskolai szociális munkás esetkezelést végez a tanulást akadályozó érzelmi és szociális tényezők megszüntetése

érdekében. Ezzel szemben az iskolaváltoztató modell az iskola valamennyi személyére és alcsoportjára kliensként tekint. Itt az iskolai szociális munkás arra törekszik, hogy megváltoztassa azokat az intézményi politikákat, feltételeket és gyakorlatokat, amelyek a diákok rossz teljesítőképességét okozzák, miközben hangsúlyt helyez az egyéni és csoportos munkára egyaránt. A közösségi iskolai modell a korlátozott erőforrásokkal rendelkező közösségekre fókuszál, ahol az iskolai szociális munkás a hátrányos helyzetű tanulók támogatását, a közösségi együttműködést és a megkülönböztetés felszámolását segíti, miközben tájékoztatja az iskola személyzetét a társadalmi problémákról. Végül a társadalmi kölcsönhatás modell az egyének és csoportok egymásra gyakorolt hatására összpontosít, ahol az iskolai szociális munkás közvetítőként segíti a gyermekek, családok, iskola és közösség közötti kölcsönhatások javítását és a közös megoldások megtalálását (Alderson, 1972; Allen-Meares, 2013; Máté, 2015).

A közösségi iskolai modell és a társadalmi kölcsönhatás modell továbbfejlesztett ötvözetének tekinthetjük (Tanító, 2019) Costin (1975) iskola–közösség–tanuló kapcsolatok modelljét, amellyel tovább bővítette az iskolai szociális munka elméleti és gyakorlati palettáját. A szerző az iskola rendszerként való értelmezését emelte ki, amelynek részét képezik a gyermekek, a szülők, az iskola személyzete és a lakóhelyi közösség képviselői. A rendszer kohézióját a tagok közötti relációk adják. Azonban az intézményt körülvevő külső rendszerek – a környezetében élő közösség összetétele, hatalmi struktúrája és kultúrája – egyaránt meghatározzák az iskola eredményességét, valamint a felé támasztott manifeszt és látens elvárásokat. Éppen ezért az egyes tanulók viselkedése az olykor hierarchikusan összekapcsolódó alrendszerek kontextusában érthető meg (Bányai, 2018). Így az iskolai szociális munka lényege a tanulók kapcsolataiban és kölcsönhatásaiban értelmezendő (Budai, 2020). A rendszerszemlélet azon felismerésből fakad, hogy az analitikus, elementarista gondolkodás nem tud választ adni számos olyan társadalmi valóságra, amelyek mélyrétegei csak az alkotó részek kapcsolatában és kölcsönhatásában értelmezhetők helyesen (Loránd, 1988). Ebből adódóan az iskola–közösség–tanuló kapcsolatok modellje a szociális tanulás elméletére is épít (Costin, 1975), amely a társas környezet kultúrájának transzmisszióját feltételezi (Bandura, 1989; Pusztai, 2020b).

Értelmezésünk szerint a Costin-modell (1975) interpretatív felfogása a kapcsolathálózati konstruktivista paradigmához kapcsolódik, középpontba állítva a közösségek kapcsolathálózati struktúráját, a diákközösségek célokhoz való kötődését, valamint a hálózatban rejlő normák és értékek tanulói magatartásra gyakorolt hatását

(Coleman, 1988; Pusztai, 2004, 2009, 2015a, 2020b, 2020c). E modellben a funkcionális közösségekre támaszkodó iskola számít a legeffektívebb intézményi formának, ahol az intézményi közösség kohézív hálózatokra építkezik (Pusztai, 2020b). Ez a megközelítés összhangban áll Cohen (1985) elméletével, amely a közösség szimbolikus konstrukciójára fókuszál, és amelynek alapkritériumai közé tartozik a lokális vagy geográfiai identitású tér, az ekvivalens értékek köré szerveződő csoportképzés, a társadalmi interakciók és a társadalmi cselekvés. Ezt kiegészítve Fish (1980) az értelmező közösség fogalmát használja, amely az egyént körülvevő, jelentést alkotó hálózatok szerepét hangsúlyozza. Mindezek az elméletek együttesen megerősítik, hogy a kapcsolathálózati konstruktivista modell a kulturális és relációs beágyazottságra, a kontextusfüggő interpretációk interakciójára, az intézményen belüli és kívüli kapcsolathálókra, illetve az értelmező közösségekre és a kapcsolathálókba való beágyazottságra helyezi a fókuszt (Pusztai, 2020b). Végeredményben az iskolai szociális munka ezen fogalmi konstrukciók mentén egy komplex, rendszerszemléletű keretet kínál, amelyben a tanulók, pedagógusok, családok és közösségek közötti kölcsönhatások válnak a beavatkozások meghatározó elemévé.

A nyugat-európai országokban a 19. század elejétől kezdett kibontakozni az iskolai szociális munka, bár kevésbé intézményesült formában, mint a tengerentúli gyakorlatban (Bányai, 2000; Máté, 2015). Németországban a szociálpedagógia (*Sozialpädagogik*) (Natorp, 1899; Thiersch, 1994; Kozma & Tomasz, 2003; Rákó & Grzegorz, 2024) került előtérbe, amely főként a szabadidős tevékenységek preventív eszközrendszerével járult hozzá a gyermekek minőségi társas kapcsolatainak erősítéséhez és társadalmi beilleszkedéséhez (Bányai, 2000; Máté, 2015). Ez a megközelítés jól illeszkedik abba a változatos és gazdag történeti háttérbe, amely Európában a szociálpedagógiát jellemzi. Filozófiai vitaként vette kezdetét, amikor a kulcsgondolkodók a társadalmi igazságosság és egyenlőség megteremtésére, továbbá az énhatékonyság fejlesztésére fókuszáltak. Ezzel párhuzamosan a teoretikusok megkérdőjelezték az oktatási rendszerek ideológiai alapjait és gyakorlati működését, majd kidolgozták a szociálpedagógia koncepcióit. Miközben a filozófiai alapelvek beágyazódtak a különböző kultúrákba, a szociálpedagógia értékei elsősorban az európai gyakorlatba integrálódtak. Ez a folyamat a szociális szakemberektől paradigmatikus elmozdulást követelt meg a munkájuk során betöltött szerepek tekintetében. Különösen fontossá váltak e perspektívák azon országokban, ahol az utóbbi években a kapcsolaton

alapuló és relációs szociális tevékenységet a folyamatvezérelt mechanizmusok uralták (Charfe & Gardner, 2019; Csók 2022b, 2022c).

Az eltérő történeti és kulturális gyökerek miatt a szociálpedagógiát elméleti pluralizmus jellemzi, és még Európán belül is heterogén meghatározások vannak érvényben (Kozma & Tomasz, 2003; Sárkány, 2011, 2017). Mindez elsősorban annak köszönhető, hogy elméleti keretei és gyakorlati alkalmazása történetileg és politikailag folyamatosan változott, valamint szorosan kapcsolódik az adott ország kulturális sajátosságaihoz (Charfe & Gardner, 2019; Csók, 2022b, 2022c). Ez a sokszínűség nemcsak az elméleti megközelítéseket formálta át, hanem a klienskörre is hatást gyakorolt: az folyamatosan átalakult, és a szolgáltatások egyre szélesebb társadalmi rétegeket érnek el (Kozma & Tomasz, 2003; Rákó & Sárkány, 2017). A szociálpedagógia a szegénygondozás gyermek- és ifjúsággondozásra összpontosító szegmenséből és a polgárnevelés felfogásából alakult ki. Hagyományának alapját az óvodai munka, az iskolai pedagógia és az ifjúságsegítés adta (Sárkány, 2011). Amíg Münchmeier (1992) szerint a modern jóléti társadalmakban a társadalmi modernizációs politika összefüggésében értelmezik a szociálpedagógia funkcióit és feladatait, addig Eichsteller és Holthoff (2011) társadalmi konstrukcióként definiálja azt, amely az elmélet és a gyakorlat közötti párbeszéd révén formálódik (Csók, 2022b, 2022c).

Érdemes megvizsgálni, hogy az eltérő elméleti értelmezések hogyan alakították a gyakorlatot az egyes európai országokban, különös tekintettel Németországra, ahol a szociálpedagógia önálló szakmává fejlődött, és jelentős hatást gyakorolt mind a tudományos megalapozásra, mind a szociálpedagógusok szakmai identitásának kialakítására (Kozma & Tomasz, 2003; Sárkány, 2011). A tudományos és gyakorlati fejlődés eredményeként már az 1980-as évekre három jól elkülöníthető formája rajzolódott ki az iskolai szociális segítésnek Németországban: az alkalmazkodó, az innovatív és a gyermekekre orientálódó. Az alkalmazkodó típus esetében a segítő a nevelési-oktatási intézmény szükségleteihez igazítja funkcióit, „*mindenesként*” támogatva az oktatási folyamatok zavartalanságát. Ezzel szemben az innovatív típus célja az, hogy a teljesítményorientált intézményt szociálpedagógiai iskolává alakítsa, de ez gyakran konfliktusokat okoz, akadályozva a pedagógusok és a szociális szakemberek együttműködését. A gyermekekre orientálódó típus a preventív szemléletet helyezi előtérbe, és a segítő munkatárs az egyéni esetkezelés, a szociális csoportmunka és a közösségi munka módszereivel igyekszik megoldást találni a gyermekek problémáira. Ez utóbbi modellben az iskolai szociális segítés autonóm módon működik, nincs alárendelve

az iskolavezetésnek, és jellemzően független fenntartók finanszírozzák. A szakemberek szorosan együttműködnek a családokkal, gyakoriak a családlátogatások, miközben közvetítő szerepet töltenek be az iskola és a gyermekvédelem között (Balikó, 2000; Katona & Máté, 2015; Máté, 2015).

Mindent egybevetve kijelenthető, hogy az iskolai szociális segítés eltérő fejlődési útjai az Egyesült Államokban és Európában jól tükrözik az adott társadalmak intézményi, kulturális és politikai sajátosságait. Az egyes térségekben megfigyelhetőek azok a globális tendenciák, amelyek a neoliberalizmus individualista emberképének hatására formálták az iskolai szociális munka és szociálpedagógia fókuszait és módszertanát. Az individualista emberkép és az egyéni felelősség hangsúlyossá tétele alapvetően meghatározta a szociális segítés gyakorlatát. Ennek eredményeképp a gyermekekkel és családokkal folytatott munka sokáig a hiányszükségletek kielégítésére és az esetkezelésre összpontosított (Smith & Whyte, 2008 idézi Cameron & Moss, 2011; Csók, 2022b, 2022c). Idővel azonban a paternalista döntéshozatal és kommunikáció háttérbe szorult, és olyan politikai narratívák jelentek meg, amelyek a gyermekek és felnőttek önrendelkezésének elősegítését célozták (Charfe & Gardner, 2019; Csók, 2022b, 2022c). Az utóbbi évtizedekben az iskolai szociális munka területén a posztmodern modellek hódítanak (Budai, 2020), mint például a bizonyítékokon alapuló gyakorlat (Raines, 2004, 2008), amelynek elvárásai összhangban vannak a jóléti rendszer modernizációjának komponenseivel (Kozma, 2007). Fontos megemlíteni a multidiszciplináris teammunkát igénylő modern ökológiai szemléletet is (Máté, 2015), amely a Costin-féle felfogás egy továbbgondolt változata (Tanító, 2019). Ez a típus magában foglalja a védő- és kockázati tényezők elméletét és a rezilienciakutatásokat (Máté, 2015). Mindemellett a szociális tevékenység eredményes művelése érdekében a gyakorlatban is felértékelődött a kölcsönhatások szerepe, továbbá a szakmán belüli és az interprofesszionális együttműködés fontossága (Budai, 2009, 2015, 2019, 2020).

2.1.2. Az iskolapszichológia szemléletmódbeli változásai nemzetközi szinten

Az iskolapszichológia jelentős hagyományokkal bír számos amerikai és európai országban. Szerepe és feladatköre mind időben, mind országonként jelentős változatosságot mutat, ami különösen tanulságossá teszi annak elemzését, hogy milyen tényezők befolyásolják a szakterület helyzetét, és hogyan alakult az iskolapszichológusok feladatköre az elmúlt évtizedek során (Némethné Kollár, 1988).

A 19. században a pszichológia még főként filozófiai alapokon nyugodott, és kevésbé irányult a gyakorlati alkalmazás felé (Némethné Kollár, 1988). Bár jelen fejezet középpontjában nem a magyarországi fejlődésút áll, a hazánkban zajló folyamatok nem elszigetelten zajlottak, hanem szorosan illeszkedtek a nemzetközi tudományos közeg dinamikájába. A pszichológia hazai filozófiai és társadalomtudományi vonalai nemcsak helyi jelentőséggel bírnak, hanem nemzetközi kontextusban is relevánsak, különösen az emberképről alkotott elképzelések átalakulásának vizsgálata során. Éppen ezért érintőlegesen bár, de fontosnak tartjuk megemlíteni ezeket a gondolati keretrendszereket, hiszen azok szerves részét képezik a pszichológia globális fejlődésének, és megértésük jelentősen hozzájárul a nemzetközi tudományos diskurzus árnyaltabb értelmezéséhez. A tudományos pszichológia Magyarországon a 20. század elején kezdett formálódni, három fő irányvonal mentén: a filozófiai gyökerű társadalomtudományi hagyomány, a gyógyításból származó pszichoanalitikus irányzat és a gyermekekkel végzett kísérletekből kialakult természettudományos megközelítés. A filozófiai-társadalomtudományi gondolkodásban az emberképről alkotott elképzelések három fő pontban foglalhatók össze a bekövetkezett változások alapján. Az első és legszembetűnőbb változás a lelki tevékenységek különválaszthatóságáról szóló nézet átalakulása, amely a lelki élet egységes szemléletének irányába mozdult el. A második változás az egyes lelki funkciók magasabb vagy alacsonyabb rendű kategóriákba sorolásának megítélésében mutatkozik meg. A harmadik változás végső soron az ember belső működéséről szerzett tudás értelmezésében jelentkezett, a közvetlen tapasztalattól, a lelki aktivitás megélésétől fokozatosan a közvetett megértés, az oksági összefüggésekre való következtetés irányába tolódott el (Molnár, 2020). Ahogy azonban említettük, a magyar helyzetek és folyamatok a következő fejezetben részletesebben is kifejtésre kerülnek, figyelembe véve a nemzetközi tudományos diskurzust és annak hatásait.

Az iskolapszichológia első lépései szinte egy időben jelentek meg az Egyesült Államokban, Nagy-Britanniában és Franciaországban a 19. és 20. század határán (N. Kollár & Szabó, 2021). Az iskolapszichológia előfutárának Galton, az angol polihisztor munkái tekinthetők, amelyek Darwin elméletei nyomán az egyének közötti különbségek vizsgálatára összpontosítottak (Bardon & Bennett, 1974 idézi Némethné Kollár, 1988; N. Kollár & Szabó, 2021). Galton kutatásai az elemi pszichés folyamatok, például a reakcióidő és a hallásélesség egyéni jellemzőinek feltérképezésére irányultak. Ezek a tanulmányok jelentették az első lépéseket a gyermekek képességeinek mérésében, amelyek később az iskolapszichológia alapját képezték (Némethné Kollár, 1988). A

századfordulón Galton kidolgozta a világ első objektív intelligenciatesztjét, amelyet részben eugenikai kutatásaihoz használt (Mező & Mező, 2019).

Az általános tankötelezettség bevezetése gyökeresen átalakította az oktatási rendszert (Némethné Kollár, 1988; Vizin, 2009). Az Egyesült Államokban és Nyugat-Európában nagyjából egy időben meghozott intézkedés következtében jelentősen megnőtt azoknak a gyermekeknek a száma, akik számára a hagyományos iskolai követelmények teljesíthetetlennek bizonyultak. A probléma kezelésére speciális osztályokat hoztak létre, közülük az elsőt 1839-ben, Angliában alapították a vakok és siketek számára, az akkori szóhasználat szerint (Némethné Kollár, 1988). A fogyatékossággal élő gyermekek kiválasztása kezdetben megfigyeléseken alapult, például külső fizikai jegyek alapján, ám ez a módszer gyakran pontatlannak bizonyult. Az oktatási rendszer ezért a pszichológia tudományától várta a segítséget, hogy pontosabb és megbízhatóbb diagnosztikai módszereket alakítson ki. Az iskolapszichológusok kezdeti feladatai szorosan összefonódtak a képességek mérésével, amelyhez a pszichológia által már kidolgozott és megbízható eszközöket alkalmaztak az oktatási intézményekben. A 20. század elején jelentős előrelépések történtek a pszichotechnika területén, különösen az intellektuális képességek mérésében. A képességmérés két fő célt szolgált: egyrészt a speciális osztályokba történő irányítás diagnosztikai alapját biztosította, másrészt szerepet játszott a pályaorientáció és a szakmai alkalmasság meghatározásában. Az iskolapszichológusok már a kezdetektől fontosnak tartották, hogy támogassák a pedagógusok munkáját a diákok tanulási problémáinak megoldásában, ezzel hozzájárulva az oktatás minőségének javításához (Guillemard, 1980; Némethné Kollár, 1988).

Az első hivatalosan iskolapszichológusként alkalmazott szakembert Nagy-Britanniában tartják számon, akit 1913-ban neveztek ki erre a munkakörre (N. Kollár & Szabó, 2021). Az elmúlt több mint száz év története négy meghatározó időszakra bontható az iskolapszichológia fejlődése szempontjából. Az első a két világháború közötti időszak, amelyben a képességmérés kapott kiemelt helyet. Ez nemcsak az iskolai alkalmasság eldöntésében játszott fontos szerepet, hanem az alulteljesítéssel kapcsolatos problémák, illetve a pályaorientáció és pályaalkalmasság mérésben is. A második világháborút követően, nagyjából az 1970-es évekig tartó időszakot a lelki egészség mozgalmának kibontakozása jellemezte, amely a mentális problémákra való fokozott figyelmet és a pszichoterápiás eszközök alkalmazását hozta magával. Az 1970-es évektől az ezredfordulóig tartó periódusban a módszerek és a kezelt problémák köre jelentősen

bővült, megjelent a rendszerszintű problémakezelés, az iskolai szociálpszichológiai szemlélet és a csoportmódszerek erősödése (Guillemard, 1982 idézi N. Kollár & Szabó, 2021). Napjaink iskolapszichológiai tevékenységét nagyrészt az iskolai és tágabb társadalmi problémák megelőző kezelése határozza meg (N. Kollár & Szabó, 2021).

A fentiekben bemutatott fejlődési folyamat is rávilágít arra, hogy az iskolapszichológusok szerepéről és funkcióiról alkotott elképzelések nem egységesek. A francia Guillemard 1982-ben három alapvető megközelítést különített el: a pszichopedagógiai, a klinikai és a pszichoszociális szemléletet (Guillemard, 1982 idézi Némethné Kollár, 1988). Bár a kutatók nézetei számos ponton eltérnek, egyetértenek abban, hogy a pszichológus legfontosabb feladata az egyén személyiségének és viselkedésének megismerése és megértése (Némethné Kollár, 1988). Az alábbiakban e három irány részletes bemutatására kerül sor.

A pszichopedagógiai megközelítés az iskolapszichológusok körében széles körben elfogadott. Az irányzat képviselői az oktatási rendszer szerves részének tekintik magukat, és úgy vélik, hogy az iskolai környezetben nemcsak a gyermekeknek kell alkalmazkodniuk, hanem az iskolának is a tanulók igényeihez. Ennek érdekében törekednek az iskolai dolgozók gondolkodás- és szemléletmódjának formálására. A gyakorlati munka során pszichológiai tesztekkel térképezik fel a tanulók nehézségeit, és ennek alapján tervezik meg a hatékony pedagógiai módszereket. A pedagógiai kutatásokban való részvétel és a pedagógusok képzésének fejlesztése kitüntetett figyelmet kap tőlük (Némethné Kollár, 1988).

A második irányvonal képviselői szerint minden vizsgálat elkerülhetetlenül klinikai jellegű, amely leginkább a pszichoanalízis szemléletmódjához hasonlítható. Sokan közülük elfogadják a terapeuta megnevezést, noha tisztában vannak azzal, hogy az iskolai környezetben a terápiás attitűd megvalósítása számos nehézséggel jár. Általában kevés pszichológiai tesztet alkalmaznak, és elsősorban közvetett módszereket részesítenek előnyben, mint például a rajz- és játékterápia vagy projektív tesztek. Munkájuk középpontjában a személyiség áll, az iskolai problémákat azonban inkább távolságtartással kezelik, és a pedagógiai nehézségek megoldását nem tartják saját feladatuknak. Gyakran elutasítják az együttműködést a pedagógusokkal. Ugyanakkor vannak kevésbé radikális álláspontok is ezen a területen. Az ilyen pszichológusok a klinikai szemlélet mellett elismerik az iskolában végzett tevékenységek jelentőségét. Például kiscsoportos foglalkozásokat szerveznek, és időnként kapcsolódási pontokat keresnek a pszichoanalízis és a pedagógiai gyakorlat között (Némethné Kollár, 1988).

A harmadik irányzat képviselői úgy gondolják, hogy a pedagógiai vagy klinikai szempontokra szűkített gyermekközpontú megközelítések egyoldalúak, ezért inkább a tanuló pszichoszociális környezetére irányítják figyelmüket. Ez a szemlélet két fő irányt különböztet meg. Az egyik szociológiai megközelítés, amely a társadalmi háttér, az iskolai kudarcok és a társadalmi egyenlőtlenségek kérdésköreit vizsgálja, többek között Bourdieu és Passeron munkáival kapcsolódik. Hasonlóan a szociológiai irányzatokhoz, a marxista ihletésű iskolapszichológiai megközelítések között sincs egyetlen egységes álláspont. A pszichoszociális irányzat másik pillére az ökológiai megközelítés, amely az egyén és környezete közötti kölcsönhatásokban gondolkodik. Ebben a szemléletben az iskolapszichológus katalizátorként támogatja a résztvevők közötti hatékony kommunikáció kialakulását (Némethné Kollár, 1988).

Az előzőekben bemutatott megközelítések sorát tovább gazdagítja a Frankl nevéhez köthető logoterápia, melynek alaptézise szerint az ember még kedvezőtlen külső körülmények között is képes belső egyensúlyt és pszichés ellenálló képességet kialakítani, amennyiben életét értelmesnek tudja megélni (Frankl, 2016; Nam & Park, 2017; Barcsi & Farkas, 2023). A logoterápia szorosan illeszkedik azokhoz az iskolapszichológiai és értékalapú pedagógiai törekvésekhez, amelyek a tanulók jövőképpel, önértékeléssel és életcélokkal összefüggő kérdéseiben kívánnak támpontot nyújtani. Különösen jelentős lehet olyan helyzetekben, ahol a fiatalok jövőképét a célok elérhetőségének megkérdőjelezése, a meritokratikus eszmébe vetett bizalom megingása vagy a rövid távú túlélési stratégiák dominanciája határozza meg (Boudon, 1974; Breen & Jonsson, 2005; Frankl, 2016; Nam & Park, 2017; Pusztai & Márkus, 2019; Felton et al., 2023). Frankl felfogása szerint az értelem keresése az ember egyik legalapvetőbb belső késztetése, a segítő szakember feladata pedig annak támogatása, hogy az egyén rátaláljon azokra a célokra és értékekre, amelyek életének irányt és tartalmat adhatnak. A logoterápia az értékeket nem pusztán szubjektív konstrukciókként, hanem feltárható valóságokként kezeli, amelyekhez való kapcsolódás a lelki jóllét tartós alapját képezheti (Balogh, 2012; Frankl, 2016).

A tárgyalt elméleti irányok alapvető feltételei annak, hogy az iskolapszichológiai tevékenység mögötti szemléleti keretek kritikusabban értelmezhetők legyenek. Sheridan és Gutkin (2000) a hagyományos működésmód belső hiányosságaira hívják fel a figyelmet. Meglátásuk szerint a területen tapasztalható anomáliák elsősorban a szakmai problémák koncepcionális megközelítéséből fakadnak. Kritikájuk középpontjában a klinikai modell áll, amely a szakembereket elsődlegesen diagnosztizálásra és kezelésre

irányítja. Bár ezek az eljárások bizonyos helyzetekben relevánsak lehetnek, önmagukban túlságosan szűk keretet jelentenek ahhoz, hogy hosszú távon megfeleljenek a kortárs és jövőbeli iskolapszichológiai szolgáltatások összetett célrendszerének. Példaként említik az olvasási nehézségekkel küzdő gyermekek helyzetét, amely nem csupán egyéni szinten értelmezhető, hanem többrétegű, egymással kölcsönhatásban álló közeli és távoli rendszerek eredményeként. Ide tartoznak a gyermek egyéni sajátosságai, az oktatási és társadalmi környezet, a családi és helyi közösségi tényezők, valamint a tágabb társadalmi hatások, amelyek együttesen és dinamikus kölcsönhatásban alakítják a probléma természetét. A tanulmány megállapítása szerint a feltárt problémák kizárólag alapvető és minőségi szemléletváltással kezelhetők, amely a szakemberek szerepfelfogásának és szakmai magatartásának mélyreható átalakítását igényli. Az iskolapszichológiának el kell mozdulnia az orvosi modellről, amely szinte kizárólag a gyermekekre összpontosít, és helyette egy ökológiai, több szintű rendszermodellt kell alkalmaznia, amely képes figyelembe venni a gyermekeket körülvevő komplex rendszerek összefüggéseit. Az ökológiai elmélet, amely az emberi viselkedést az egyének tulajdonságai és a környezetek közötti folyamatos kölcsönhatások függvényeként értelmezi, a leghatékonyabb megközelítésként kínálkozik az iskolapszichológiai szolgáltatások terén. A 2000-es években az említett szerzők határozottan megfogalmazták, hogy ez az elméleti keret a korszerű iskolapszichológiai gyakorlat egyik legmeghatározóbb alapelve, mivel átfogó és rendszerszemléletű választ nyújt az iskolai környezet komplex kihívásaira. Noha az ökológiai szemléletmód előnyei elméleti szinten egyre inkább elismertek, a gyakorlati alkalmazása még mindig akadályokba ütközik. Bár az iskolapszichológia fókusza eltolódott az egyéni tanácsadásról a rendszerszemléletű megközelítés felé (Sheridan & Gutkin, 2000; N. Kollár & Szabó, 2021), ez a gyakorlatban még kevésbé érvényesül az iskolákban. Ezt a nehézséget világítja meg Ahtola és Kiiski-Mäki (2014) vizsgálata is, akik arra jutottak, hogy az iskolapszichológus szerepéről alkotott percepciókat jelentősen befolyásolja az, hogy mennyi időt tölt ténylegesen az iskolában. Ez arra utal, hogy a rendszerszemléletű működés csak akkor valósulhat meg, ha az iskolapszichológus stabil és látható része az intézmény mindennapjainak.

Átfogóan tekintve elmondható, hogy az iskolapszichológia kialakulásának alapvető feltételei között szerepelt egyrészt a pszichológia tudományának elégséges fejlettsége, másrészt az iskolarendszer és annak szereplői részéről megjelenő igény a pszichológiai ismeretek gyakorlati alkalmazására a nevelés és oktatás folyamatában. Ez a két tényező a 20. század elején találkozott, lehetővé téve, hogy az iskolapszichológia

önálló szakterületként bontakozhasson ki. Az iskolapszichológusok feladatköre az idők során jelentősen változott, és nagyban függött attól, hogy az adott országban milyen gyermekeket támogató intézményrendszerek alakultak ki. Az ilyen intézményekkel való együttműködés – például a klinikákkal való szoros kapcsolat vagy az iskolai rendszerbe való szerves beilleszkedés – eltérő megközelítésekhez vezetett az iskolapszichológusok feladatait illetően (Némethné Kollár, 1988; Jimerson et al., 2007; Vizin, 2009). A szerepkör bővülése jelentős előrelépést jelent egy olyan szakma számára, amelynek hagyományos feladatai főként a diagnosztikai tevékenységekre összpontosultak. Ez különösen az egyénileg végzett, standardizált tesztek és más mérési eszközök alkalmazására vonatkozik, amelyek célja a különleges bánásmód szükségességének megállapítása volt (Fagan, 2002). Manapság az iskolapszichológusok tevékenysége jelentősen kiszélesedett, és feladataik jóval sokrétűbbek, mint korábban (Jimerson et al., 2007). Egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a rendszerszintű beavatkozások, amelyek erőteljes szervezetfejlesztési irányultságot tükröznek (Bahr et al., 2017).

2.1.3. A pedagógiai asszisztencia funkcionális újradefiniálása a globális oktatási térben

A pedagógiai asszisztensek szerepe az oktatásban hosszú múltra tekint vissza. Már az 1820-as évek előtt is jelen voltak pedagógiai munkatársak az amerikai osztálytermekben, ám a paraprofesszionális szerepkör hivatalos és formális bevezetése csak az 1950-es években kezdődött el (Brotherson & Johnson, 1971 idézi Gerber et al., 2001). Az Amerikai Egyesült Államokban ekkor a pedagógushiány nyomán egyre sürgetőbbé vált az adminisztratív terhek csökkentése, hogy több idő maradjon a tanításra (Pickett & National Education Association, 1994 idézi Gerber et al., 2001; U.S. Department of Education, 1998 idézi Gerber et al., 2001). E törekvések nyomán a segítőre a leterhelt pedagógus harmadik karjaként tekintettek („*the third arm of the harried teacher*") (Bennett & Falk, 1970, p. 32). 1953-ban vette kezdetét az egyik első szervezett projekt (Bay City, Michigan), amelynek keretein belül pedagógiai munkatársak (*teacher aide*) dolgoztak (Park, 1956 idézi Gerber et al., 2001) a programban részt vevő osztályfőnökök vezetése alatt. Bár a teszteredmények nem mutattak szignifikáns különbségeket a kognitív előnyök terén a kísérleti és a kontrollcsoport között, a pedagógusok és szülők pozitív visszajelzései – például a pedagógusi munkaterhek csökkenése és a tanulási kedv növekedése – rámutattak a pedagógiai asszisztensek fontosságára, ami a következő

években több támogatott projekt elindítását eredményezte (Lombardo, 1980 idézi Gerber et al., 2001).

Az 1960-as évektől kezdődően jogszabályok segítették elő a pedagógiai asszisztensek iskolákban betöltött szerepének meghatározását, és kiemelten az alacsony jövedelmű térségekben való alkalmazásukat helyezték előtérbe. Ezzel összhangban központi szinten a gazdaságilag hátrányos helyzetű közösségek tagjainak alkalmazását szorgalmazták, azonban a képesítési követelményeket nem írták elő. Mindez ahhoz vezetett, hogy a nevelő-oktató munka tekintetében csekély vagy semmilyen formális oktatásban nem részesülő munkaerő foglalkoztatása a paraprofesszionális jelleg erősödésének irányába hatott (Gerber et al., 2001). A segítők fő feladata az adminisztrációs terhek csökkentése volt, bár egyes pedagógusok igényként fogalmazták meg, hogy vezetésük alatt az oktatási tevékenységekbe is bekapcsolódjanak. Ezek közül kiemelkedett az olvasástanításhoz és olvasásgyakorláshoz kapcsolódó asszisztencia, elsősorban a tanulók hangos olvasása vagy a kisebbeknek való felolvasás. Mindemellett azonban a pedagógusok részéről gyakran bizalmatlanság mutatkozott, és továbbra is ők maguk kívántak felelősséget vállalni a tanítással összefüggő feladatokért és a tanulókkal való közvetlen interakciókért (Gilford, 1971 idézi Gerber et al., 2001).

Az 1960-as évek végén és az 1970-es években a pedagógiai asszisztensek iránti ugrásszerű keresletet (Natzke & Bennett, 1970; Gerber et al., 2001) fokozta a kétnyelvű pedagógusok (*bilingual teacher*) hiánya, valamint a tanulási zavarokkal küzdő tanulók (*students with learning disabilities*) speciális nevelési-oktatási igényeihez való alkalmazkodás. Az 1970-es években egyértelművé vált, hogy ezeknek a feladatoknak ellátása felkészítést igényel, ám érdemi változás a következő évtizedekben sem következett be. Még a 2000-es évek elején is jellemző volt, hogy a pedagógiai segítő munkatársak többsége az adott közösség tagjaként dolgozott, és gyermekeik gyakran ugyanabba az iskolába jártak, ahol szüleiket is foglalkoztatták (Gerber et al., 2001).

Az 1990-es évek végén, a 2000-es évek elején már több mint 600 000 pedagógiai munkatárs dolgozott az amerikai iskolákban, de kevés empirikus adat áll rendelkezésre a képesítésükről, az osztálytermi munkájuk tartalmáról, illetve arról, hogy milyen hatást gyakoroltak a diákok tanulmányi eredményeire és viselkedésére (Gerber et al., 2001). Egy korai tanulmány szerint a pedagógiai asszisztensek 60–75%-a kisebbségi közösséghez tartozott (U.S. Department of Education, 1998 idézi Gerber et al., 2001). Nagyon kevesen rendelkeztek középfokú végzettségnél magasabb képesítéssel (Reynolds, 1995 idézi Gerber et al., 2001), és többségük csak célzott munkahelyi

felkészítésben részesült (Bureau of Labor Statistics, 1998 idézi Gerber et al., 2001). Ennek ellenére a pedagógiai asszisztensek szerepe jelentősen kibővült, olyannyira, hogy az oktatási feladatok és a tanulókkal való közvetlen munka háttérbe szoríthatta az adminisztratív jellegű segítségnyújtást (Gerber et al., 2001). Az egyéni és kiscsoportos foglalkozásokon túl (Chase & Mueller, 1993) előfordult, hogy a segítők tanítási tevékenységet is végeztek, ami magasabb iskolai végzettség, szakirányú képesítés és szakmai irányítás hiányában aggodalomra adott okot. Ezekben az évtizedekben a növekvő igények és a felkészültség közötti szakadék tovább mélyült. A kutatók szerint a tényekre alapozott oktatáspolitikának hozzá kellett volna járulnia ahhoz, hogy a segítők számára előírják és biztosítsák a hatékony munkavégzéshez szükséges formális képzést (Gerber et al., 2001).

Az Egyesült Államokban tapasztalt tendenciák nem voltak egyediek, hiszen az 1990-es évek eleje–közepe óta több országban is nagymértékben megnőtt az osztálytermi munkát és a tanulók iskolai előrehaladását támogató segítők száma (Gerber et al., 2001). Európán belül az Egyesült Királyság külön figyelmet érdemel, mivel a téma jeles kutatói és az ott zajló nagyívű kutatások alapját jelentették a pedagógiai asszisztencia szakmatörténeti fejlődésének. Az ezredfordulóra egyértelművé vált, hogy a pedagógiai asszisztensek szerepe kulcsfontosságú tényező lehet a pedagógusi fluktuáció visszaszorításában, valamint az oktatási intézmények működésének stabilizálásában. E felismerés nyomán 2003-ban az angol és a walesi kormány egy nemzeti megállapodás értelmében szükségesnek tartotta a segítő foglalkozásúak, köztük a pedagógiai asszisztensek feladatkörének megújítását és bővítését a pedagógusi munkaterhek csökkentése és a tanulói teljesítmény növelése érdekében (Webster & Blatchford, 2013). A pedagógusok körében azonban vegyes érzések alakultak ki, mivel a pedagógiai asszisztensek egyre növekvő szerepe az osztálytermekben fokozott nyomást gyakorolt rájuk. Ők váltak felelőssé az asszisztenciát ellátó kollégák tevékenységének irányításáért és összehangolásáért is. Mindez szükségszerűvé tette a pedagógusok irányító szerepének bővülését, amely új kihívások elé állította az oktatási intézmények vezetését és működését (Bach et al., 2004).

A 2000-es évek elejének rendszerszintű és szakmai kihívásai után 2004-ben újabb jelentős mérföldkőhöz érkezett a pedagógiai segítők szerepének értelmezése. Az ebben az évben készült brit Ofsted-jelentés részletesen feltárta a pedagógiai asszisztensek feladatainak természetét, az azokkal járó nehézségeket és a felkészültséggel kapcsolatos hiányosságokat. A jelentés szerint ebben az időszakban a pedagógiai munkatársak

gyakran a legösszetettebb pedagógiai kihívást jelentő tanulókkal vagy tanulói csoportokkal foglalkoztak, és az olvasás és a szövegértés fejlesztésében is jelentős szerepet vállaltak (pl. olvasás gyakorlása, olvasási készségek felmérése tanórai környezetben, pedagógusok számára feljegyzések készítése, tanórai magyarázatok fordítása a nem angol anyanyelvű diákok számára, olvasóklub vagy intervenciós program megvalósításába való bekapcsolódás). Ugyanakkor sokan úgy érezték, hogy e feladatok ellátásához nem rendelkeznek megfelelő felkészültséggel és tudással. A 2004-es riport egy másik fontos megállapítása volt, hogy a diákok egy jelentős része nem kapott elegendő szülői támogatást az olvasás otthoni gyakorlása során. A gyermekek által érzékelt okok között szerepelt az édesapa távolléte (külön élő szülők esetén), a túlterhelt, elfoglalt édesanya, valamint a nem angol anyanyelvű szülők speciális nehézségei, mint például a megfelelő nyelvi ismeretek hiánya, vagy az ebből adódó önbizalomhiány. Éppen ezért ebben az időszakban több iskolában pedagógiai asszisztenseket képeztek ki arra, hogy olyan tanulókkal olvassanak együtt, akik számára a hangos olvasás otthoni gyakorlása nem volt biztosított (Ofsted, 2004). Mindez világosan jelzi, hogy a 2000-es évek közepére a pedagógiai asszisztensek feladatai már messze túlmutattak a kezdeti adminisztratív szerepeken; jelenlétük és tevékenységük egyre inkább a tanulási folyamat közvetlen támogatására és a pedagógiai célok elérésének elősegítésére irányult.

A 2000-es évek közepén megfogalmazott megállapítások és intézkedések hosszú távú hatása a következő években vált igazán érzékelhetővé. 2011-re a pedagógiai asszisztensek szerepe meghatározó lett az angolszász oktatási rendszerben, ami a létszámuk jelentős bővülésében is megmutatkozott. Az Egyesült Királyságban már ebben az évben kiemelkedő volt jelenlétük; az angliai állami iskolákban a teljes iskolai munkaerő negyedét, a támogató személyzetnek pedig több mint a felét tették ki. Ekkor úgy tűnt, hogy a pedagógiai asszisztensek száma gyorsabban növekszik, mint a pedagógusoké. A világszerte tapasztalható jelenség hátterében a kutatók két fő tényezőt neveztek meg (Webster & Blatchford, 2013). Egyrészt a sajátos nevelési igényű tanulók inkluzív oktatásának megvalósításában a multidiszciplináris csapatmunka megkerülhetetlen szerepet játszott (Whalley, 1996; Ainscow, 2000; Rose, 2000; Webster & Blatchford, 2013; Connecticut State Department of Education, 2014), másrészt a pedagógusi munkaterhekkel összefüggő kihívások is felerősítették a pedagógiai munkatársak iránti igényt.

A pedagógiai asszisztensek létszámának és szerepének bővülése tehát nem csupán az Egyesült Államokra és az Egyesült Királyságra volt jellemző, hanem más országok

oktatási gyakorlatában is megfigyelhetővé vált (Němec et al., 2015; Opoku et al., 2024). Egy cseh tanulmány szintén alátámasztja, hogy a pedagógiai munkatársak meghatározó szerepet játszhatnak az inkluzív oktatás előmozdításában és erősítésében. Ez azonban csak akkor valósítható meg megfelelően, ha a segítők világos, szakmai tudásbázisra épülő és professzionális fejlődést támogató munkaköri leírással rendelkeznek (Němec et al., 2015). Ennek egyik alapfeltétele, hogy a pedagógiai asszisztens nem helyettesítheti a pedagógus oktató-nevelő munkáját. A segítő munkatárs puszta jelenléte az osztálytermekben nem elegendő a hatékony támogatás biztosításához, és a kiemelt figyelmet igénylő tanulók oktatásával kapcsolatos döntési, felelősségi és felügyeleti jogkörök nem ruházhatók át rájuk, mivel ez komoly esélyegyenlőségi aggályokat vethet fel. A pedagógiai asszisztensek munkaköri előírásaival nem összhangban álló, túlzott alkalmazásuk komoly problémákat jelez (Giangreco, 2013; Němec et al., 2015).

A pedagógiai munkatársak számának növekedésével és feladataik folyamatos bővülésével szükségessé vált a szerepeik és funkcióik átfogó vizsgálata és rendszerezése. Ezt a célt szolgálta O'Connor Bones és munkatársainak (2023) feltáró szakirodalmi áttekintése, amely részletesen elemezte az osztálytermi asszisztensek alkalmazási formáit és változó szerepeit. Az elemzés öt alkalmazási modellt azonosított, amelyek tartalmukban Butt (2016) korábbi csoportosítását idézik fel. A sajátos nevelési igényű tanulóknak nyújtott egyéni vagy kiscsoportos támogatás pozitív hatásai nem vitathatók, ugyanakkor a pedagógusoktól és társaktól való elszigeteltség, a megbélyegzés és a segítőtől való függés olyan kockázati tényezők, amelyek tovább növelhetik a problémák körét. Nem véletlen, hogy egyes tanulmányok az osztályszintű modellt részesítették előnyben, noha az inkonzisztens alkalmazás negatív következményeit itt sem szabad figyelmen kívül hagyni. Ebben a modellben egy teljes osztály részesül a pedagógiai munkatárs támogatásában, miközben kölcsönös tanulási és együttműködési tér alakul ki a segítő és a pedagógus között. Ezzel szemben a peripatetikus, megosztott vagy tranziens modellben az asszisztens több tanulóval és osztályteremben dolgozik. A vándormodellt gyakran éri kritika a támogatás folytonosságának és konzisztenciájának hiánya miatt. Ez akadályt jelenthet a pedagógusokkal való kapcsolatépítésben, az együttműködésben és a tapasztalatcserében, valamint a tanulói szükségletek alaposabb megismerésében és a hatékony tanulástámogatásban. A tanulók hagyományos osztálytermi környezetből való kivonását a legkevésbé inkluzív modellként tartják számon, amely a pedagógusi felügyelet hiánya miatt kedvezőtlen hatással lehet az oktatás minőségére, a diákok önbecsülésére és társas integrációjára is. Az úgynevezett egységmodellel nem

foglalkozunk részletesen, mivel az speciális iskolákra korlátozódik. Cremin és munkatársai (2003) kutatása szintén többféle támogatási modellt azonosít, köztük a teremmenedzsmentet, a zónázást és a reflektív csapatmunkát, amelyek célja a pedagógusok és osztálytermi segítők munkájának hatékonyabb szervezése.

O'Connor Bones és munkatársai (2023) mélyreható szakirodalmi elemzésük során az asszisztensi szerepkör különböző profiljait azonosították, amelyeket négy fő szerepváltozat köré csoportosítottak: pedagógiai, lelkipásztori, viselkedési és szervezeti/adminisztrációs szerepek. A pedagógiai szerep aggodalomra ad okot, mivel továbbra is fennáll annak a veszélye, hogy a segítők megfelelő képesítés hiányában vállalnak tanítói és tanári feladatokat. Ez egyfajta szakmai szocializációs paradoxonnak tekinthető, amely az oktatáspolitikai előírásoktól eltérő szerepfejlődéshez vezethet. A lelkipásztori szerep a tanulók szociális és érzelmi jóllétére való odafigyelést jelenti, amely megvalósulhat egyéni szinten (pl. beszélgetések, bizalomépítés, motiválás) és csoportos keretek között is (pl. befogadás elősegítése, autonómia fokozása, pedagógusokkal és kortársakkal való társas kapcsolatok javítása). A viselkedési szerep a kihívást jelentő helyzetek kezelésére, valamint az osztálytermi viselkedésmenedzsment hatékony megvalósítására irányul. A szervezeti/adminisztrációs szerep a napi feladatok széles skáláját öleli fel. A szakirodalom ezt számos egyéni (pl. a tanulók támogatása a felkészülésben, koncentrációban, feladatban maradásban), osztálytermi (pl. tanóra és osztályterem előkészítése, raktárszekrények rendezése, releváns könyvek és források gyűjtése, szemléltető eszközök és játékok készítése, fénymásolás, laminálás, statisztikai adatok vezetése a tanulók előrehaladásáról) és közösségi (pl. iskolán kívüli, játszótéri programok szervezése) tevékenységgel illusztrálja.

A pedagógiai asszisztensek szerepének bővülése és feladataik egyre összetettebbé válása az elmúlt évtizedek során számos oktatáspolitikai és szakmai kérdést vetett fel. Bár a segítők feladatai fokozatosan túlnőttek eredeti adminisztratív és támogató funkcióikon, a velük szemben támasztott elvárások gyakran nem párosultak megfelelő szakmai háttérrel és világosan meghatározott szerepdefiníciókkal. A felmerült kihívások világszerte élénk vitákat generáltak, középpontba állítva a pedagógiai asszisztensek szerepét, felelősségi körét, felkészültségét és szakmai határait. Webster és Blatchford (2013) ezekre a kérdésekre reflektálva részletesen vizsgálták a pedagógiai asszisztensek oktatási rendszerben betöltött funkcióit és szakmai szerepvállalását. Egyes nézőpontok szerint a pedagógiai munkatársak közvetetten támogathatják a tanulókat azáltal, hogy átvállalják a pedagógusi munkaterhek egy részét, különösen az adminisztrációs

feladatokat. Mások ezzel szemben a közvetlen, egyéni vagy kiscsoportos interakció jelentőségét hangsúlyozták a segítők és az elsősorban tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő diákok között. Az újabb kutatások arra mutatnak rá, hogy a pedagógiai asszisztensek szerepe az elmúlt években jelentős átalakuláson ment keresztül, előtérbe helyezve a pedagógusokkal való együttműködést igénylő tanítási feladataikat (Neaum & Noble, 2023; Webster, 2024a, 2024b). E változások sikeres megvalósulását azonban számos strukturális, személyes és interperszonális tényező befolyásolja, amelyek meghatározzák, hogy a segítők mennyire érzik magukat felkészültnek a megváltozott igények teljesítésére (Neaum & Noble, 2023).

Napjaink egyik elismert kutatója, Webster, újabb munkáinak címei[2] nemcsak provokatívak, hanem impresszívek is, mivel találóan és erőteljesen világítanak rá az oktatási rendszer egyik legsúlyosabb problémájára. A címek arra utalnak, hogy Angliában és Walesben a pedagógiai asszisztensekre egyre inkább tanítási feladatok hárulnak a pedagógushiány és a magas fluktuáció okozta tartós kihívások kezelésére. Ezzel azonban nemcsak a segítők eredeti funkciója torzul, hanem az oktatás minősége és a tanulói támogatás is sérülhet. Kutatásában közel 6000 pedagógiai asszisztens adatait elemezte általános és speciális iskolákból. Eredményei szerint a segítők akár heti 4 órát is tanítással töltenek, és minden negyedik asszisztens azért tart órákat, mert az iskolákban nincs elegendő pedagógus, illetve a helyettesítések nem megoldottak. Az óratartás munkahelyi szorongáshoz és stresszhez vezethet, mivel a hivatalos előírások szerint a pedagógiai asszisztensek nem végezhetnek aktív tanítást. A megkérdezettek úgy érzik, hogy pedagóguspótló funkciójuk nemcsak saját feladataik ellátását akadályozza, hanem a diákok, leginkább a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának minőségét rontja. A teljes osztályok tanítása tovább növeli terheiket, csökkenti elégedettségüket és hatékonyságérzetüket. A legfrissebb nemzetközi kutatások szerint sürgős oktatáspolitikai válaszlépések szükségesek, amelyek elválaszthatatlanok a pedagógiai munkatársak *de jure* (jog szerinti) és *de facto* (tényleges) funkcióinak újraértelmezésétől (Webster, 2024a, 2024b).

[2] *Teaching on the cheap? The extent and impact of teaching assistants covering classes and leading lessons* és *Teaching on the cheap? How deploying teaching assistants to cover for teachers is compromising their value and impact*.

2.2. Nemzetközi oktatáspolitikai trendek az iskolai segítő munka területén

Ahogy az előzőekben bemutattuk, az egyes országokon belül nyújtott segítő szolgáltatások a történelmi, politikai, társadalmi, vallási, nyelvi és földrajzi sajátosságok lenyomatai, ami alapvetően meghatározza az iskolákban dolgozók szerepét (Jimerson et al., 2007; Charfe & Gardner, 2019; Csók, 2022b, 2022c). Ők ugyanis együttesen alkotják az oktatási rendszerek legelemibb erőforrásait – oktatási és financiális szempontból egyaránt (OECD, 2019). Az iskolavezetés minőségbiztosításban betöltött szerepe (Horváth & Tóth, 1999; Branch et al., 2012) és a pedagógusok tanítási-tanulási folyamatban vállalt funkciója (Széll, 2015; Kraft, 2019) kiemelt fontosságú a köznevelés és szakképzés területén. Ezen túlmenően számos további szakember, köztük a segítő foglalkozásúak, szerves részét alkotják a nevelési-oktatási intézmények munkaerő-ellátottságának, amint azt a korábbi fejezetekben is láthattuk (Masdeu Navarro, 2015; OECD, 2019; Csók, 2020a). Az iskolai légkör és eredményesség érdekében is fontos, hogy a vezetőség, a tantestület és a segítő munkatársak együttműködve járuljanak hozzá a gyermekek személyes jóllétéhez és sikeres tanulmányi előmeneteléhez (Hegedűs, 2006; Kállai, 2016). Kiemelendő, hogy az iskolai kulcsszemélyek közötti kooperáció a folyamatos szakmai tanulást, a holisztikus szemléletmód fejlődését, továbbá az együttműködési és társadalmi tőke növelését is implikálhatja a humánerőforrás szintjén. Ugyanakkor napjainkban is jelentős különbségek mutatkoznak abban, hogy az egyes országokban milyen típusú iskolai szakembereket alkalmaznak, mekkora létszámban és milyen jellegű feladatok ellátására (Masdeu Navarro, 2015; OECD, 2019). A továbbiakban tekintsük át nemzetközi perspektívából a köznevelési és szakképző intézmények belső világát, hogy egy általános oktatáspolitikai körképet nyújtsunk, és feltárjuk az iskola szereplőire (tanulókra, pedagógusokra, szülőkre) gyakorolt hatásokat.

2.2.1. Oktatáspolitikai körkép az iskolai segítő szakmacsoportokról

Az iskolai személyzet profiljának és létszámának összetételét, a munkaszerződéseket, a feladatköröket, a költségvetéseket és a kereseteket nagymértékben meghatározza, hogy egy országon belül kik felelnek a munkavállalók foglalkoztatásáért. A munkáltatóként eljáró személyek hatásköre az emberi erőforrások tervezése, valamint a rendelkezésre álló anyagi kapacitások fokozott kihasználása. A professzionális támogatást nyújtó szakemberek vonatkozásában kiemelendő, hogy a 3 számú melléklet adatai nem terjednek ki az intézményeket kiszolgáló erőforrás-központok (*resource centres*)

alkalmazottjaira. Ugyanis a nemzetközi gyakorlatban találkozhatunk külső alkalmazásban álló pedagógiai, egészségügyi és szociális segítőkkel, akiknek a szolgáltatásait az iskolában foglalkoztatott szakemberek mellett vagy hiányában veszik igénybe a köznevelési és szakképző intézmények (OECD, 2019). Ha Európára koncentrálunk, a 3. számú mellékletben szereplő táblázat adatai alapján az is megfigyelhető, hogy a pedagógiai, egészségügyi és szociális támogatást nyújtó munkatársak központi szintű alkalmazása inkább a centralizált oktatási rendszerek sajátja, míg az iskolai szintű szervezés több posztszocialista országra és néhány decentralizáltabb nyugat- vagy észak-európai rendszerre jellemző.

A nemzetközi gyakorlat sokszínűségét tükrözi, hogy több országban, ahogyan azt az előbb megemlítettük, támogató szolgáltatásokat nyújtó erőforrás-központok állnak a köznevelési és szakképző intézmények rendelkezésére (lásd 4. számú melléklet). Dániában, Észtországban, Litvániában, Portugáliában, Csehországban, Szlovákiában és Szlovéniában az iskolai szakemberek mellett külső segítők is funkcionálnak. Egyes országokban – például Spanyolországban és Svédországban – állami és helyi hatóságok dönthetnek arról, hogy központosított támogató szolgáltatásokat szerveznek, vagy az iskolák közvetlen alkalmazásában álló munkaerőket preferálják. A hatékony munkavégzés érdekében általános elvárás, hogy a több intézményben tevékenykedő külső szakemberek szorosan működjenek együtt az iskolák személyzetével. Ez vonatkozik a tanácsadó központokban (*Centrum voor Leerlingenbegeleiding*) dolgozó pszichológusokra és paramedicinális foglalkozásúakra a Belgiumi Flamand Közösségben, valamint a pszichológiai, orvosi és szociális szolgáltatásokat nyújtó központokra (*Centre Psycho-Médico-Social*) a Belgiumi Francia Közösségben (OECD, 2019). Hasonlóan külső szakértőként működnek a speciális tanácsadók, akik egy ügynökség, például a *Connexions Service* keretében nyújtanak szakszerű útmutatást gyermekek és fiatalok számára az Egyesült Királyságban, olyan területeken, mint a karrier-tanácsadás, a kábítószer- és alkoholfogyasztás megelőzése és a családi problémák kezelése (Sheehy et al., 2011). Az oktatási jóléti tisztviselők (*education welfare officers*) szintén angol területen tevékenykednek, és a gyermekeket érintő veszélyek – például zaklatás, családon belüli erőszak vagy bűnelkövetés – korai felismerésében vesznek részt (Byrne & Taylor, 2007). Kívülről érkező támogatás gyermekjóléti szervezeteken keresztül is megvalósulhat. Kolumbiában például a családjóléti intézet (*Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*) programokat kínál a gyermekeket érintő kockázati

tényezők csökkentése érdekében, úgymint a fegyveres csoportokba toborzás, tinédzserkori terhesség és gyermekmunka (Radinger et al., 2018).

A pedagógusok munkáját számos szakember segíti, ugyanakkor az egyes munkakörök elnevezései időben és országonként is jelentős eltéréseket mutatnak (Gerber et al., 2001; Blatchford et al., 2009; Jimerson et al., 2009; Masdeu Navarro, 2015; Huxtable, 2016). Bár a bevezetőben igyekeztünk ezeket a munkaköröket rendszerezni, nyomatékosítani szeretnénk, hogy a különböző korszakok és országok sajátos kontextusai továbbra is jelentős hatással vannak arra, hogyan értelmezik és alkalmazzák az iskolai segítő munkaköröket a tudományos és szakpolitikai anyagokban. Masdeu Navarro (2015) a tanulást támogató személyzet (*learning support staff*) gyűjtőfogalom alá sorolja azokat a munkatársakat, akik a nevelési-oktatási folyamatokban nyújtanak segítséget a pedagógusoknak és a tanulóknak. Ide tartoznak például a pedagógiai asszisztensek (*teaching assistant*), a tanulást támogató asszisztensek (*learning support assistant*), a nem oktató asszisztensek (*non-teaching assistant*[3]) és az osztálytermi asszisztensek (*classroom assistant*). Közös jellemzőjük, hogy feladataik a pedagógusi munka megkönnyítésére irányulnak, és egyre több országban mutatnak rá e szakmacsoport(ok) megnövekedett felelősségi és tevékenységi köreire (Gerber et al., 2001; Groom, 2006; Masdeu Navarro, 2015). Az elnevezések terén földrajzi eltérések is tapasztalhatók: például az Egyesült Királyságban a *teaching assistant*, a *classroom assistant* és a *learning support assistant* kifejezéseket használják, míg az Egyesült Államokban a *paraprofessional* és *paraeducator* elnevezések jellemzőek, Ausztráliában pedig inkább a *teacher aide* kifejezés terjedt el (Webster & Blatchford, 2013). Természetesen ez nem jelent kizárólagosságot, hiszen a *teaching assistant* vagy a *teacher aide* besorolások az amerikai szóhasználatban is megtalálhatók (Gerber et al., 2001).

Nemcsak a pedagógiai asszisztensek munkakörei mutatnak jelentős különbségeket, hanem az iskolai szociális szakembereké és az iskolapszichológusoké is. Bár világszerte az iskolai szociális munkás (*school social worker*) megnevezés a legelterjedtebb, ugyanezen pozíciót Kínában (Hongkong és Makaó kivételével) mentor (*big elder brother/sister*), Szingapúrban tanulói jóléti tisztviselő (*student welfare officer*), Spanyolországban közösségi szolgáltatások tanára (*teacher of community services*), míg Makaóban (Kína), Szaúd-Arábiában és Vietnámban iskolai tanácsadó (*school counselor*)

[3] Örkényiné Deák (1988) tanulmányában a *non-teaching assistant* (NTA) megnevezés fordítása: kvalifikáció nélküli asszisztens.

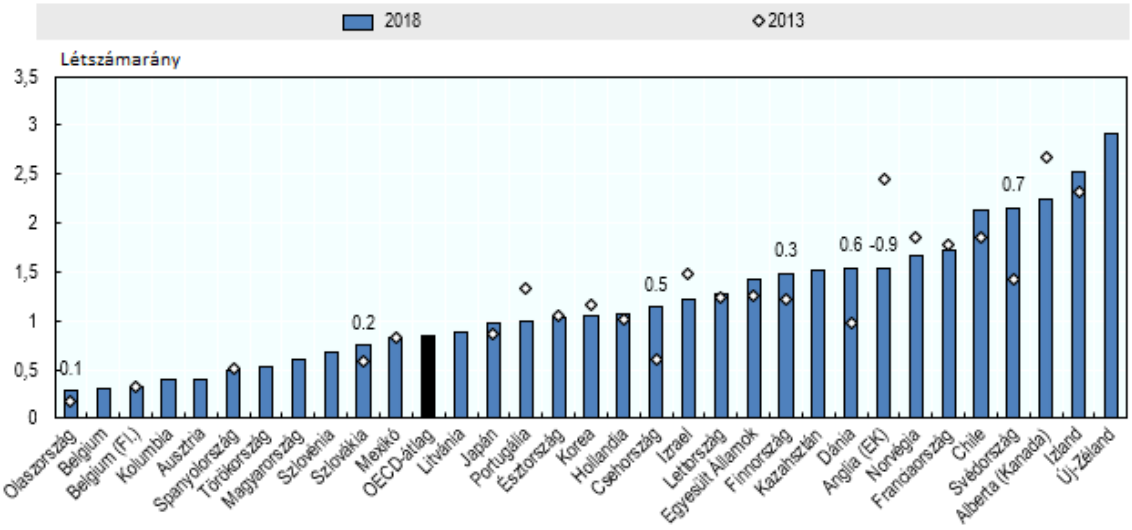
néven illetik (Huxtable, 2016). Az iskolapszichológia területén szintén eltérő terminológiákkal találkozunk, amelyek pontos fogalmi tisztázást igényelnek a komparatív elemzések során. Ide tartoznak az iskolapszichológusok (*school psychologist*), az oktatási pszichológusok (*educational psychologist*/*psychologist in education*), a professzionális oktatási pszichológusok (*professional educational psychologist*), a pszichopedagógusok (*psychopedagogue*), valamint a tanácsadók (*counselor*/*counsellor*) (Thielking, 2006; Jimerson et al., 2007, 2009; Norwich, 2013; Campbell & Glasheen, 2017).

A fogalmi heterogenitás és az ellentmondásos szakmai funkciók feloldása érdekében a kutatók több ízben kísérletet tettek az iskolai szakmai közösségek klasszifikálására. Blatchford és munkatársai országos, reprezentatív vizsgálatokat végeztek, majd hierarchikus klaszterelemzés útján a támogató személyzet több csoportját azonosították Angliában és Walesben. E kutatások meghaladták a korábbi rendszerezési kísérleteket, felhívva a figyelmet azok pontatlanságára (Blatchford et al., 2006, 2007, 2008, 2009). Az első és az utolsó kutatási hullám kisebb eltéréseket mutatott a kategóriákba történő besorolások és a munkaköri elnevezések terén, amelyeket az új álláshelyek magas aránya mellett a megújuló tevékenységi struktúrákkal magyaráztak a szerzők (Blatchford et al., 2009). Az átcsoportosítások nemcsak a segítők megváltozott szerepére hívják fel a figyelmet, hanem rávilágítanak arra is, hogy a különböző szakmai csoportok tevékenységei hogyan bővültek a változó igényekre reagálva (Blatchford et al., 2004, 2009). Ezt jól példázza a kétnyelvű segítséget nyújtók (*bilingual support*) feladata, akik a többnyelvű osztálytermek nyelvi tudatosságának támogatásában, a közösségi nyelvtanításban és a tantervi tanulás segítésében töltenek be kulcsszerepet (Bourne, 2001), valamint a nyelvi asszisztensek (*language assistants*), akik az idegennyelv-tanítás és az interkulturális kompetencia fejlesztésének meghatározó alakjai (Dafouz & Hibler, 2013). A könyvtárosok átcsoportosítása a tanulók jóllétéért felelős szakembergárda körébe szintén jól mutatja, hogy a segítők tevékenységi köre milyen irányban bővült. Ezt nemzetközi esettanulmányok támasztják alá, amelyek a könyvtárosok diákokkal való közvetlenebb kapcsolatát emelik ki (Blatchford et al., 2004, 2009). Itt jegyezzük meg, hogy Magyarországon is felmerül a könyvtárosok segítő hivatást végzők körébe sorolása, amit nevelő, lelkigondozó és kultúraközvetítő tevékenységük indokol (Gereben, 1990; Nagy, 2016).

Az elnevezések diverzitásán túl az adatok alapján jelentős különbségek mutatkoznak abban is, hogy a nemzetközi gyakorlatban mekkora létszámban alkalmazzák

az iskolai segítő szakembereket (1. ábra). Például kettőnél több, a pedagógiai munkát támogató alkalmazott jut tíz pedagógusra vetítve Kanada egy tartományában (Alberta), Svédországban, Izlandon, Új-Zélandon és Chilében. Ezzel szemben Ausztriában, Belgiumban, Olaszországban és Kolumbiában kevesebb mint egy segítő szakember jut húsz pedagógusra. Ugyanakkor, míg számos iskolarendszerben a pedagógiai munkát támogató szakemberek száma jelentősen megnőtt az elmúlt években (kiemelve Csehországot, Dániát, Finnországot, Svédországot és Szlovákiát), addig Angliában 2018-ban – a pedagógusok létszámához viszonyítva – kevesebb segítőt alkalmaztak, mint 2013-ban (OECD, 2019). A 2018-as TALIS-jelentés adatai szerint Magyarországon egy pedagógiai munkát támogató szakemberre (pl. pedagógiai asszisztensre, pszichológusra, védőnőre stb.) átlagosan 17 pedagógus jut, míg az OECD-országokban ez az arány 12. Ez arra utal, hogy hazánkban az oktatómunkát segítő pedagógiai személyzet létszáma nemzetközi összehasonlításban az OECD-átlag alatt van (Balázsi & Vadász, 2019).

1. ábra: A pedagógiai munkát támogató alkalmazottak száma tíz pedagógusra vetítve (2013–2018, ISCED 2)



Forrás: OECD (2019: 42)[4] alapján saját fordítás

Megjegyzés: A pedagógiai munkát támogató alkalmazottak (pedagogical support staff) magukban foglalják a pedagógiai segítőket (teacher aides) és azokat a nem tanítással foglalkozó szakembereket (non-teaching professionals), akik a pedagógusok munkáját kiegészítő feladatokat látnak el. A kutatók a 2013–2018 közötti szignifikáns változásokat a sávok felett jelezték (OECD, 2019).

[4] Az OECD (2019) az adatokat a következő források alapján rendszerezte: OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing, (Table I.3.74.); OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing, (Table 2.18.).

Az 5. számú mellékletben nemzetközi viszonylatban foglaltuk össze az iskolákban alkalmazott segítő szakembertípusokra vonatkozó adatokat, kihagyva az erőforrás-központok kínálatait a felsorolásból. Ellenben feltüntetésre kerültek a pedagógiai segítők (*teacher aides*), akik a nevelő-oktató folyamatok kulcsszereplői lehetnek. Továbbá az OECD-országokra irányuló összefoglaló tartalmaz egyéb, professzionális segítséget nyújtó szakmacsoportokat is (*professional support staff*), akik pedagógiai, egészségügyi és/vagy szociális szolgálataikkal töltenek be fontos szerepet az intézményes nevelés területén. Előfordul, hogy az új szerepvállalást megelőzően a segítők pedagógusként dolgoztak, és új pozíciójukban csökkentett óraterhelés mellett folytatják a tanítást (OECD, 2019).

2.2.2. Az iskolai segítők tanulókra és pedagógusokra gyakorolt hatása

Az észak-európai országok szerint minden gyermeknek joga van a személyre szabott támogatáshoz (Masdeu Navarro, 2015). A finn oktatási rendszer már a 2010-es éveket megelőzően is kiemelten fontosnak tartotta a pedagógiai munkatársak szerepét és jelentőségét (Andersen, 2010; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Masdeu Navarro, 2015). Andersen 2010-ben készült kutatásában a finn és dán PISA-eredmények közötti stabil és jelentős eltéréseket elemezte. Bár mindkét ország az északi jóléti államok közé tartozik, a finn diákok már akkor is következetesen magasabb teljesítményt értek el az olvasás, a természettudományok és a matematika terén, mint dán társaik, akik eredményei e területeken rendre elmaradtak. Ez a különbség különösen figyelemre méltó annak tükrében, hogy Dániának már a 2000-es évek elején is az egyik legköltségesebb oktatási rendszere volt, míg az OECD a finn oktatási rendszert mind minőség, mind egyenlőség szempontjából a világ élvonalába sorolta. Az eredmények azt mutatták, hogy a különbségek elsősorban a leggyengébben teljesítő 25% tanulói körében jelentkeztek: a finn diákok ebben a csoportban jelentősen jobb eredményeket értek el, mint dán társaik. A kutatás azonosított számos osztálytermi tényezőt, amelyek hozzájárulhattak a finn oktatási rendszer sikeréhez; ezek között szerepelt a pedagógiai asszisztensek széles körű, tartós, sok feladatot felölelő és kooperatív alkalmazása, amire a leggyengébben teljesítő tanulói kvartilis fejlődésének egyik alapköveként tekinthetünk (Andersen, 2010).

Az észak-európai országok mellett számos más ország úgy tartja, hogy az inkluzív és támogató oktatási környezet kialakításának legjobb módja a segítő szakemberek iskolai jelenléte (Masdeu Navarro, 2015). Ez felveti annak szükségét, hogy megvizsgáljuk, a pedagógiai munkatársak növekvő száma és szerepe milyen hatást gyakorol a tanulókra és

a pedagógusokra (Gerber et al., 2001; Blatchford et al., 2012; Webster & Blatchford, 2013). Webster és Blatchford (2013) három fő szempont mentén csoportosította a kutatásokat: a tanulmányi eredményekre gyakorolt hatás; a tanulók viselkedésére, motivációjára és tanuláshoz való hozzáállására gyakorolt hatás; valamint a pedagógusok munkájára és a tanításra gyakorolt hatás. Ugyanakkor a kutatások feldolgozását nehezítik a módszertani korlátok, dilemmák és időnkénti hiányosságok, amelyek komoly aggodalomra adnak okot a szakirodalom szintetizálása során (Gerber et al., 2001).

A Webster és Blatchford (2013) első kategóriájába (a pedagógiai segítők hatása a tanulmányi eredményekre) tartozó vizsgálatok ellentmondásos eredményeket hoztak. Egyes vizsgálatok szerint a pedagógiai asszisztensek intervenciós programjai általában kedvező hatást gyakorolnak a tanulók előrehaladására, különösen az olvasás-szövegértési és írási készségek terén, feltéve, hogy megfelelő képzésben és felkészítésben részesülnek, illetve megfelelő támogatást és iránymutatást kapnak az iskolától és a pedagógusoktól a gyakorlat során (Alborz et al., 2009; Slavin et al., 2009). Klassen (2001) specifikus olvasási (szövegértési) nehézséggel, diszlexiával diagnosztizált 11,5–15,7 éves diákok körében vizsgálta az olvasási dekódolás fejlődését. A kutató szerint a jövőbeni kutatások során fontos lehet feltárni a rövid távú, célzott és intenzív intervenciók hatását (pl. fonológiai tudatosság fejlesztése), mivel az összehangolatlan támogatás nem segíti elő hatékonyan a diákok előrehaladását. Webster és Blatchford (2013) csoportját további kutatásokkal is kiegészíthetjük. Egy minneapolisi pedagógiai asszisztensi program (Bennett & Falk, 1970) keretében kontrollálás mellett vizsgálták az egy osztályra jutó segítők számának hatását. A projekt során három osztályhoz nem rendeltek asszisztenst, három osztálynál egy segítőt alkalmaztak, további három osztályhoz pedig öt pedagógiai munkatárs tartozott. A pedagógiai segítők és a pedagógusok is speciális képzést kaptak: az előbbieket az olvasásra való felkészülésre (óvodás korú gyermekek esetében), az utóbbiakat pedig a segítő munkatársakkal való együttműködés lehetséges módjaira készítették fel. Bár a pedagógusok csak rövid tréningen vettek részt, szabadon választhatták meg az asszisztencia felhasználási módját. A *Metropolitan Readiness* (MRT) teszt segítségével összehasonlították a tanév eleji és végi eredményeket, és a statisztikai elemzések kimutatták, hogy a pedagógiai segítők jelenléte a gyermekek olvasási felkészültségét javította, a hatás a fiúknál volt a legerőteljesebb. Osztálytermi szinten azonban nem mutatkozott többlet előnye a magasabb segítői létszámnak ahhoz képest, ha csak egy asszisztens vett részt a feladatok ellátásában. A kutatók ezt azzal magyarázták, hogy egyazon osztályban több pedagógiai munkatárs felkészítése és

munkájuk összehangolása jelentős többletterhet ró a pedagógusra, ami elvonja az időt a tanítástól (Bennett & Falk, 1970; Gerber et al., 2001). Gerber és munkatársai (2001) egy randomizált kísérlet adatait felhasználva megvizsgálták a pedagógiai segítők tanulmányi eredményességre gyakorolt hatását. A mélyreható elemzések azt mutatták, hogy a segítő kollégáknak kevés hatása van a tanulmányi eredményességre. Azonban azoknál a tanulóknál, akik 2–3 évet pedagógiai asszisztens által támogatott osztályban töltöttek, pozitív hatás volt kimutatható az olvasási pontszámok javulásában.

A kutatások egy másik csoportja a pedagógiai munkatársak viselkedés-kezelési lehetőségeit (Webster & Blatchford, 2013; Clarke & Visser, 2016, 2019a, 2019b), továbbá a tanulók motivációjára és tanuláshoz való hozzáállására gyakorolt hatását vizsgálja (Webster & Blatchford, 2013). Az Egyesült Királyságban az alacsony teljesítő; tanulási, viselkedési vagy figyelmi problémákkal küzdő; sajátos nevelési igényű tanulókra egyénileg is odafigyelve és (többlet)támogatást nyújtva, hozzájárulhatnak a motiváció és az önbizalom erősítéséhez, a jó munkamódszerek kialakításához és a feladat elvégzésére való hajlandóság növeléséhez (Blatchford et al., 2011; Blatchford et al., 2012; Webster & Blatchford, 2013). Egy skót kutatásban a megkérdezett iskolai szereplők közül sokan úgy vélték, hogy a tantermi asszisztensek a gyermekek önbizalmát, önbecsülését és motivációját is képesek növelni. Egyes esetekben a segítők osztálytermen kívüli felügyelete, például a játszótéren, segítheti a tanulók viselkedésének javítását és a jó kapcsolatok előmozdítását (Schlapp et al., 2003). Az öt évig tartó *Deployment and Impact of Support Staff* (a továbbiakban: DISS) projekt úttörő munka volt az Egyesült Királyságban, amely nyolc, úgynevezett *Positive Approaches to Learning* (PAL) skála segítségével is megvizsgálta a pedagógiai asszisztensek diákokra gyakorolt hatását. A 13–14 évesek (9. évfolyam) esetében egy tanév alatt egyértelműen kimutatható volt, hogy a pedagógiai segítők pozitívan befolyásolták valamennyi dimenzió értékét (Blatchford et al., 2011; Blatchford et al., 2012; Webster & Blatchford, 2013). Hasonló eredményeket hozott az 1953-as michigani projekt is, amelynek egyik fontos megállapítása az volt, hogy a pedagógiai asszisztenssel támogatott osztályokban tanulók szülei szerint gyermekeik nagyobb örömmel járnak iskolába, és 83%-uk a tanulásra fordított idő emelkedéséről is beszámolt. A szubjektív nézőpont és helyzetérzékelés azonban torzíthatja az eredmények érvényességét (Lombardo, 1980 idézi Gerber et al., 2001). Bland és Sleightholme (2012) sajátos módszertannal 10–11 éves diákokat kérdeztek meg arról, hogy milyen tulajdonságok jellemzik az ideális pedagógiai segítőt, illetve vizsgálták az asszisztencia hasznosságát és a bizalom kérdéskörét is. A tanulók úgy érezték, hogy egy gondoskodó,

figyelmes és megértő segítő erősítheti önbizalmukat. Az empirikus tanulókutatások közé tartozik Wren (2017) cikke is, amelyben sajátos nevelési igényű gyermekek és pedagógiai asszisztensek nézeteit hasonlította össze a pedagógiai munkát támogató segítők szerepével kapcsolatban. A szerepfelfogásban eltérések mutatkoztak: a diákok inkább a tanulmányi jellegű segítségnyújtásra összpontosítottak (pl. olvasási és írási feladatok során), míg a segítők a viselkedés kezelésére irányuló támogatást emelték ki. Fontos figyelembe venni azt is, hogy a fogyatékossággal élő tanulók az inkluzív oktatási élmény és iskolai szocializáció sérülésének adhatnak hangot (pl. autonómia hiánya, személyes kontroll csökkenése, túlsegítés kockázata, kortárs kapcsolathálótól való elszakadás) (Tews & Lupart, 2008).

A kutatások harmadik csoportja a pedagógiai munkatársak pedagógusok munkájára és a tanításra gyakorolt hatásával foglalkozik (Webster & Blatchford, 2013). Bár a segítők tanulmányi eredményességre tett hatásával kapcsolatban ellentmondásos eredmények születtek, a pedagógusok stresszszintjére, munkaterhelésére és munkával való elégedettségére gyakorolt pozitív hatást következetesen kimutatták a kutatók. Ez részben annak köszönhető, hogy a pedagógusokat tehermentesítik – például az adminisztratív feladatok csökkentésével és az osztálytermi kontroll fenntartásával –, így több idő jut a tanításra és tanulási folyamatokra (Farrell et al., 2010; Blatchford et al., 2011; Blatchford et al., 2012; Webster & Blatchford, 2013; Blatchford et al., 2014). A pedagógiai asszisztensek a délutáni és kora reggeli korrepetálások alkalmával nemcsak a házi feladatok elkészítésében, hanem a nyelvi készségek fejlesztésében is aktívan közreműködnek, mivel a pedagógusoknak gyakran nincs elegendő idejük ezekre a feladatokra. A pedagógiai segítők támogatása szerteágazó, kiterjedhet a füzetek címkézésére, a házi feladatok ellenőrzésére, az oktatási segédeszközök és tananyagok előkészítésére, továbbá az iskola és a hátrányos helyzetű családok közötti kapcsolattartás elősegítésére is (Němec et al., 2015). Az ilyen típusú széleskörű támogatást nagyra becsülik az iskolák és a pedagógusok (Farrell et al., 2010). Ezt támasztják alá az 1953-as USA-beli projekt adatai is. A kutatás szerint azokban a michigani osztályokban, ahol pedagógiai asszisztens támogatta a pedagógusok munkáját, a pedagógusok jelentősen kevesebb időt töltöttek dolgozatok javításával (89%-kal), a diákok munka közbeni monitorozásával (83%-kal), a tanulók fegyelmezésével (36%-kal) és jelentések/beszámolók készítésével (25%-kal), szemben a kontrollosztályok pedagógusaival. Ugyanakkor az asszisztensekkel dolgozó pedagógusok több mint kétszer annyi időt tudtak fordítani óratervek készítésére, és több mint 40%-kal növelték a diákok

felügyeletére/ellenőrzésére fordított időt (Lombardo, 1980 idézi Gerber et al., 2001). Schlapp és munkatársai (2003) skót kutatása szerint az iskolaigazgatók és pedagógusok általában elégedettek a pedagógiai asszisztensek által nyújtott támogatással, akik segítenek a lassabban haladó tanulóknak, amíg a pedagógus az osztály többi tagjával foglalkozik, illetve játékos tevékenységek és foglalkozások során elmélyítik a tanult ismereteket. Emellett lehetővé teszik a pedagógusok számára, hogy interaktívabb és élményalapú tanulási környezetet alakítsanak ki. Ennek ellenére az iskolák számára nehézséget jelent a pedagógusok és a segítők munkájának összehangolása, valamint a közös megbeszélésekre szánt idő biztosítása. Úgy vélték, hogy több osztálytermi munkatársra lenne szükség ahhoz, hogy minden oktatási intézmény kihasználhassa az „*extra segítő kezeket*" (Schlapp et al., 2003, p. 204). Másfelől a kutatásokból az is kiderült, hogy a segítők jelenléte csökkentheti a pedagógusok és a speciális figyelmet igénylő tanulók közötti interakciók gyakoriságát és intenzitását. Ez a túlzottan aktív segítői jelenlét felveti annak a veszélyét, hogy a segítők nagyobb mértékben és tartósabban foglalkoznak például a sajátos nevelési igényű tanulókkal, mint maguk a pedagógusok. A közösségtől (pedagógusoktól, osztálytól) való elkülönülés és az alacsonyabb színvonalú pedagógiai odafigyelés – a segítők nem megfelelő felkészítése esetén még inkább – negatív hatással járhat (Webster & Blatchford, 2013; Blatchford et al., 2014). Ezt erősíti meg Sharma és Salend (2016) szisztematikus szakirodalom-elemzése is, amelyben a pedagógiai asszisztensek inkluzív osztálytermekben betöltött szerepeit, pedagógusokra és diákokra gyakorolt hatását, valamint munkahelyi teljesítményüket befolyásoló tényezőket vizsgálták. Rámutattak a szakmai felkészültség hiányosságaira, a tisztázatlan szerepekre és a korlátozott kommunikációra, amelyek együttesen gyengíthetik a fogyatékossággal élő tanulók tanulási folyamatait, önállóságát, befogadását, és alááshatják a pedagógusok szakmai szerepének érvényesülését is. Ugyanakkor megjegyzendő, hogy más tanulmányok éppen azt hangsúlyozzák, hogy az osztálytermen belüli pedagógiai asszisztencia nélkül a pedagógusoknak nincs elég kapacitásuk a sajátos nevelési igényű gyermekek egyéni segítésére (Chow et al., 2023), ezért a kiutat a pedagógiai asszisztensek képzettségének és együttműködési képességének megerősítése jelenti.

Az iskolai segítő tevékenység és a tanulmányi eredményesség témakörében végzett kutatások túlnyomórészt a pedagógiai asszisztensek munkájára fókuszálnak, mivel ők az osztálytermi környezetben való közvetlen jelenlétük révén gyakrabban kerülnek a tanulói teljesítményre gyakorolt hatást vizsgáló elemzések középpontjába.

Ezzel szemben az iskolapszichológusok és az iskolai szociális szakemberek munkájának jelentőségét elsősorban a mentális egészség, a jóllét, a viselkedés, a társas kapcsolatok és a szociális biztonság dimenzióiban vizsgálják (Lynn et al., 2003; Ivanauskiene, 2009; Berzin et al., 2011; Perfect & Morris, 2011; Dawood, 2013). Ezek a tényezők fontos alapot jelentenek ahhoz, hogy az eredményes tanulói életút később felépülhessen. Mindez azonban nem zárja ki annak indokoltságát, hogy tevékenységük hatása a tanulói eredményesség szempontjából is elemzés tárgyává váljon. Erre világít rá egy országos, többszintű chilei vizsgálat is, amely empirikusan igazolta, hogy azokban az iskolákban, ahol pszichológusokat és szociális munkásokat alkalmaztak, a rövid és hosszú távú lemorzsolódási arány egyaránt alacsonyabb volt, még akkor is, ha figyelembe vették azokat az egyéni és iskolai tényezőket, amelyeket korábbi kutatások a tanulmányi eredményességgel és a lemorzsolódással hoztak összefüggésbe. Az iskolapszichológusok jelenléte és nagyobb száma pozitív kapcsolatot mutatott a magasabb matematikai eredményekkel, noha ez a hatás alacsony társadalmi-gazdasági státuszú iskolákban gyengébben érvényesült. Ugyanakkor a hátrányosabb helyzetű intézményekben a nagyobb létszámú iskolai szociális munkások jelenléte magasabb matematikai eredményekkel járt együtt (López et al., 2021). Szintén említésre érdemes egy iskolapszichológusok által vezetett intervenciós program, amelynek célja az iskolai lemorzsolódás csökkentése, a tanulói teljesítmény növelése, valamint a rizikócsoportba tartozó tanulók célzott támogatása volt a szülőkkel való együttműködésen keresztül. Az intervenciós programot követően a tanulók minden képességterületen 20 százalékponttal meghaladták az állami átlagot, miközben korábbi eredményeik az országos teszteken az átlag körül mozogtak (Gruman et al., 2013). Ez is azt jelzi, hogy megfelelő intervenciós környezetben a segítő szakemberek munkája érdemben hozzájárulhat az iskolai előmenetelhez (Gruman et al., 2013; Csók et al., 2025). A szülőkkel való kooperáció már itt is erőforrásként jelent meg, a segítők családokkal végzett munkáját azonban a következő alfejezetben tárgyaljuk részletesebben.

2.2.3. Az iskolai segítők szülőkre gyakorolt hatása

Az iskolai segítő szakemberek munkája kiemelt jelentőséggel bírhat a szülők támogatásának biztosításában (Csók, 2020a; Bacskai et al., 2023; Pusztai et. al., 2024b; Csók et al., 2025). Bár módszereik és eszközeik eltérőek, közös céljuk a tanulók sokoldalú támogatása és tanulmányi eredményességük előmozdítása (Csók et al., 2025). A vizsgált tanulmányok meggyőzően érvelnek amellett, hogy a szülők otthoni és iskolai bevonódása

elengedhetetlen része az iskolai segítő munka gyakorlatának (Kurtz & Barth, 1989; Bowen, 1999; Drolet et al., 2006; Smith, 2010; Gruman et al., 2013; Němec et al., 2015).

A szociális szakemberek szakmai tudásbázisuk, például családdinamikai és szociál-kulturális ismereteik révén katalizátor szerepet játszhatnak az iskola és otthon közötti kapcsolatok erősítésében (Kurtz & Barth, 1989; Bowen, 1999; Drolet et al., 2006). A leggyakrabban alkalmazott elméleti alapként Bronfenbrenner ökológiai rendszermodellje jelenik meg, melynek alapján az iskolai szociális segítők az iskola és otthon közötti mezoszisztéma meghatározó szereplőiként azonosíthatók (Bowen, 1999). Ebbe a logikába illik az a megközelítés, mely szerint a mikrorendszerek közötti kölcsönhatások, a szülő és pedagógus közötti interakciókat is beleértve, nagy hatással vannak a gyermek fejlődésére (Bronfenbrenner, 1979; Bowen, 1999). Az elemzett szakirodalom alapján az iskolai szociális munkatársak kiemelkedő facilitátori szerepet töltenek be a nehezen elérhető, alacsony társadalmi státusú szülőkkel való kapcsolatfelvétel során. Ezen interakciók egyik legjelentősebb eszköze a családlátogatás, amely során az empátia, az aktív figyelem és a kulturális különbségek tiszteletben tartása alapvető fontosságú a bizalmi kapcsolat kiépítése érdekében. A családlátogatások lehetőséget biztosítanak a szakembereknek a családok élethelyzeteinek alapos megismerésére is (Alameda-Lawson et al., 2010; Bulanda & Jalloh, 2019; Trancă, 2020). Az interjús vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a szülők pozitívan értékelik az iskolai szociális munkások kitartó figyelmét és elkötelezettségét. Ezen szakmai attitűdök hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a szülők nyitottabbá és együttműködőbbé váljanak, valamint nagyobb hajlandóságot mutassanak a segítők által koordinált intervenciós programokban való részvételre (Alameda-Lawson et al., 2010). Ennek fényében megállapítható, hogy a nehézségekkel küzdő családok esetében a segítő munka nem kezdődhet a gyermeknevelési ismeretekre, készségekre és gyakorlatokra irányuló konzultációkkal és beavatkozásokkal. Az iskolai szociális munkások először mélyebben megismerik a családok élethelyzetét (pl. a napi rutinok hiányát, a tájékozatlanságot, a társadalmi kirekesztettséget és az elszigeteltséget), majd az iskolával együttműködve részt vesznek a problémák enyhítésében, miközben vállalják az ezzel járó többletmunkát is. A segítőknek megfelelő szakmai alapot és szakmaközi párbeszédet kell biztosítaniuk ahhoz (Kurtz & Barth, 1989; Drolet et al., 2006; Isaksson & Larsson, 2017; Trancă, 2020; Daftary et al., 2021), hogy a szülők előtt „*kinyissák az iskola ajtaját*" (Drolet et al., 2006, p. 212), és aktívan bevonják őket gyermekük oktatásába (Kurtz & Barth, 1989). Az iskolai szociális munkatársak e tevékenysége nemcsak a szülők és az iskola közötti partneri

kapcsolat megteremtését támogatja, hanem jelentős mértékben hozzájárul a közösségépítéshez is, erősítve az összetartozás érzését és gazdagítva a társadalmi tőkét (Drolet et al., 2006; Alameda-Lawson et al., 2010; Bulanda & Jalloh, 2019; Trancă, 2020; Yuen-han Mo & Tak-Mau Chan, 2022).

Logan és Feiler (2006) cikkükben a ritkán előforduló fejlesztő projektek egyikével foglalkoznak, amelyben a szülők otthoni gyermeknevelő tevékenységét támogatták pedagógiai asszisztensek segítségével. Az olvasási és szövegértési nehézségekkel küzdő tanulók szüleinek családi tanuló csoportokat létesítettek, ám a szülők nem látogatták ezeket, így a pedagógiai segítők az otthoni családlátogatások során a szülőkkel és gyermekekkel közösen végzett játékos, fejlesztő tevékenységekkel járultak hozzá a család–iskola közötti kapcsolat erősítéséhez, és a gyerekek képességfejlesztésének jobb otthoni megalapozásához. A kutatás egyik tanulsága az volt, hogy a pedagógiai asszisztensek lehetnek „*az iskola megközelíthető, barátságos arca*" (Logan & Feiler, 2006, p. 139). Hasonló céllal indult el a *Classroom Assistant Project* is, amelynek keretében pedagógiai asszisztenseket helyeztek el hátrányos helyzetű iskolákban. A kezdeményezés tevékenységei egyéni és csoportos formában valósultak meg, például reggeli beszélgetésekkel a szülőkkel a játszótéren, olvasónaplók készítésével otthonra, hazavihető tanulást segítő eszközök kiválasztásával, továbbá a szülő–gyermek közös tevékenységek támogatásával (Woolfson & Truswell, 2007). Az intervenciós programok megerősítették, hogy a pedagógiai segítők alkalmazása az otthoni fejlesztésben fontos és hasznos (Logan & Feiler, 2006), nagy szerepet játszva a hátrányos helyzetű tanulók szüleivel való bizalomépítésben, amelyet az informális beszélgetések (pl. az iskolai tanítás előtti és utáni találkozások) és a családlátogatások hatékonyan támogatnak. Ezt kiegészítve a tanórán kívüli délutáni korrepetálások és foglalkozások – például a házi feladatban nyújtott segítség vagy a nyelvi készségek fejlesztése – nemcsak a tanulók fejlődését segítik, hanem alkalmat adnak arra is, hogy az asszisztensek a szülőkkel megosszák a gyermekek teljesítményére, házi feladataira és eredményeire vonatkozó információkat, és hasznos iránymutatást adjanak az otthoni tanuláshoz és gyakorláshoz. A pedagógiai asszisztensek közösséghez fűződő személyes kötődése jelentős előnyt jelenthet a szülők iskolával szembeni bizalmatlanságának oldásában, hiszen megkönnyíti a velük való kapcsolatteremtést. Egyúttal hozzájárul ahhoz, hogy a pedagógusok jobban megértsék a családi háttérből adódó speciális élethelyzeteket, és hatékonyabb együttműködés alakuljon ki a nevelési szereplők között (Němec et al., 2015). Ahogy Howes (2003) és Smith (2010) is rámutatnak, a pedagógiai asszisztensek társadalmi és

kulturális értelemben is közelebb állhatnak a családokhoz. A szülők gyakran érzik a pedagógiai asszisztenseket megközelíthetőbbnek, mivel közös kulturális látásmódjuk és hasonló társadalmi hátterük alapvetően megkönnyíti a hatékony kommunikációt és a családok bevonódását. Ennek egyik alternatív megoldásaként egyes programokban az iskolák a szülők közvetlen bevonását is ösztönözték, például osztálytermi asszisztensként való részvételükkel az év eleji órákon, ami lehetőséget teremtett a kétnyelvű megértés elősegítésére (Smith et al., 2020).

A szociális szakemberek és pedagógiai asszisztensek mellett az iskolapszichológusok is meghatározó módon hozzájárulnak az iskola, a család és a közösség közötti kapcsolatok elmélyítéséhez. Több tanulmány foglalkozik az intervenciós programok hatásaival. Egy vizsgálatban a pszichológusok vezető szerepet töltöttek be az iskolaszintű intervenció kidolgozásában és végrehajtásában. Az intervenció részeként átalakították a szülői értekezletek struktúráját, amelyeken a tanulók ismertették tanulmányi teljesítményüket és továbbtanulási elképzeléseiket. Ezt követően a diákok és szüleik közösen vettek részt az iskolapszichológusok vezetésével megvalósuló tanulmányi ütemezési tréningeken. Továbbá létrehoztak egy online platformot, amely lehetőséget biztosított a szülők számára, hogy aggodalmaikat és észrevételeiket megosszák a gyermeküket érintő kérdésekben. A program hatására a szülői értekezleteken való részvétel aránya 35%-ról 90%-ra emelkedett (Gruman et al., 2013). Egy másik kutatásban 11 alkalmas, szülői nevelési kompetenciák fejlesztésére irányuló tréning hatásait vizsgálták, amelyet iskolapszichológusok terveztek és vezettek. A tréning során a pszichológusok facilitátorként és vezetőként támogatták a résztvevőket, miközben a program szerepgyakorlatok és videós szupervízió révén olyan nevelési készségek fejlesztését segítette elő, mint a határok kijelölése, a verbális és a nonverbális kommunikáció erősítése. Az eredmények alapján a tréning jelentős viselkedésbeli javulást eredményezett a kísérleti csoportba tartozó szülők gyermekeinél, miközben a szülők stresszszintje is csökkent a kontrollcsoporthoz képest (Sheely-Moore & Bratton, 2010). Az elemzés során olyan kutatásokat is vizsgáltunk, amelyek a szülők bevonódását támogató tevékenységekre, az iskolapszichológusok szerepére és attitűdjeire irányultak (Csók et al., 2025). Bryan és munkatársai (2017) eredményei igazolták a szakirodalomban megfogalmazott állításokat. Ezek szerint a rendszerszintű és iskolai együttműködés támogatása, a kapcsolódó énhatékonyság fejlesztése, illetve a bevonódást elősegítő elvárások megfogalmazása alapvetően hozzájárul a hatékony partnerségi kapcsolatok kialakításához az iskolapszichológusok és a szülők között. Griffin és Steen (2010)

kutatása rávilágított arra, hogy az iskolapszichológusok közösségi együttműködése bővíti a tanulók számára elérhető szolgáltatások körét, és az otthoni nevelést támogató programokon keresztül mélyíti a szülőkkel való kapcsolatot. Holcomb-McCoy (2010) tanulmánya hangsúlyozta, hogy a szülők bevonása az iskolai önkéntesség ösztönzésével, a fontos határidőkről és eseményekről való tájékoztatással, valamint szülőkonferenciák és tájékoztató találkozók szervezésével érhető el, amelyek mind az együttműködés szorosabbá tételét szolgálják. Mindezek ellenére egyes kutatók szerint az iskolapszichológusok szülőkkel való együttműködése gyakran inkább a problémák megoldására korlátozódik, és kevésbé terjed ki a megelőző, proaktív megközelítésekre (Hendricker et al., 2023), ami arra utal, hogy a bemutatott jó gyakorlatok szélesebb körű alkalmazása és adaptálása még jelentős fejlődési lehetőségeket kínálhat ezen a területen (Csók et al., 2025). Ugyanakkor az együttműködés előtt álló akadályok is jelentősek: az iskolapszichológusok túlzott munkaterhelése, időhiánya és a hozzájuk tartozó iskolák/diákok magas száma (Bryan & Holcomb-McCoy, 2004; Ahtola & Kiiski-Mäki, 2010; Hendricker et al., 2022) megnehezíti a hatékony kapcsolattartást a szülőkkel, ami az alacsony szülői részvételhez és a bevonódást segítő programok hiányához vezet (Bryan & Holcomb-McCoy, 2004; Hendricker et al., 2022). Emellett a szülői ellenállás is kihívást jelenthet, amely megnyilvánulhat a segítéssel kapcsolatos irreális elvárásokban, a nehézségek tagadásában, továbbá a tanácsadással kapcsolatos prekoncepciók és stigmák jelenlétében (Ahtola & Niemi, 2014; Vaishnavi & Kumar, 2018).

Korábbi szisztematikus szakirodalom-elemzésünk során megállapítottuk (Csók et al., 2025), hogy az iskolai segítők összekötő kapocsként és áthidaló ágensként funkcionálnak a család–iskola–közösség kapcsolati folyamataiban (Wolstenholme & Kolvin, 1980; Bowen, 1999; Drolet et al., 2006; Alameda-Lawson et al., 2010; Holcomb-McCoy, 2010; Němec et al., 2015; Bulanda & Jalloh, 2019; Trancă, 2020; Daftary et al., 2021), miközben eltérő, de egyértelműen fontos szerepet töltenek be a szülő–iskola kooperáció elősegítésében és erősítésében. A segítő szakemberek hidat és összhangot képező szerepére irányuló tanulmányokból kirajzolódni látszik az iskolai szocializáció kritikai felfogása (Csók et al., 2025), mely szerint a család társadalmi státusa által formált habituson keresztül a társadalmi egyenlőtlenségek átörökítése zajlik az iskolarendszerben, ahol a pedagógus a hatalom képviselőjeként és az akkulturációs folyamatok legitimálójaként jelenik meg (Pusztai, 2020b). A nevelésszociológiai kutatásokból azonban tudjuk, hogy a társadalmi státus reprodukciós determinizmusait a társadalmi tőke kompenzálhatja (Pusztai, 2004, 2009, 2015, 2019, 2020b, 2020d). Az

elemzésbe beemelt cikkek alapján az iskolai segítő munkatársaknak az iskola falain kívüli és belüli tőkeforrások (colemani társadalmitőke-elmélet) mozgósításában (Pusztai, 2020d) van jelentős funkciója. Ugyanis a segítők az ökológiai szemléletet képviselve képesek környezeti kontextusba helyezni a klienseket érintő problémákat. Munkájuk során alaposan megismerik a családok életkörülményeit és mindennapi kihívásait, ezáltal képviselni tudják a szülők érdekeit és jogait az iskolában és tágabb közösségükben egyaránt (Dupper, 2003; Drolet et al., 2006). Miközben reagálnak a családi szükségletekre, addig az iskolákat is segítik a szülők, gyermekek sajátos kihívásaihoz való alkalmazkodásban. Így támogatják a két nevelési színtér együttműködését és a konstruktív interakció folyamatát (Drolet et al., 2006).

A nemzetközi szakirodalom alapján megállapítható, hogy az iskolai segítő szakmák szerepe és jelentősége az elmúlt évtizedekben egyre hangsúlyosabban van jelen a globális neveléselméleti és oktatáspolitikai diskurzusokban. A vizsgált elméleti modellek és szakpolitikai irányok a különböző oktatási rendszerekben eltérő válaszokat adnak arra, miként értelmezhető a segítői tevékenység társadalmi funkciója, intézményi beágyazottsága és együttműködési potenciálja. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a feladatkörök világos meghatározása, a csapatmunkára épülő működés, valamint a partnerekkel való kooperáció nemcsak a tanulók támogatását teszi hatékonyabbá, hanem érzékelhetően csökkenti a pedagógusok munkaterhelését is. A nemzetközi elméleti megközelítések és szakmai viták révén az iskolai segítő szakmák funkciói tágabb, összehasonlító összefüggésbe helyezhetők. Az ilyen típusú értelmezésekhez azonban elengedhetetlen a hazai recepció, illetve a történetileg kialakult társadalmi és intézményi viszonyok ismerete. A következő fejezet az iskolai segítés hazai fejlődésének ívét követi végig, kiemelve a sajátos történeti alakulásokat és intézményi kereteket.

3. A senki földjén? Az iskolai segítés fejlődéstörténete Magyarországon

A fejezet címében szereplő „*senki földjén*” kifejezés egy átmeneti, határokkal gyengén körülhatárolt tér metaforáját idézi, ahol a felelősségi körök és szerepek nem egyértelműek, az érintettek közötti kapcsolatok pedig gyakran rendezetlenek. Az iskolai segítés magyarországi fejlődéstörténetében ez a kifejezés a rendszer és az intézményi keretek hosszú ideig tartó hiányára reflektál. A pedagógusok, segítők és civil szervezetek tevékenysége sokáig nem egy összehangolt, egységes rendszer részeként működött, hanem inkább párhuzamosan vagy ad hoc módon szerveződött. Ez a helyzet nem csupán szervezeti és szakpolitikai értelemben jelentette az átmenetiség állapotát, hanem szakmai szinten is megnyilvánult. A segítő szakmák képviselői gyakran rendszerszintű támogatás nélkül, önállóan próbálták megoldani a diákok problémáit, miközben a felelősség és az érintettség kérdése sokszor megoszlott a különböző intézmények között. Az iskolai segítés története így nem csupán a rendezetlenség és a hiányok, hanem az egymásra nem épülő, mégis értékes kezdeményezések, szakmai innovációk, interdiszciplináris együttműködések és a gyermekek érdekében tett erőfeszítések narratívája is. A „*senki földjén*” fogalmának alkalmazása rávilágít azokra a kihívásokra, amelyek az iskolai segítés intézményesítését és társadalmi elfogadását övezték. A metafora kettős jelentést hordoz, mert egyszerre utal a megszakítottságra és széttagoltságra, ugyanakkor kiemeli azt a közeget is, ahol az elszigetelt, de maradandó értéket teremtő szakmai és civil kezdeményezések gyökereztek meg. Egyszerre segít megérteni, hogy a magyarországi fejlődéstörténet miért alakult hosszadalmasan és időnként fragmentált módon, és rámutat arra, hogy ebben a látszólag összehangolatlan színtéren – a történelmi korokon átnyúló segítő kezek által – miként születtek meg azok az újító kezdeményezések, amelyek a jelenlegi működési keretek alapjául szolgáltak.

Révész (2007a) értelmezése alapján az iskolai gyermek- és ifjúságvédelem egyidős az iskolák létrejöttével. A szerző szerint ugyanis az intézményes nevelés alappillére a bizalom, amely elvezet a gyermeki kitárulkozáshoz, és a pedagógus segítő kéznyújtásához a problémák megoldásában. „*Mi ez, ha nem gyermekvédelem?*” (Révész, 2007a, p. 17) – teszi fel a kérdést a kutató. Ebben a megközelítésben a segítő folyamat egy szabad emberi tevékenységként értelmezhető. Azonban az elmúlt évtizedek során a segítő foglalkozások professzionalizálódásával kialakultak azok az elméleti keretek és szakmai eszközrendszerek, amelyek a hivatásfelfogásukban eltérő szakmai közösségek létrejöttét eredményezték (Apró, 2007). Egyes hivatásokat és szakmákat a modern

társadalom hívott életre, míg mások régebbi szakmákból nőtték ki magukat. Az utóbbi csoportba tartozók egyaránt archaikus és modern vonásokat őriznek (Nóbik, 2019) – köztük a segítő foglalkozások is.

Jelen fejezetben bemutatjuk, hogy milyen társadalmi és politikai feszültségek, családi és intézményes kihívásokra adott válaszok, valamint intézkedések vezettek el a tanulótársadalom támogatására irányuló segítő professziók kialakulásához, differenciálódásához és bővüléséhez Magyarországon. A dualizmust megelőző időszakot nem tárgyaljuk, bár megjegyzendő, hogy a neoabszolutizmus korában (1849–1867) – az abszolutizmus centralizált törekvései értelmében – az állam gyakorolta a főfelügyeletet az oktatás és a nevelés fölött, amely nem csupán a protestáns és katolikus iskolákra vonatkozott, hanem a házi oktatás és családi nevelés területeit is magában foglalta. A kormányzat célként tűzte ki, hogy minden gyermek legalább olyan minőségű figyelemben részesüljön, amilyet a népiskola nyújt a diákjai számára. A 6–12 éves gyermekek tankötelezettségének érvényre juttatása érdekében gyakran csendőröket alkalmaztak, és szabályszegés esetén a szülőket súlyos pénzbírsággal büntették (Pukánszky & Németh, 1996). A kor oktatásügyi tevékenységének megítélése ambivalens volt, hiszen a polgárosító és modernizációs törekvések egyaránt fellelhetőek az intézkedésekben (Pusztai, 2004). Mindenesetre előremutató felismerést tükrözött, hogy az 1849. október 9-én kibocsátott kormányrendeletben a vallásos erkölcsiség mellett az ifjúságnevelés fontosságát is megfogalmazták (Pukánszky & Németh, 1996).

A továbbiakban négy nagyobb korszak mentén tagoljuk az eseményeket: (1) a dualizmus kora (1867–1918), (2) a két világháború közötti időszak és a második világháború évei (1918–1945), (3) a második világháborút követő évek és a szocializmus időszaka (1945–1990), valamint (4) a rendszerváltástól napjainkig (1990-től). A történelmi események bemutatása során azokra a főbb folyamatokra és mérföldkövekre helyezzük a hangsúlyt, amelyek az iskolai segítő munka hazai fejlődésében játszottak alapvető szerepet. Észre kell vennünk azonban, hogy nem beszélhetünk szemellenzős perspektívából egy segítő szakma kialakulásáról, hiszen ezzel párhuzamosan, illetve ezzel együtt más (iskolai) segítő foglalkozások fejlődése is kezdetét vette. Azokat a történelmi vonásokat kívánjuk kiemelni, amelyek által kitapinthatóvá válnak a tanulói segítségnyújtás első lépései. A családok, a gyermekek és a pedagógusok felé nyúló segítő kezek az iskolán kívüli kezdeményezésekből indultak, majd fokozatosan befelé haladva törték át az oktatási létesítmények falait, és gyökereztek meg az intézmények berkein belül.

3.1. Az iskolai segítő munka iránti igény megjelenése a gyakorlatban és a kutatásokban

Az iskolai segítő munka magyarországi kezdetei a 19. és 20. század fordulójáig nyúlnak vissza, és kibontakozásának két fő forrását jelölhetjük meg: a magyarországi társadalmi és nevelési viszonyokat, valamint az oktatás- és nevelésügyi kihívásokra adott szakmai válaszokat. Azonban egy kor társadalmi és nevelésügyi nehézségeinek kezelését erőteljesen meghatározza, hogy a cselekvő személyek hol helyezkednek el a társadalomban és az oktatásügyben, milyen előképzettséggel rendelkeznek, illetve hogyan interpretálják a problémákat. A hazai útkeresések elsődlegesen a német megközelítések ismeretében értelmezhetőek, ugyanis a francia és angol transzferhatások csupán a két világháború közötti időszakban voltak érzékelhetőek. A történelmi folyamatok feltérképezése során szem előtt kell tartanunk, hogy egyes irányzatok egymásba integrálódtak, vagy az évek során önálló tevékenységgé alakultak. A következőkben elsősorban a szociálpedagógia fejlődéstörténetében meghatározónak tartott szabadoktatásra és gyermektanulmányozásra helyezzük a hangsúlyt (Kozma & Tomasz, 2003). Nem szűk látókörből szemlélve közelítünk a szociálpedagógiához, azonban az sajátosan az iskolai környezet társadalmi és pedagógiai problémáira fókuszál, így az iskolai segítő munka meghatározó pilléreként értelmezhető, amely egyben fontos kiindulópontot jelent a többi iskolai segítő tevékenység megismeréséhez és megértéséhez is. Itt jegyeznénk meg, hogy a gyermekek köré vont pszichológiai szakismeret intézményesülése és terjedése is a 20. század elejére, az állami gyermekvédelem, a szegény hátterű gyermekek megsegítésére irányuló filantróp törekvések és a gyermektanulmányi mozgalom idejére tehető. Az „*erkölcsileg züllöttnek*” nevezett fiatalok és a potenciális önkiteljesedésre képes diákok vizsgálata, valamint a családok és az iskolák tanulmányozása a társadalmi reformmozgalmak egyik fontos terepévé vált, amelyben az orvostudomány és a pszichológia is helyt kapott (Kovai, 2015).

3.1.1. A „mindenes” tanítóktól a segítő háló kibontakozásáig

Az 1867-es kiegyezés alapját képezte a magyar társadalom polgári fejlődésének, és ezzel párhuzamosan feltételeket teremtett az iskolaügy modernizálásához. Eötvös József, a Vallás és Közoktatási Minisztérium vezetője, községi iskolák létesítését rendelte el azokon a területeken, ahol nem működtek egyházi népiskolák. Végül az 1868-as népoktatási törvény alapján köteleztek minden szülőt, hogy gyermekét 6 és 12 éves kor

között iskolába járassa (általános iskolakötelezettség), melynek megszegése pénzbüntetést vont maga után. A törvény többek között rendelkezett az iskolaszék hatásköréről is. A kilenctagú testületet a helybeli tanító és lelkész, valamint a helység lakosainak – elsősorban az oktatásügyhöz értő – képviselői alkották. Feladataik közül kiemelendő, hogy az iskolaszék képviselői döntöttek a szülők és tanítók közötti vitás helyzetekben, illetve ellenőrizték a törvény betartását és a mulasztások igazolását. Az intézkedések pozitív hatásai csak évtizedekkel később voltak érzékelhetőek, hiszen míg a népoktatási törvény megjelenésekor a tanköteles korú gyermekek csupán 48%-a, addig 1913-ban már 93%-a járt iskolába. Az arányok fokozatos növekedése volt kimutatható az írni-olvasni tudó gyermekek számában is. A néptanítókra azonban fokozott terhelés nehezedett; a törvény alapján egy tanító akár 80 tanulóval is foglalkozhatott egyedül (Pukánszky & Németh, 1996). Felmerül a kérdés, hogy milyen, az oktatást nehezítő kihívásokkal kellett szembenézniük a néptanítóknak. A túlterheltség mellett a problémák egyik szegmensét képezték a gyermekek szociális hátrányai. Jelentős volt azoknak a növendékeknek a száma, akik a család szegénysége miatt nem tudtak rendszeresen iskolába járni, különös tekintettel a ruházat (meleg kabát, cipő) vagy az iskolai felszerelés hiányára. Emellett a hiányzásokat kiváltó komponensek közé sorolandó az otthoni munkák prioritása (a gyermek mint liba- vagy disznópásztor) és a betegségek gyakorisága (Sebesi, 1996).

A néptanító „*mindenes*” szerepére mutatnak rá a források, melyek szerint munkájuk szerves részét képezte az iskolán kívüli népművelés (Sebesi, 1996), vagy a korban használt kifejezéssel élve, a szabadoktatás (Belovári, 2011). A szociálpedagógia történetében kedvelt tanításszervezési módszer a szabadoktatás, amely az iskolarendszertől elkülönülő, nem állami kezdeményezésű, ugyanakkor egy szervezett tanulási formát foglal magában. A szabadoktatás különböző formái hosszú ideje jelen voltak Európában, példaként említve a központi oktatástól eltérő szakadár iskolázást, vagy a hivatalos, iskolai tudásnak nem megfeleltethető termelési ismeretek átadását. A századfordulón azonban a szabadoktatás fokozatosan államosodni és intézményesülni kezdett, amit az 1907-es pécsi szabadoktatási kongresszuson lezajlott szakmai vita is alátámaszt. A kongresszuson az állami és az ellenzéki, alternatív képviselők álláspontjai kerültek mérlegelésre. Az állami képviselők szerint a szabadoktatás kormányzati feladat, amelyet tervezni, szervezni, finanszírozni és ellenőrizni szükséges. Ezzel szemben az ellenzéki, alternatív csoport az alulról jövő kezdeményezések szerepét és a szabadoktatás spontaneitását hangsúlyozta. A századfordulón szerveződő szabadoktatás

kezdeményezői, szervezői és vezetői elitjét a szociáldemokrata párt, a polgári radikálisok, valamint az egyházak alkották (kiemelve a neokatolikus szociális köröket). A szabadoktatás egyfajta alternatív pedagógiaként (művelődésfilozófiai és andragógiai irányzatként) értelmezhető, amelynek a későbbiekben meghatározó képviselője a Debreceni Egyetem pedagógiaprofesszora, Karácsony Sándor lett (Kozma & Tomasz, 2003).

A pedagógusok népművelő munkáját jól szemlélteti Szeged példája, hiszen a város tíz szabadoktatási osztályt hozott létre, amelyekben elsősorban tanítók tevékenykedtek. Az alsótanyai szabadoktatási osztály keretein belül a tanítóság fokozott figyelmet fordított az ifjúság nevelésére és védelmére (pl. népkönyvtárak létesítésével, tüdővészellenes mozgalommal, ismeretterjesztő előadások szervezésével és analfabéta-tanfolyamok megszervezésével). A gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenységek körét szélesítette a patronázsmozgalom is, amely a deviáns (a korabeli szóhasználat szerint „*rendellenes*") magatartás prevencióját tűzte ki célul (Sebesi, 1996). Szem előtt kell tartanunk azonban, hogy a mai értelemben vett gyermekvédelem még nem alakult ki a dualizmus korában. Kezdetben a szegényügy részét képezte, így a városok és községek feladatának (vagy inkább terhének) tekintették e tevékenységi körök ellátását. A települések elsősorban a civil szervezetek támogatásában bíztak, majd fokozatosan nőtt meg az állam szerepe a gyermekeket védő intézkedések terén (pl. az árván maradt gyermekekről való gondoskodásban és a gyermekmunka szabályozásában). Jó gyakorlatokat láthatunk az egyéni felelősségvállalás pillérét tekintve is. Kiemelhetjük a szombathelyi polgárokat, akik többféle eszközzel igyekeztek segíteni a rászoruló gyermekeken, ennek egyik jellemző formája az alapítványok létesítése volt. A szombathelyi, jellemzően lelkészek által létesített alapítványok három főbb csoportját különíthetjük el: (1) a szegény sorsú gyermekek tanulmányainak és előmenetelének támogatása, (2) a szegény hátterű iskolás gyermekek ruhával történő segélyezése, illetve (3) a gyermekintézmények létrehozásának és működtetésének támogatása. A jótékony civil kezdeményezések körét szélesítette többek között a Vasutas Napközi Gyermekotthon[5]. A kezdeményezés alapját jelentette, hogy a háború kitörése miatt a vasúti menetrend nem igazodott az iskolák órarendjéhez, így a vidéki, vasutas szülők gyermekeinek ingyenes oktatását és szabadidejük hasznos eltöltését hivatott elősegíteni (Kalocsai, 2003).

[5] Eredeti forrás: Vasutas gyermekek napközi otthona. Gyv, 1914. október-november, 10-11. sz. 11-12.

A tömeges iskoláztatás prominens változásokat eredményezett a családok életében. Az általános tankötelezettség bevezetése előtt ugyanis a gyermekek jelentős hányada csupán családi nevelésben részesült, de a népoktatási törvény előírásait követően azonban többségüknek egy hierarchikus, szigorúan szabályozott rendszerbe kellett beilleszkednie. További kihívást jelentett a nagy létszámú osztályközösségekbe való integrálódás, a kortárs kapcsolatok kialakítása és a tanítók által támasztott szabályoknak való megfelelés. Így a 20. század elejére az intézményes nevelés kihívásai a családok és a társadalom általános problémáivá váltak. A sokszor elégtelen családi nevelés, valamint a nép műveletlensége következtében az iskolák csak részben tudtak megfelelni a feléjük támasztott nevelési követelményeknek (Nóbik, 2002). Az iskolarendszer kialakulása tehát a legfontosabb alkotóeleme volt a gyermekkorban bekövetkező változásoknak, mint például a családi és intézményes nevelés megerősödésének, és e két nevelési színtér egymással való rivalizálásának. A társadalmi szemléletváltozás is jól érzékelhető volt, hiszen erősödött a gyermekre mint önálló személyre való tekintés (Nóbik, 2019). A dualizmus korában fokozatosan vált ketté a szegényügy kezelése és a gyermekvédelmi feladatok ellátása. Kezdetben az egyház és a civil kezdeményezések szerepe volt jelentős, majd egyes városvezetések is egyre nagyobb felelősséget vállaltak a társadalmi problémák kezelésében. Ebben a korszakban kezdett kialakulni, és lett egyre fontosabb a gyermekek köré vont segítő háló szerepe, főként intézményi és szervezeti keretek formájában (Kalocsai, 2003).

3.1.2. Első kutatások az iskolai segítés szükségességéről

A századforduló pszichológiai-pedagógiai áramlatainak elterjesztésében, valamint a gyermektanulmány eredményeinek hazai megismertetésében kiemelkedő szerepet játszottak a külföldi, főként németországi tanulmányutakról és továbbképzésekről hazaérkező tanítóképzős tanárok (Németh & Pukánszky, 1999). A gyermektanulmányi mozgalom a 20. század elején, a Magyar Gyermektanulmányi Társaság (1906) és a *Gyermek* című folyóirat (1907) megalakulásával intézményesült (Nóbik, 2019). Nagy László, a budai tanítóképző intézet tanáraként már fiatalon a gyermekpszichológia és kísérleti lélektan kérdéseivel foglalkozott, azonban a Magyar Gyermektanulmányi Társaság megalakulását követően a gyermektanulmányi mozgalom nemzetközi hírű képviselőjévé vált (Pukánszky & Németh, 1996). Nagy és munkatársai a tanulók öntevékenységét, aktivitását és problémamegoldását helyezték a középpontba (Pukánszky & Németh, 1996), ezzel pedig a neveléstudomány új alapköveinek

letételéhez, egy új pedagógiai szemléletmód kialakításához járultak hozzá (Németh & Pukánszky, 1999).

A gyermektanulmányi irányzat képviselői és követői a gyermekre összpontosítottak, és így jutottak el a szociálpedagógia gyermekjóléti, gyermekvédelmi vonulatához. A gyermektanulmányozásnak elsősorban a lélektani irányvonalai váltak ismertté, azonban a nevelhetőség problematikáján keresztül szoros kapcsolatban állt a gyermeki környezet tanulmányozásával (miliőkutatások, iskolai állapotrajzok készítése). Ezért a szociálpedagógiai megközelítés a gyermeket a szociológia és a szociográfia eszközrendszerével vizsgálta, és a nem lélektani tanulmányozásra helyezte a hangsúlyt (Kozma & Tomasz, 2003). Nemes Lipót szerint a gyermekek életviszonyainak kutatása a nevelésügy szerves részét kell képezze, hiszen a primer szocializációs környezet, a családi mikromiliő hatása az iskolában képeződik le. Ennek következtében a lakásviszonyok vizsgálata már a dualizmus korában a pedagógusok látóterébe került. Nemes pedagógusként tett családlátogatásai alapján a következő nyolc fő problémakör rajzolódott ki: (1) analfabétizmus, (2) munkanélküliség, mélyszegénység, (3) éhínség, alultápláltság, (4) elégtelen lakáskörülmények, (5) családon belüli alkoholizmus, (6) betegségek, halálozás, (7) szülői szerepeket betöltő gyermekek, valamint (8) fiatalkorú bűnözés. Felhívta a figyelmet arra, hogy a statisztikák alapján kiemelkedően magas a zsúfolt lakáskörülmények között élő gyermekek száma Budapesten, amit saját adatgyűjtései (N = 877) is megerősítettek (397 fő 6 vagy több személlyel aludt egy szobában, 280 fő gyakran hideg ebédet fogyasztott, 264 fő nem rendelkezett télikabáttal). Meglátása szerint a társadalmi problémák kezelése a nevelésügy szerves részét képezi (Nemes, 1913), és a miliő nevelő hatására koncentrált. Rámutatott, hogy a környezet változtatása hiányában nem nevelhető a gyermek, ehhez viszont iskolán kívüli szociálpolitikai és társadalmi eszközökre is szükség van (Kozma & Tomasz, 2003). Nemes tevékenységének jelentőségét jelzi, hogy a Tanácsköztársaság idején megbízást kapott az Iskolai Gyermekvédelmi Központ vezetésére (Kenyeres, 1967).

3.2. Az iskolai segítés útkeresése a két világháború között és a második világháború idején

Magyarországon az önállósult iskolai gyermekvédelmi tevékenység megjelenése a Tanácsköztársaság idejére vezethető vissza, azon belül is az úgynevezett iskolai gyermekvédő gyámi állások létrejöttéig (Révész, 2007a). Emellett az iskolai szociális tevékenység meghatározó előzményének tekintik a védőnők és iskolai nővérek munkáját az 1930-as években (Bányai, 2000; Máté, 2018a). A továbbiakban ezeket a főbb csomópontokat és történeti mérföldköveket mutatjuk be. Fontos azonban megjegyeznünk, hogy a pszichológia és az iskolapszichológia fejlődési történetében is meghatározó események és intézkedések történtek. A gyermektanulmányozás kezdeti irányzataira és a dualizmus korabeli gyermekkutatási gyakorlatra korábban már részletesen kitértünk. A két világháború közötti időszakban ezek a törekvések új lendületet kaptak, és ekkor jelentek meg azok az intézményes formák, amelyek a pedagógiai gyakorlat szintjén is érzékelhetővé váltak. A folyamat jól nyomon követhető a gyermektanulmányozás alakulásában, amely ekkor már egyre szorosabb kapcsolatba került a pszichológiai szemléletmóddal és szaktudással. Az első világháború előtt elkezdődött intézményesülés a Tanácsköztársaság bukásával megtorpant, majd az 1920-as évek közepétől folytatódott. A társadalmi-politikai megrázkódtatások hatásait enyhíteni kívánó szociálpolitika és a nemzeti identitást erősíteni törekvő kultúrpolitika egyaránt lehetőséget látott a pszichológiai szemlélet beemelésében. Az állam lélektani szaktudás iránt mutatott érdeklődéséhez jelentősen hozzájárultak az egyesületi, mozgalmi és filantróp kezdeményezések is. Ezek következtében az állam a korábbinál nagyobb felelősséget vállalt a gyógypedagógiai létesítmények, a pszichoterápia, valamint a nevelési és pályaválasztási tanácsadás intézményi fejlesztésében. Továbbá a korszakban számos egyesület, karitatív kezdeményezés is pedagógiai és pszichológiai szaktudást nyújtott a pályaválasztáshoz és neveléshez kapcsolódó kérdésekben. E tevékenységek elsősorban a gyermektanulmányozás intézményi kereteihez kötődtek, hiszen túlzás lenne azt állítani, hogy a Horthy-korszakban a közintézményekben már alapvető funkciót töltött be a pszichológia (Kovai, 2015).

3.2.1. Az iskolai gyermekvédelem és segítő tevékenység kezdő lépései

Felvezető gondolatainkban említettük, hogy az önállósult iskolai gyermekvédelmi tevékenység megjelenése 1919-re, vagyis a Tanácsköztársaság idejére tehető (Révész,

2007a), amikor a gyermekvédő politika központi eleme a prevenció volt (V. Gönczi, 2015), és a Forradalmi Kormányzótanács LXXI. sz. rendelete az iskolát tette a megelőző gyermekvédelem bázisává. A rendelet meghatározta az iskolai gyermekvédő gyámi állások létrejöttét, és a pozíciót betöltők számára speciális gyámi tanfolyamok indultak. A jogszabály az iskolákban egy-két tanító kijelölését, vagy egy-egy függetlenített szakember kinevezését deklarálta. Látható, hogy a jogalkotók felismerték a speciális szaktudás szükségességét azáltal, hogy előírták a kijelölt pedagógusok képzését. Meghatározták továbbá, hogy a gyermekvédelmi megbízottak irányító szerve az intézménytől független, megyeszékhelyeken vagy nagyobb városokban létesült iskolai gyermekvédelmi központ (Révész, 2007a). Habár a Tanácsköztársaság történeti megítélése máig vitatott és formálódóban van, érdemes figyelembe venni, hogy a háttérben számos olyan elkötelezett értelmiségi dolgozott, akik a társadalmat jobbító elképzeléseket kívántak megvalósítani, és ezek közé tartoztak a gyermekvédelmi törekvések is (Köte, 1979; Romsics, 2010; Szilágyi & Csók, 2023).

Az iskolai szociális tevékenység előzményének fontos pillérét képezi a zöldkeresztes védőnők és iskolai nővérek gyermekek védelmére és támogatására irányuló munkája (Bányai, 2000; Máté, 2018a). Az 1927-ben megalakult Országos Közegészségügyi Intézet hívta életre a Zöldkeresztes Egészségvédelmi Szolgálatot, amelynek egészségvédelmi köre rendelések és védőnői családlátogatások által járult hozzá a lakosság egészségvédelméhez (Kerekes, 1987). A Zöldkereszt szolgálatában álló védőnők általában öt fő munkaterületen végezték feladataikat: anya- és csecsemővédelem, nemibeteg-gondozás és tuberkulotikusok ellátása, szegény sorsú betegek otthonápolásának megszervezése, szociális gondozás és iskola-egészségügyi munka. A felsoroltakon túl kiemelt szerepük volt a társadalmi és lokális segítség megszervezésében is (Johan, 1939). Néha további speciális feladatok hárultak a védőnőkre, mint például a házasság előtti tanácsadás, étkeztetési akció szervezése és főzőtanfolyamok indítása (Kerekes, 1987).

A zöldkeresztes védőnők napi kapcsolatban álltak a körzet lakosaival, és egészségügyi, nevelő-oktató tevékenységükkel járultak hozzá az emberek egészségvédelméhez (Kiss, 2015). Szerepük fontosságát mutatja, hogy a korabeli források szerint a falvakban élő gyermekek és családok szociális problémáit a jegyző, a tanító és az orvos mellett a védőnő ismerte a legjobban (Johan, 1939). A szakemberek a felmerülő problémák természetéből és okaiból adódóan gyakran szociális jellegű segítséget is nyújtottak (Kerekes, 1987). Munkájukban a tüneti kezelések helyett

elsősorban a kiváltó tényezők feltárására és a nehézségek tartós megoldására törekedtek, ami egy új, előremutató szemléletmódot tükrözött, és egy produktív szociálpolitika iránti igényt jelenített meg (Johan, 1939; Gayer, 1991). Az Országos Közegészségügyi Intézet Védőnői Irodájának adatai alapján a falvakban foglalkoztatott szakemberek munkaidejük egyharmadát a családlátogatás tette ki, ezt követte az utazással eltöltött idő (20%), az irodai munka (18%), a tanácsadáson való részvétel (14%), az iskolai egészségvédelem (7%), valamint a jelenlét a munkamegbeszéléseken (6%) (Johan, 1939).

Ha az iskola-egészségügyi szolgálatban dolgozó szakemberekre fókuszálunk, a szakirodalomban az iskolai nővérek segítő funkciójával találkozunk (Johan, 1939; Pik, 1994), akik Pik (1994) szerint a tantestülethez tartozó, pedagógusi képesítéssel rendelkező munkaerőt jelentették. A kutató a korabeli állapotokat, illetve a segítők pedagógiai és szociális célzatú tevékenységköreit az alábbi interjúrészletekkel szemlélteti tanulmányában: „*Tanítói képesítéssel szellemi szükségmunkás lettem. Iskolai nővérként kezdtem dolgozni a Ferencvárosban. A László kórház mögötti Kiserdő volt az egyik területem. Volt, aki földbe vájt viskóban lakott ott. A László hullaháza is ide nyílott. Legyek serege, fertőzésveszély. Szörnyű volt, anyám eleinte nem engedett egyedül kijönni ide, elkísért...”* (Pik, 1994, p. 3). „*...Inspekciót tartottunk elemi iskolákban, volt, hogy polgáriban is... A tantestület tagjai voltunk, az iskolához tartoztunk. A munka egyik része pedagógiai volt: ha volt probléma pl. a jó tanuló gyerek romlott, vagy ha az iskola hívására a szülő nem jött be, kimentünk a családhoz. Rendezni a dolgot...*” (Pik, 1994, pp. 3–4).

3.2.2. Töredezett tanulótársadalom a (szociál)pedagógia tükrében

Az előzőekben már utaltunk Karácsony Sándor meghatározó munkásságára. A két világháború közötti időszakból emelnénk ki a földesi parasztgimnáziumban tett látogatását, amely jól szemléltette az iskolák falain belül jelentkező kihívásokat és a kezelésre váró nehézségeket, mint például a magas arányú tanulói hiányzásokat, a pedagógusok helyettesítésének megoldatlanságát és a családok szegénységét. Karácsony 1919-ben tett vizitációjának célja volt a kultúrigény és felelősségtudat kialakítása a gyermekekben és pedagógusokban, valamint Budapestre hazatérve 30 falusi diák tandíj- és vizsgamentességéhez járult hozzá. Közbenjárása eredményeképpen a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium az utazás alól is mentesítette a diákokat, és ennek érdekében vizsgáló bizottságot utaztatott Földesre, átvállalva a költséges útiköltség megtérítését is (Karácsony, 1939). Mindez jól példázza, hogy a gyermekek előmenetelét,

köztük a tehetséges, ám szegényparaszti származású fiatalok iskolában tartását és tanulmányi érvényesülését is számos hátráltató körülmény gátolhatta (Kováts-Németh, 2021). Az eset arra is rávilágít, hogy a korszakban, bár felismerték az iskolának a társadalmi integráló és felemelő szerepét, ennek a funkciónak az ellátása többnyire személyes közbenjárásokon és ad hoc kezdeményezéseken múlt. A segítő személyek és a célzott támogatások az élesedő társadalmi egyenlőtlenségek, a szűkölő mobilitási csatornák és az iskolai kudarcok mérséklésében döntő szerepet játszottak, ugyanakkor a szakemberhiány és az intézményes támogatási formák hiánya is jól érzékelhető volt. Ezen felül a gyermeki képességek diverzitása és a tanulótársadalom töredezettsége a szelekció kérdéskörét is felvetette, amelyre a következőkben térünk ki röviden.

A korábbiakban bemutatott szabadoktatás irányzatának népi radikális vonulatát folytatta a tehetségmentő mozgalom, amely mozgalmi jellege miatt elkülönül más kezdeményezésektől (Kozma & Tomasz, 2003). Somogyi József, filozófus és pedagógus szerint az iskola, bár kisebb-nagyobb mértékben, de mindig tömegoktatással foglalkozik, és ezért eltérő képességű diákok szellemi igényeit szükséges kielégítenie a pedagógusoknak. Meglátása szerint elkerülhetetlen, hogy míg az iskolarendszer az egyik tanulót túlterheli, addig a másik nem kapja meg a számára megfelelő szellemi táplálékot. A tanítók, tanárok általában a gyengébb teljesítményű gyermekek érdekében leegyszerűsített tananyaggal és lassabb tempóban haladnak, így a tehetségeseknek nincs alkalmuk az akaraterejük és szorgalmuk fejlesztésére. Kis létszámú osztályokban is csak bizonyos mértékig van lehetőség az oktatás individualizálására, nagyobb tanulóközösségekben azonban nem tud megvalósulni a tehetségkülönbségek teljes körű figyelembevétele (Somogyi, 1929, 1931, 1934). Somogyi elemzése érzékelteti azt a feszültséget, hogy a tömegoktatás keretei között a tehetségek kibontakoztatása csak korlátozottan valósulhat meg, és ebben már felismerhető az egyénre szabott pedagógiai megközelítések és a speciális szakmai támogatás szükségessége.

E problémakör egyes külföldi pedagógusokat arra ösztönzött, hogy tehetségiskolákat szervezzenek az átlagosnál magasabb képességű diákok számára (pl. Anton Sickinger mannheimi osztályrendszere). Somogyi szerint fontos azonban, hogy megfelelő mértékű minősítés és szelekció hiányában ezen intézmények is könnyen a tömegiskolák sorsát követhetik. A kor társadalmi aszcendizmusa a felső társadalmi osztályok körében fokozott torlódáshoz vezetett, amely a szerző alapján a szelekció egységes, szigorú rendszerének kialakítását sürgette. Ennek egyik lehetséges módja a tehetségvizsgálatok módszereinek alkalmazása, amelyhez az iskolaorvosok mintájára

szükségesnek tartotta az iskolapszichológusi állások megszervezését is. Továbbá a pedagógusoknak már a korai iskolaévekben tájékoztatniuk kell a szülőket és a tanulókat, ha a gyermek teljesítménye nem elegendő az adott iskola követelményrendszerének teljesítéséhez. A családokat nem lehet magukra hagyni, így a szelekció kérdésköre szoros kapcsolatban áll a pályaválasztási tanácsadással, amelynek szerves részét kell képeznie a tanárképzésnek, a pedagógusi munkának, sőt a kultúrpolitikának is (Somogyi, 1934). Somogyi munkája a tehetségmentés tudományos alapjaival és az eugenikai elgondolásokkal való megismerkedést szolgálta. Emellett szakmai alapot nyújtott azokhoz a kezdeményezésekhez, amelyek a környezet metamorfizálásával kívánták a tehetségeket, és rajtuk keresztül az egész társadalmat megmenteni (Kozma & Tomasz, 2003). A tehetséggondozás tehát nem pusztán pedagógiai, hanem társadalmi és szakmapolitikai kérdés, amely már ekkor előrevetítette az egyéni fejlesztés feladatait felvállaló, speciális felkészültséggel rendelkező szakemberek iránti igényt.

3.2.3. Az iskolai nevelésügyi állapotrajzok szerepéről

A gyermektanulmány és a vele szorosan fuzionáló szociálpedagógia az első világháborút követően is fennmaradt, és a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium munkatársainak tevékenységében folytatódott. A két világháború között a hazai gyermek- és ifjúságvédelem első műhelyeként tekinthetünk a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumra, bár e szerepe elhalványult a köztudatban, és jellemzően a magyar gyermektanulmány központjaként, egy gyakorlatorientált neveléstudományi létesítményként tartják számon. A hazai nevelésszociológia egyik kezdeményezője, Jankovits Miklós 1930-tól volt az intézmény tanára, aki Imre Sándor[6] munkásságára hivatkozva a budapesti iskolákban valósította meg az állapotrajzok programját, és térképezte fel a nevelés társadalmi tényezőit (Kozma & Tomasz, 2003). Imre (1912) már az 1910-es években szorgalmazta az ország nevelésügyi állapotrajzának összeállítását, hiszen ezáltal áttekinthetővé vált volna az egyes települések iskolák és szakemberek iránti kereslete. E reálpolitikai igény még az 1930–1940-es években sem valósult meg a hazai művelődéspolitikában, bár az iskolák kezdeményezésére megnőtt a diák-szociográfiák száma (Jankovits, 1943).

Az egyik legteljesebb, 1937-ben megjelent iskolai nevelésügyi állapotrajzot Németh László iskolaorvos készítette el. Az 1940-es években pedig a Fővárosi

[6] Imre Sándort, az úgynevezett nemzetnevelési irányzat jeles képviselőjét tartják a szociálpedagógia egyik kezdeményezőjének Magyarországon (Kozma & Tomasz, 2003).

Pedagógiai Szeminárium Neveléslélektani Intézete a budapesti községi népiskolák nevelésügyi állapotrajzának összeállítását tűzte ki célul. A kutatók próbalekérdezés során elsőként egy községi gyakorló népiskolában vizsgálták a gyermekekre és szülőkre vonatkozó adatokat, valamint a lakás- és egyéb körülményeket. A pilotkutatás (N = 611) következtetései között szerepelt, hogy az iskolai előmenetel szoros összefüggésben áll a szociális életkörülményekkel. Továbbá, míg az apa iskolai végzettsége a család társadalmi emelkedését determinálja, addig az anya műveltségi színvonala a tanuló fejlődése szempontjából meghatározó. Az anya hatását döntőbbnek ítélték, mivel nagyobb szerepet játszik a családi légkör megteremtésében, és közvetlenebb kapcsolatban áll a gyermekkel. A nevelésszociológiai diszkussziókon túl az állapotrajzok a kor sajátos problémáira világítottak rá, mint például a gyermekek kedvezőtlen alvási lehetőségeire: a felső osztályokban tanulók több mint 50%-a osztozott valakivel az alvóhelyén. Jankovits tanulmányában a nem megfelelő pihenési lehetőségek iskolai munkateljesítményre gyakorolt negatív hatását és az egymással alvás káros következményeit hangsúlyozta. Ezért indokoltnak tartotta, hogy az iskola egy-egy szülői értekezleten, felvilágosító előadás keretében tájékoztassa a családokat az együtt alvás egészségügyi kockázatairól (pl. tekintettel a test párolgására). A korabeli problémák körét szélesítette a gyermekek napi étkezéseinek száma, például a felső fiúosztályokban többen csak naponta háromszor étkeztek (a napi ötszöri helyett). Még így is kedvezőbb helyzetkép mutatkozott azáltal, hogy a tanulók egy része iskolai étkezésben részesült (Jankovits, 1943). Láthatjuk, hogy az iskolai nevelésügyi állapotrajzok révén feltárhatóak voltak azok a problémák, amelyek célzott beavatkozást, nevelési intervenciót és professzionális tanácsadást sürgettek.

3.3. Problémák tagadásától a kritikák elhallgattatásán át az intézményes kezdeményezésekig

Amíg a II. világháború idején az egyházak, lelkészek (pl. Sztehlo Gábor evangélikus lelkész) gyermekmentő munkája megerősödött, addig a háborút követő sztálini típusú pártállamban a civil kezdeményezéseket visszaszorították (V. Gönczi, 2015). 1956 után redukálódott az ország politikai nyomása (Révész, 2007a), és ezzel párhuzamosan a társadalom szerkezetében is számottevő átalakulások történtek (V. Gönczi, 2015). A családok életében végbemenő változásokon túl, a hatvanas években az iskolák megváltozott szerepe és helyzete új kihívások elé állította a pedagógusokat. Az iskolák

külső segítséget vártak a tanulási és magatartási nehézségek kezeléséhez, illetve az osztályközösségek és nevelőtestületek belső dinamikájában jelentkező problémák megszüntetéséhez. Az országban működő nevelési tanácsadókat eredendően pont az óvodák és iskolák hatáskörén túlmutató nehézségek megoldása céljából hozták létre, amelyek azonban elsősorban a gyermekekre és szüleikre koncentráltak, és nem tudtak a problémákat tagadó családokkal törődni, valamint az iskolák belső konfliktusaival és feszültségeivel foglalkozni. A növekvő elvárásokkal párhuzamosan a nevelési tanácsadók egyre inkább háttérbe húzódtak és kivonultak az oktatási intézményekből. Ennek egyik oka az a felismerés volt, hogy a gyermekek problémája nem orvosolható az őket körülvevő szűkebb környezet aktív részvétele nélkül (Révész, 2007a). E folyamatok hozzájárultak ahhoz, hogy az 1980-as évekre erősödő igény mutatkozott az iskolákban működő iskolapszichológusok foglalkoztatására, amely a prevenciós (és nem terápiás) szemlélet térhódításának alapkövét jelentette (Vizin, 2009).

3.3.1. A pedagógia és a gyermekvédelem fúziója

A második világháborút követő politikai események a gyermektanulmányozást, a szociálpedagógiai és gyermekvédelmi kezdeményezéseket hosszú időre beszüntették (Kozma & Tomasz, 2003). Az 1950-es években azonban gyökeres változások történtek a társadalom szerkezetében, és a családi nevelés kedvezőtlen tendenciái is felerősödtek. Továbbá a falvakból városokba való tömeges áramlás, az elégtelen lakáskörülmények és a nagyarányú női munkavállalás következményeire sem volt felkészülve az oktatáspolitika (V. Gönczi, 2015). Az 1950-es évek második felétől az iskolákban egy-egy pedagógust bíztak meg a gyermekvédelmi feladatok elvégzésével (Révész, 2007a). Egy másik forrás egész pontosan az 1964-es évet tünteti fel, amikor a pedagógusok közül gyermekvédelmi felelősöket jelöltek ki a budapesti oktatási intézményekben (Fiszter, 1994).

Szociális ellátórendszer, szakmai háttér és támogatás hiányában a gyermekvédelmi felelős csekély mozgástérrel rendelkezett, és pedagógusi teendői mellett kisebb hangsúlyt fektetett e tevékenységi kör ellátására. A megbízott pedagógusok hatáskörébe tartozott a veszélyeztetett tanulókkal való foglalkozás, amely azonban egy kevésbé egyértelműsíthető kategória volt ebben az időszakban. A szakember elsődleges feladatai magukba foglalták a gyermekek és családjaik életében jelentkező nehézségek észlelését, majd a problémák megoldására és megszüntetésére irányuló lehetőségek és támogatások közös számbavételét. A támogató szolgáltatások szűkös kínálatát mutatja,

hogy a probléma jellegéből adódóan az ügyet jellemzően orvoshoz vagy gyámhatósághoz tudta delegálni a segítő pedagógus. A folyamat második szakasza tehát kevésbé volt eredményes, hiszen az optimális segítési formák sokáig nem alakultak ki Magyarországon, illetve a támogatási lehetőségek súlyos stigmatizációs hatása miatt a családok elutasító és távolságtartó attitűdje is domináns volt (Révész, 2007a). Mindennek ellenére a szocialista állam évekig kizárólag az említett formában, a pedagógia berkein belül képzelte el a gyermek- és ifjúságvédelem megvalósítását (Máté, 2018a).

3.3.2. A fővárosi ifjúsági felügyelői hálózat

Az ötvenes évek vége felé a családok, az iskolák és a gyámhatóságok egyre több megoldatlan kihívással találkoztak, és elhalványulni látszott az a szocialista illúzió, amely a devianciák eltűnését hirdette. Az 1957–1958-as tanévtől az ifjúsági felügyelői hálózat segítette a gyámhatóságok és az iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi feladatokat ellátó pedagógusok munkáját Budapesten (Révész, 2007a). Tekintsük át, milyen nevelési és társadalmi kihívások hívták életre ezt a szolgáltatást! Az 1956-os forradalommal kapcsolatos fővárosi tanácsi iratok között, a IX. Kerületi Tanács iratában olvashatjuk, hogy a gyermek- és ifjúságvédelem kedvezőtlen helyzete tette szükségessé, hogy az állami és társadalmi szervek nagyobb hangsúlyt fektessenek a gyermekvédelmi és szociális problémák kezelésére, továbbá az „*elzüllöttnek*” nevezett gyermekek helyzetére. Az ’56-os forradalom következtében a családok egy jelentős hányada nem rendelkezett lakhatási lehetőséggel, élelemmel vagy ruházattal, illetve az anyagi, egészségügyi vagy erkölcsi okokból veszélyeztetett, állami gondozásba vett gyermekek száma is nagymértékben megnövekedett. Kezdetben élelem- és ruhaadományokkal, belföldi és külföldi segélyekkel, valamint a gyermekek üdültetésével igyekeztek segíteni a nehéz sorsú családokon. A IX. kerület oktatási osztálya egy lehetséges megoldásként tekintett a munkaiskolák létrehozására, amely célkitűzését tekintve a nem tanköteles, tanulmányokat és munkatevékenységet nem folytató fiataloknak kínált lehetőséget a tanulásra és a szabadidő hasznos eltöltésére. Az első kísérleti csoportot 14 és 16 év közötti lányokból tervezték feltölteni, akik csipkeverési és hímzési technikákat sajátítottak volna el, amelyek a későbbiekben pénzkereseti lehetőséget biztosíthattak számukra. A napi körülbelül hatórás elfoglaltság felépítési terve a következő volt: négy óra szabadoktatás és két óra foglalkozás (játék, torna, rajz, ének vagy tánc formájában). Ezzel a kezdeményezéssel kívánták megakadályozni, hogy a gyermekek deviáns társaság tagjává

váljanak, csavargó életmódot folytassanak, vagy fiatalkori bűntettet hajtsanak végre (IX. Kerületi Tanács, 1957).

Az előbbiekben felsorolt kihívások kezelése érdekében szervezte meg a Fővárosi Tanács Végrehajtóbizottságának Oktatási Osztálya az iskolai gyermekvédelmi apparátust, és hozta létre az ifjúsági felügyelői hálózatot (IX. Kerületi Tanács, 1957). A gyámhatóság alkalmazásában állók érezték a legerősebben azon gyakorlati szakemberek hiányát, akik tereptapasztalataik által szakmailag támogathatták őket a családok és gyermekek ügyeit érintő döntések meghozatalában, egyfajta facilitátor szerepet betöltve a gyámhatóság, a család és az iskola között (Révész, 2007a). Mindennek eredményeképpen 1957. szeptember 1-jétől, a nevelő-oktató munka hatékonyságának fokozása érdekében, összesen 40 ifjúsági felügyelőt delegáltak Budapest egész területére. Példaként említve a IX. kerületet, három szakember látta el a feladatokat mindennap 14–19 óra között, mely időtartamon belül naponta két órát tartózkodtak a kijelölt intézményben, a fennmaradó munkaidejüket pedig más iskolákban vagy családlátogatással töltötték. A kerület gyermek- és ifjúságvédelmi munkájának megkönnyítését szolgálta, hogy az ifjúsági felügyelők napi szinten, személyes vagy telefonos formában konzultáltak a problémákról a kerületi gyermekvédelmi előadóval. Emellett a szakmán belüli kooperációt még tovább erősítette, hogy az ifjúsági felügyelők együttműködtek valamennyi iskola ifjúsági megbízottjával is (IX. Kerületi Tanács, 1957). Révész (2007a) szerint az ifjúsági felügyelők megjelenése tükrözi azt a felismerést, hogy a család diszfunkcionális működése nem elsősorban hatalmi döntésekkel korrigálható, hanem sokkal inkább egyéni, szakszerű segítségnyújtás által kezelhető eredményesen. Bár az ifjúsági felügyelők a gyámhatóság kötelékében álltak, munkájukat mégis a döntéshozóktól elkülönült módon, javaslattevőként végezték. Ahogy utaltunk rá, a gyámhatóság munkatársaiban fogalmazódott meg elsőként az az igény, hogy ne csupán az íróasztal mögül döntsenek a családok életéről, hanem terepgyakorlati szakemberek alkalmazásával támogatást is nyújtsanak a nehéz helyzetben lévőknek. Ezért a művelődésügyi miniszter engedélyével az ifjúsági felügyelői hálózat kialakítása volt az első egyértelmű jele annak a törekvésnek, amely a támogatói rendszer és az állami döntéshozás szétválasztását szorgalmazta. Felismerték, hogy a családokkal végzett sikeres munkavégzés esélyét növeli, ha a támogatást nyújtó szakember és a gondozási folyamatot értékelő, határozatot hozó hivatalnok szerepét nem ugyanaz a személy tölti be. A szerző szemléletes megfogalmazásában: „*nem foghat ostort és nyújthat támaszt ugyanaz a kéz*” (Révész, 2007a, p. 20).

3.3.3. A nevelési tanácsadók kiépülése és útkeresése

A kádári konszolidáció megváltozott konstellációjában a rendszerideológia tagadta a társadalmi egyenlőtlenségek létezését, és még a sztálini időszakban is felszámolták, illetve burzsoá tudománynak minősítették a szociológiát. A pártvezetés 1963-tól engedélyezte a magyar szociológia intézményesülését, és az 1962–1963-as évek társadalmi rétegződésvizsgálatai, valamint a sztálini társadalomkép kritikáját alátámasztó empirikus eredmények után vált újra legitimmé a társadalmi egyenlőtlenségek kutatása (Éber & Gagyi, 2014; Kovai, 2015). Ezzel párhuzamosan az 1960-as évek elején a közpolitikában ismét előtérbe került az oktatási rendszer egyenlősítő funkciójának kérdésköre is. Azonban míg a koalíciós években és a sztálinizmus időszakában a pszichológiai diskurzusok tárgyát képezte az iskolai egyenlőtlenségek problémaköre, addig a hatvanas évektől a szociológiai nézőpont került érvényesítésre. Utóbbiban szerepet játszott, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek reprodukciója, a tanulói szocializáció társadalmi determináltsága, és az iskolarendszer és iskolai tudás szelekciós mechanizmusai a nyugati társadalomtudományi kutatások előterébe kerültek, így az újraintézményesült magyar szociológia is kapcsolódni tudott a nemzetközi trendekhez. A korábban hangsúlyos pszichológiai megközelítés azonban kimaradt az 1950–60-as évek oktatási koncepcióiból, bár a pedagógia hatásköre alól kikerülő pszichológusok is igyekeztek diszciplinárisan és intézményileg egyaránt elhatárolódni a neveléstudománytól. Érdemes megjegyezni, hogy a mai napig nem tartozik a magyar mainstream pszichológia fő témakörei közé a társadalmi egyenlőtlenségek és a tanulók társadalmi determináltságának vizsgálata (Kovai, 2015).

Az előbbiekben bemutatott politikai és társadalmi tendenciák között intézményesült újra a gyermekpszichológia, elsősorban a nevelési tanácsadói rendszer létrejöttével (Kovai, 2015). A nevelési tanácsadók kiépülésével egyidőben, bár eltérő háttérokokból kifolyólag, az ifjúsági felügyelői hálózat működése megszűnt. Az egykori ifjúsági felügyelők a gyámhatóság államigazgatási státuszát töltötték be, vagy a nevelési tanácsadók családgondozóiként folytatták tovább segítő tevékenységüket (Dávid, 1982 idézi Révész, 2007a). A nevelési tanácsadás tevékenysége azonban gazdag múltra tekint vissza hazánkban, és elődei között tartják számon a 20. századi pszichológiai és gyógypedagógiai gondolkodás fejlődése nyomán létrejövő létesítményeket, mint a Gyógypedagógiai Pszichológiai Magyar Királyi Laboratóriumot (1906), az Állami Gyógypedagógiai Nevelési és Pályaválasztási Tanácsadót (1929), valamint a Magyar Királyi Gyermeklélektani Intézetet (1934) (Király, 2012; Király et al., 2014).

A XVIII. kerületi nevelési tanácsadó bemutatkozó kiadványában olvashatjuk, hogy már 1968-tól működött a kerületükben nevelési tanácsadó típusú rendelés, eleinte azonban az iskolaorvosi hálózat és a gyámhatóság berkeiben, majd egy kisegítő iskola épületén belül. Magyarországon 1972-ben a Művelődésügyi Minisztérium rendeletben deklarálta a szervezetileg is önálló nevelési tanácsadók létesítését (Tábit et al., 2005). A fővárosi, megyei és megyei városi tanácsok saját döntésükből és forrásaikból hozhattak létre nevelési tanácsadókat, melyek tevékenységét a miniszteri utasítás szigorúan szabályozta. Bár alapításuk törvényileg nem volt kötelező, mégis a vidéki településeken és a fővárosban is általánossá vált (Révész, 2007a). Ennek egyik lehetséges oka, hogy a nevelési tanácsadókat a kor társadalmi igénye hívta életre, hiszen országszerte egyre nagyobb arányban észlelték a gyermekek körében jelentkező magatartási és tanulási problémákat az iskolákban. A tanulói csoportokban tapasztalt nehézségeket a pedagógusok már nem tudták külső segítség nélkül megoldani, ezért egyes források szerint diagnosztizálás, pedagógiai és pszichológiai támogatás céljából alakult meg ezen intézménytípus (Tábit et al., 2005). A szakemberek egy másik csoportja a kezdetektől saját szakmai identitása kialakítására, továbbá a pszichológiai és pszichoterápiás profil erőteljes érvényesítésére törekedett, és éppen a pedagógiai felzárkóztató koncepcióktól igyekezett elhatárolni segítő munkáját (Horányi, 1997; Kovai, 2015).

A nevelési tanácsadókban a gyermekpszichoterápiás és a szociális segítői (családgondozási) módszer két elkülöníthető munkaformája volt domináns. Bár az utóbbi alapfunkcióját kezdetben a gyakorlati szakemberek máshogy értelmezték, mint a fenntartók, annak érdekében, hogy gyermekterápiát végezhessenek, vállalták az oktatási intézmények és a gyámhatóságok kiszolgálását. Azonban a segítő tevékenységük során, a gyermek- és ifjúságvédelmi munka realizálása, valamint a családok és a tágabb környezet felé fordulás révén, fokozatosan bontakozott ki az elkülönülő, professzionális szociális segítő munka hazánkban. Az intézmények első szakembergárdája jellemzően két szakmacsoportból tevődött össze: a korábban ifjúsági felügyelőként tevékenykedő pedagógusokból és az egészségügyi vagy egyéb pályára kényszerített, a hatvanas években azonban már legitimált gyermekpszichológusokból (Révész, 2007a).

A nevelési tanácsadók egyre nagyobb létszámban biztosítottak elhelyezkedési lehetőséget a pszichológusok számára. A pszichológiai jellegű nevelési tanácsadások iránt olyan jelentős társadalmi igény mutatkozott, hogy az 1970-es években a gyermekpszichológia hiányszakmává vált. Ennek egyik oka az volt, hogy a lelki segítségnyújtás és a relációs problémák megoldása iránt a családok és általánosságban a

népesség részéről egyaránt erősödő nyitottság volt érzékelhető. Ezen túlmenően a pszichológia a gyermekvédelmi hatóságok, az iskolák és az óvodák működésének is részévé vált. A munkaerőhiány mértékét jól mutatja, hogy a vidéki településeken működő nevelési tanácsadók türelmi időt kaptak a pszichológusi pozíciók feltöltésére (Szakács, 2008; Kovai, 2015). Mivel egyre nagyobb szükség mutatkozott a pedagógiai munka hatékonyságát és a nevelési nehézségeket célzó pszichológiai segítségnyújtásra (N. Kollár, 1987), átfogó szakmai vita kezdett kibontakozni arról, hogy szükséges-e a nevelési tanácsadókban folyó munkát és az iskolapszichológusi tevékenységet egymástól elkülönítetten kezelni. Ez a kérdéskör több dilemmát is felvetett, például az iskolapszichológusi hálózat kiépítésének létjogosultságát, a pedagógusok részéről mutatkozó valós igényt, valamint a létrehozás és működtetés finanszírozhatóságának kérdését (Révész, 2007a). Végül, mivel a harmadik kérdésre adott válasz nemleges volt, a rendszerváltás előtt még nem alakultak ki iskolapszichológiai hálózatok, bár egyes oktatási intézmények alkalmaztak pszichológust, és iskolapszichológiai kísérleteket, illetve kutatási terveket is kidolgoztak hazánkban (Kósáné Ormai & Ruskó, 1997; Kósáné Ormai, 1999; Révész, 2007a; Vizin, 2009).

3.3.4. A családsegítők térnyerése

Magyarországon az 1980-as években korszerűsödött a szociálpolitika, amikor 1985-ben létrehozták az első családsegítő szolgálatokat (Révész, 2007a, 2007b). A családsegítő központok alkalmazottjai gyakran rendszeres kapcsolatot alakítottak ki az óvodákkal és iskolákkal, széleskörű szolgáltatásokat kínálva a tanulók, szülők és pedagógusok számára (Máté, 2018b). Közel két év működésük után felvetődött a kérdés, hogy van-e létjogosultsága az új típusú intézmények és a nevelési tanácsadók egyidejű működésének, tekintettel arra, hogy a nevelési tanácsadók hatáskörébe tartozó családok problémahordozói a gyermekek, akik az iskolákban tünethordozóként jelenítik meg a családi élet nehézségeit. Éppen ezért a segítő folyamat alapvető szemléletmódja a családi rendszerszemlélet, amelyet a családsegítők munkatársai is érvényesítettek munkájuk során (Révész, 2007b). A felvetett kérdést tovább árnyalta, hogy a nevelési tanácsadók működésének formális keretei és tartós kapacitáshiánya miatt ezek az intézmények a tanulók és a családok nagyobb része számára nehezen voltak elérhetők (Horányi, 1994; Laki, 1998). Mindemellett a művelődés- és oktatásügyhöz tartozó nevelési tanácsadók szakemberei pedagógus státuszban voltak, így a tanítási szünetekben zárva tartottak. Ez szintén a családsegítők fontosságát húzta alá, mivel a nyári szünetekben különböző

programokkal és a pótvizsgára készülő gyermekek korrepetálásának megszervezésével támogatták a családokat. Az eredményes nyári korrepetálás hozzájárult a család és az intézmény közötti bizalmi kapcsolat kialakulásához, amely a tanév közbeni együttműködést is elősegítette. Az 1987-es krízist követően a nevelési tanácsadók nagyrészt fennmaradtak, bár néhány esetben intézmény-összevonások indultak meg (Révész, 2007b). Érdemes megemlíteni, hogy a korabeli ifjúságsegítés egy másik pillérét képezte az 1970–1980-as évek klubnapközi rendszere, amelynek egyes tartalmi elemei az iskolai szociális munkával hozhatók összefüggésbe (Máté, 2018b).

Összességében, a 20. század végére a nevelési tanácsadók intézményi bázisán megszilárdult a mentálhigiénés ellátórendszer, amely alapját jelentette egy országos szolgáltatói rendszer kialakításának (Király, 2012; Király et al., 2014). Fontos kiemelni, hogy a szakmák és hivatások önfejlődése mögött több háttértényező is meghúzódik: az 1956 utáni csökkent politikai nyomás, az 1970-es évek toleránsabb légköre, a fejlettebb országok tudományos és gyakorlati eredményeinek megismerése, illetve a gyakorlati szociológia hazai képviselőinek és a nevelési tanácsadók alkalmazottjainak társadalmi felelősséget hordozó tevékenységkomplexuma (Révész, 2007a). Mindezek a háttértényezők együttese teremtette meg azt az alapot, amelyen az iskolai segítő tevékenység fejlődése is kibontakozhatott. A fejlődésív vizsgálata során kirajzolódtak egyes segítő hivatások közös történeti építőkövei is. Továbbá az egymást követő korszakok társadalmi és nevelésügyi kihívásai, valamint a politikai és civil szféra reflexiói kitapinthatóvá tették a tanulók támogatására irányuló segítségnyújtás paradigmáit.

A történelmi folyamatokat áttekintve egy másik fontos megállapítás, hogy nem beszélhetünk a pszichológia eredendő individuum-centrikusságáról (Kovai, 2015). Sőt, a viselkedéstudományi paradigma sokáig nem különült el élesen a bölcsész paradigmától, és egyes megközelítések szerint a pedagógia egy változatát képezte (Kozma, 2001a). Az 1945–1970-es évek politikai eseményeire és társadalmi folyamataira koncentrálva kirajzolódik, hogy a II. világháború után a pszichológia tudományos diszkusszióinak szerves része volt az osztályhelyzet, az iskolai tudás és a gyermekkor közötti összefüggések vizsgálata. Ez a kutatási terület azonban – a rétegződésvizsgálatok és a nyugat-európai, baloldali oktatási reformok hatására – a szociológia látó- és hatáskörébe került a hatvanas években (lásd Ferge Zsuzsa és munkatársai munkássága). Mindez alapot jelentett ahhoz, hogy az 1960-as években újraintézményesülő pszichológia,

gyermekpszichológia elhatárolódott a társadalomra fókuszáló szemléletmódtól, bár egyes források szerint a szakemberek értékvilága és habitusa még sokáig hordozta e jegyeket (Kovai, 2015). Különös tekintettel a pályaszocializáció cirkuláris jellegére (Pusztai & Csók, 2020b): az egyén egy eltérő fókuszú, újrastrukturálódó szakmai identitás és újrakonfigurálódó szerepértelmezés kialakítása során nagy arányban őriz meg a korábban elsajátított szakmai és perszonális tapasztalatokból (Pusztai, 2020b). Meglátásunk szerint ez a folyamat a szakmai önmeghatározás transzmisszióját, továbbá a transzgenerációs szakmai mintázatok és lenyomatok kérdésköreit is érinti. Megállapítható azonban, hogy az elmúlt évtizedekben az iskolarendszer kontraszelekciós mechanizmusaihoz hozzájáruló közpolitikai döntések nyomán a pszichológia személyközpontú tudásbázisa és a társadalmat individuumhalmaznak tekintő szemléletmódja gyökeret vert a köznevelés és szakképzés területén, hiszen a tanulók viselkedés- és képességbeli lemaradásait gyakran pszichológiai eszközökkel igyekeznek kezelni az iskolák falain belül és kívül is (Kovai, 2015). Az egyéni interpretációkra és valóságkonstrukciókra épülő, folyamatos reflektivitást megkövetelő individualista modellben (Pusztai, 2011, 2020b) a kulturális és társadalmi beágyazottság iskolai teljesítményre gyakorolt hatása az iskolapszichológusok és gyermekpszichológusok számára nehezen kezelhető szakmai terepet jelentett (Kovai, 2015). Az 1960-as és ’70-es évek változó szemléleti közegében vált meghatározóvá Mérei Ferenc és munkatársainak úttörő munkája, akik a több szempontú szociometria módszertanát és gyakorlati alkalmazását dolgozták ki, jelentős hatást gyakorolva az iskolapszichológia fejlődésére (Mérei, 1971; N. Kollár & Szabó, 2021). A hazai iskolapszichológusi tevékenység formális szerveződése pedig 1984-re tehető, amikor az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléspszichológiai Tanszéke, Hunyady György kezdeményezésére, kétéves modellkísérletet indított. Ebben három pszichológus olyan iskolákban kezdte meg munkáját, amelyek nyitottan fogadták az új szakmai szerepet. Feladatuk az intézményi igények feltárása és az iskolapszichológusi tevékenység lehetséges irányainak kipróbálása volt, széles módszertani repertoárral. A kedvező tapasztalatok nyomán 1986-ban az Oktatási Minisztérium támogatásával újabb, két évig tartó program valósult meg budapesti és debreceni iskolákban. A részvétel önkéntességen alapult, így kizárólag olyan intézmények csatlakoztak, ahol az igazgató támogatta a kezdeményezést, ami erősítette az együttműködés alapjait. A pszichológusok teljes állásban, heti huszonhat kontaktórában, egyetlen intézményben dolgoztak; közvetlen irányításuk az igazgató kezében összpontosult, a pedagógusok pedig kollégaként fogadták őket. Az első években kulcskérdés volt, hogy a pedagógusok

számára meggyőzően bemutassák támogatásuk gyakorlati értékét, valamint elfogadtassák a preventív és indirekt szemléletet, amely tudatosan szakított a korábbi, klinikai orientációval. Egyes kutatók szerint a kísérletek eredményeként Magyarországon egy rendszerszemléletű, szociálpszichológiai alapokra épülő gyakorlat alakult ki, amely a csoportdinamikai folyamatokra és az iskolai szervezet egészének működésére helyezte a hangsúlyt, ugyanakkor kezdetben gyakran ütközött azokkal az intézményi elvárásokkal, amelyek az egyéni problémák gyors megoldását várták az iskolapszichológusi jelenléttől (N. Kollár & Szabó, 2021). A rendszerváltást megelőző évek tapasztalatai és a szemléleti különbségeket olykor egymásnak ellentmondóan azonosító források jól mutatják, hogy a hazai gyakorlatnak egyszerre kellett megfelelnie az individualizáló igényeknek és a társas, szervezeti szintű beavatkozások követelményeinek, folyamatosan új egyensúlyt keresve e két megközelítés között.

3.4. A segítés intézményrendszere a rendszerváltástól napjainkig

Ahogy az előző alfejezetekben láttuk, a korábban természetes és szabad emberi tevékenységeket egyre inkább közösségi kontroll alá vonták, melyek így időben és térben is szabályozottabbá váltak. A szabályozás a jogi intézkedéseket és a hagyományos tevékenységformák normalizálását egyaránt magában foglalta, és a folyamat eredményeképpen elváltak egymástól a támogatást szakszerűen végzők és a laikus módon végző személyek. A normalizálás kialakította továbbá egyes hivatások és szakmák ethoszát, szakmai etikáját, módszertanát és viselkedésformáit, valamint létrehozta az identitásukban és jogi értelemben egymástól elkülönülő szakmai közösségeket. A hivatások és szakmák betöltéséhez kapcsolódó tevékenységek komplexitása az áthagyományozás intézményesített, formális keretek közötti megvalósulását tette szükségessé. A képesítés megszerzése pedig nem csupán az elsajátítandó szakmai tartalom, hanem a képzés pályaszocializációs funkciója miatt is a közösségbe befogadás kritériuma lett (Nóbik, 2019). A továbbiakban felvázoljuk az iskolai segítés rendszerváltást követően kialakult és jelenlegi intézményrendszerét.

Az iskolapszichológusi tevékenység az 1990-es évek elejére meghonosodott Magyarországon: az előzőekben ismertetett kísérleti program lezárultát követően néhány éven belül száz fő fölé emelkedett az iskolapszichológusok száma, miközben megjelent az igény az óvodáskorú gyermekek pszichológiai ellátására is. A 2000-es évek elején a szervezeti feltételek tovább bővültek, mivel a nevelési tanácsadókban olyan

munkacsoportok alakultak, ahol iskola- és óvodapszichológusok közösen dolgoztak, független intézmények alkalmazásában, de a nevelési és oktatási intézményekben végezve munkájukat. E modell mintájára, ám lényegesen kedvezőtlenebb feltételek mellett szerveződött meg a 2009-től működő kistérségi társulások keretében biztosított ellátás, amely formálisan ugyan kiterjesztette a szolgáltatást a kisebb településekre, a gyakorlatban azonban a heti vagy kétheti néhány órás jelenlét nem tette lehetővé a prevenciót és folyamatosságot igénylő szakmai munka megvalósítását. Jelentős fordulópontot hozott a 2011-es köznevelési törvény, a 326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet és a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet, amelyek elsőként írták elő jogszabályban az iskola- és óvodapszichológusok kötelező alkalmazását (N. Kollár & Szabó, 2021). A támogatási formák bővülését az is jelezte, hogy a köznevelési törvény 2013. szeptember 1-jétől kötelezővé tette a pedagógiai asszisztensek alkalmazását. Az eredetileg 100 tanulónként előírt egy státusz bevezetése erősítette az iskolák humánerőforrásait, ezáltal növelve a gyermekek támogatásának lehetőségeit (2011. évi CXC. törvény). Az iskolapszichológusok és a pedagógiai asszisztensek rendszerváltást követő szakmai alakulása is meghatározó szerepet játszott a segítő tevékenységek bővülésében, ám az iskolai szociális segítés intézményesülése mutatta a legellentmondásosabb és legváltozatosabb fejlődési mintázatot. Éppen ezért a következőkben ennek a szakmacsoportnak a kibontakozását tárgyaljuk részletesebben.

Az 1980-as évek végén és az 1990-es évek elején végbemenő társadalmi-gazdasági változások (pl. a munkanélküliség magas aránya, a leszakadó társadalmi rétegek, az értékrendbeli változások, a deviáns viselkedésformák felszínre kerülése) az oktató-nevelő munkára is hatással voltak, ugyanis a családi és társadalmi környezet társadalmi valósága az iskolákban tükröződött vissza. A tanítók, tanárok és a gyermekvédelmi felelős pozíciót betöltő pedagógusok olyan problémahalmazzal néztek szembe, amelyet idő hiányában és kizárólag pedagógiai eszközökkel már nem tudtak kezelni, így egyre nagyobb szükség mutatkozott a professzionális szociális segítésre (Bányai, 1995; Máté, 2018b).

Az 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról (a továbbiakban: Gyvt.) mérföldkőnek tekinthető a hazai gyermekvédelmi szabályozás történetében. Hatálybalépését megelőzően a gyermekek védelmére vonatkozó előírások különféle ágazati jogszabályokban, elszórtan jelentek meg, amelyek gyakori módosítása és széttagoltsága nem biztosított koherens jogi alapot. A Gyvt. egységes keretet teremtett a korábban széttagolt gyermekjóléti és gyermekvédelmi tevékenységek számára,

rendszerezve azok alapelveit és működési szabályait (Honti, 1998). A szabályozás céljai között kiemelt szerepet kapott a szülői nevelési kötelezettségek támogatása, a gyermekek veszélyeztetettségének megelőzése és megszüntetése, továbbá a családból kikerült gyermekek gondozásának biztosítása. A törvény meghatározta az ellátások igénybevételének feltételeit, az érintett szereplők jogait és kötelezettségeit, valamint az intézményrendszer szervezeti felépítését (Gyvt. 1. §). A köznevelési intézmények ennek nyomán formálisan is a gyermekvédelmi rendszer aktív résztvevőivé váltak. A 17. § kifejezetten említi a köznevelési és szakképző intézményeket azon szervezetek körében, amelyek feladata a gyermekek veszélyeztetettségének megelőzése és megszüntetése. A jogszabály előírja számukra a jelzési kötelezettség teljesítését a veszélyeztető körülmények felismerése esetén, és elősegíti az iskolák és a gyermekjóléti szolgálatok közötti intézményes együttműködést. Ennek eredményeként az iskolai gyermekvédelem egyre inkább rendszerezett szakmai és jogi keretbe ágyazódott, ami jelentős előrelépést hozott nemcsak a gyermekvédelmi rendszer intézményesülésében, hanem az iskolai gyakorlat mindennapjaiban is.

Az 1990-es években ugyanakkor a jogi szabályozás mellett a gyakorlatban is többféle megoldással igyekeztek kezelni a megnövekedett kihívásokat: pedagógusok alkalmazása speciális gyermekvédelmi munkakörben, belső iskolai szociális munka és külső iskolai szociális munka. Az első programban továbbra is a pedagógusok speciális feladatkörének tekintették a segítő tevékenység ellátását. Ugyanakkor a hatékonyságot úgy próbálták növelni, hogy néhány iskolában a gyermekvédelmi feladatok ellátására kijelölt pedagógus tanítási terhelését csökkentették, így magasabb óraszámban foglalkozhatott a támogatást igénylő gyermekekkel és családjaikkal (Máté, 2018b). Ez a megoldási alternatíva számos nehézséget okozott: szakmai felkészületlenség, a kollégák irreális elvárásai és az érdekképviselet ambivalenciája (kollégák/iskola versus család) (Bányai, 2006). Az előbbi típus egy továbbfejlesztett változatának tekinthető a gyermekvédelmi felelősök iskoláktól való függetlenítése Budapest XV. és XVI. kerületében. A pedagógusokat a Pedagógiai Szolgáltató Kabinet szakembereiként foglalkoztatták, és az önkormányzat művelődési osztályának szakmai felügyelete alatt álltak. Bár a lojalitáskonfliktus feloldására látszólag alkalmasnak bizonyult a segítés e strukturális formája, az állami közoktatási intézmények esetében az iskolai szociális munkásnak és az iskola vezetésének ugyanaz volt a fenntartója/munkáltatója, ami továbbra is kérdéseket vetett fel az érdekképviseletben (pl. a „*problémásnak*” tartott gyermek magántanuló státuszba helyezése). Emellett a pedagógiai szemlélet és

eszközrendszer nem volt elegendő a problémák kezeléséhez, így a speciális szakértelem hiánya továbbra is fennállt. A program erényei között az egy iskola–egy segítő arányt, a hálózatba szerveződést és a segítő teammegbeszéléseket említhetjük, ez utóbbiak a kliensek eseteinek eredményes kezelését szolgálták (Máté, 2018b). Összességében a következő évtizedekben az iskolai gyermekvédelmi munka eltérő formában és mértékben valósult meg, melyre az aktuálpolitika is hatást gyakorolt. Például, míg a közoktatási törvény 1996. évi LXII. számú módosításának 1. számú melléklete deklarálta a félállású gyermekvédelmi felelős alkalmazását az iskolákban, addig a 2006. évi LXXI. törvény kivette a kötelezően foglalkoztatottak köréből e státuszt (Hegedűs, 2014). Az ezredfordulót követően egy országos felmérés eredményei alapján az iskolákban a gyermekvédelmi felelősök jelentős része pedagógus végzettséggel rendelkezett, és csupán kis számban alkalmaztak szociálpedagógusokat vagy szociális munkásokat (Maros & Tóth, 2002). A jogi szabályozás hiánya miatt hosszú éveken át komoly dilemmát jelentett, hogy szociális végzettségű szakember vagy pedagógus töltse be a pozíciót (Hegedűs, 2014), ám a gyakorlat az utóbbi felé hajlott (Máté, 2018b). Egy 2010-es kutatás alapján az óraszámok határozták meg a gyermek- és ifjúságvédelmi munkavégzésre kijelölt pedagógus személyét, így akár évente más kapta meg ezt a szerepet (Homoki, 2012). Az adatok alapján a 21. század első évtizedében egyik iskolatípusban sem haladta meg a 30%-ot a teljes- vagy részállásban foglalkoztatott gyermekvédelmi tevékenységet végzők aránya, 2013 és 2017 között pedig már 10–15% alá csökkent a számuk (Homoki, 2017).

A korábbiakban említett belső és külső iskolai szociális munkáról a következőkben részletesebben is szólunk. 2008-ra az iskolai szociális munka három fő irányzata volt megkülönböztethető Magyarországon: a belső (hagyományos) modell, a külső (ferencvárosi) modell és a pécsi modell (Máté, 2018a). Az 1990-es évek elejétől, bár többnyire kevés iskolában, de folyamatosan működik az iskolai szociális munka belső modellje, melynek lényege, hogy a főállású (teljes munkaidős) segítő munkáltatója jellemzően a nevelési-oktatási intézmény igazgatója vagy fenntartója. Ezekben az intézményekben a pedagógiai folyamatokban is fontos szerepet játszik a segítségnyújtás és az intézményes nevelésen kívüli problémákkal való foglalkozás. A pedagógia és a szociális támogatás ebben a gyakorlati modellben közelebb áll egymáshoz: a nevelési-oktatási koncepció szerves része a szociális szaktudás iskolai környezetben történő alkalmazása. A szakember, mint az iskola alkalmazottja, jól ismeri annak működését, könnyebben integrálódik az intézménybe, és gyorsabban hozzájut az információkhoz.

Emellett a segítő könnyebben elérhető a tanulók, szülők és pedagógusok számára, azonban a család érdekképviselete és a felettesekkel, kollégákkal való kapcsolata között jelentős diszkrepancia alakulhat ki. A hátrányok közé sorolandó továbbá, hogy a csapatmunka, a professzionális esetmegbeszélések és a szupervíziók kevésbé biztosítottak a szociális szakemberek számára, bár igyekszenek más iskolai segítőkkel együttműködni (pl. iskolapszichológusokkal, védőnőkkel, iskolaorvosokkal). Az elmúlt évek során a pénzügyi források és státuszok hiányában egyre inkább háttérbe szorult az iskolai szociális munka belső formája (Máté, 2015, 2018a). Főként alternatív iskolákban, például a pécsi Gandhi Gimnáziumban jelent meg a segítés e típusa (Máté, 2018b).

A külső modell bevezetésére irányuló kezdeményezések az 1990-es évek derekától vették kezdetüket, bár forrás- és státuszhiány miatt időről időre abbamaradtak. A döntően önkormányzati, állami fenntartású gyermekjóléti szolgálat (ritkábban független civil szervezet) által foglalkoztatott iskolai szociális munkáshoz általában négy-öt iskola tartozott, így ügyeleti jellegű munkavégzése miatt kevésbé volt elérhető a klienscsoportok számára. A bizalmi kapcsolat kialakítását nehezítette továbbá, hogy a családok a korrektív gyermekvédelem és a gyermekvédelmi hatósági intézkedések bázisaként azonosították a gyermekjóléti szolgálatot, miközben a pedagógusok a megfigyelő vagy ellenőr szerepkörrel ruházták fel a segítőt. Ugyanakkor előnyként emelhető ki a szakképzettség, a hálózatban működés és a szakmai támogatás biztosítása (pl. vezetői konzultációk, esetmegbeszélő csoportok, szupervíziók) (Máté, 2015, 2018a). Homoki kvalitatív kutatásában a külsős iskolai szociális munkások intézményi beágyazódását vizsgálta egy dél-alföldi régió kistérségében. A mélyinterjúk alapján a segítők munkája során többnyire az egyéni esetkezelés és családgondozás dominált, míg a szervezeti és szakmaközi együttműködést erősítő közösségfejlesztő tevékenységek nem jelentek meg. A szakemberek elfogadottságát több komponens befolyásolta, azonban határozottan pozitív irányba mozdította el beilleszkedésüket a lokálpatrióta értelmiségi szerep betöltése. Továbbá kiemelten fontosnak bizonyult a szakmai kapcsolati tőke kiépítése a segítő folyamatokban, hiszen az interjúalanyok a sikertörténetek mögött meghúzódó együttműködésen alapuló problémakezelést hangsúlyozták (Homoki 2017, 2018, 2019a). „*...volt olyan eset és ez már azért egy elég durva és elég súlyos eset, amikor a kisfiú azt mondta, hogy hazamegyek és felakasztom magam… alsós volt a kisfiú. Segítő beszélgetésekbe kezdtünk, konzultáltunk pszichológussal, szülőkkel, szakemberekhez irányítottuk őket… fontos volt, hogy a gyerekből kirobbant az érzelmi dugó… és volt kire*

árassza a fájdalmát, jó, hogy ott voltunk… az ilyesmit mindig komolyan kell venni, akármilyen kicsi…, sőt, serdülőknél is" (Homoki, 2017, p. 274).

2006 és 2012 között pályázati forrásokból valósult meg az iskolai szociális munka harmadik gyakorlati modellje Pécsett és Budapesten. Az érintett iskolai szociális munkások foglalkoztatói a nevelési-oktatási intézménytől és a gyermekjóléti szolgálattól független, az egészségfejlesztésre és a szociális, ifjúsági segítésre fókuszáló szervezetek és szolgáltatók voltak (egyházi, civil, közalapítványi, önkormányzati társulás). A munkáltató ágazati függetlensége következtében a hierarchikus viszonyok kevésbé befolyásolták a szakmai tevékenységet. Emellett az iskolai szociális munka e formája az előzőekben bemutatott két modell főbb előnyeit egyesítette azzal, hogy a segítők teljes munkaidőben egy adott iskolában nyújtottak támogató szolgáltatásokat, szakmai támogatásukat pedig a fenntartó biztosította. A szakemberek hálózatban való működése a szakmai kontroll jelenlétét is hivatott volt erősíteni (munkanapló, egységes adminisztráció, egyéni problémakezelési tervek stb.). Végül a pályázati források bizonytalansága fluktuációhoz és szakemberhiányhoz vezetett (Katona & Máté, 2015; Máté, 2015, 2018a). A kutatók a pécsi modell erősségeit az alábbiakban összegzik: függetlenség, hálózati működés, elérhetőség, rugalmasság, együttműködés, csapatmunka, hatékonyság és tudományosság. A programszemléleti keret a gyermekközpontú iskolai szociális munkára és a modern ökológiai modellekre épült: a segítő a prevencióra, az egyén és környezete kölcsönhatására, a kliens erősségeire és a védőtényezők megerősítésére összpontosított. A problémák komplex rendszerben való értelmezése a multidiszciplináris teammunka irányába mozdította el a segítő folyamatokat (Gergál & Máté, 2009, 2018; Máté & Gergál, 2018).

2010-től a TÁMOP-projektek keretében egyre több iskolai szociális munkás hálózat indult el a leghátrányosabb helyzetű kistérségekben, amelyeknek mintájául leginkább a pécsi modell szolgált. A gyakorlati megvalósítás során a képzett segítők hiánya komoly problémát okozott, így egyes programokat a szociális szakemberhiány miatt pedellusprogrammá alakítottak. Jelentős fordulatot hozott, amikor a köznevelési államtitkárság 2013-ban megszüntette az iskolai szociális munkások alkalmazásának lehetőségét az iskolákban. Ez a döntés és a pályázati források visszaszorulása miatt a segítők száma drasztikusan csökkent (Máté, 2018b). A következő jelentős változás 2015-ben történt, amikor a Gyvt. 39. §-a az iskolai szociális munkát diszkrecionális jelleggel a gyermekjóléti szolgálatok hatáskörébe utalta a gyermekek veszélyeztetettségének megelőzése érdekében (Homoki & Czinderi, 2020). Egy évvel később, 2016. január 1-

jétől a gyermekjóléti alapellátások területe jelentős átalakuláson ment keresztül: a gyermekjóléti és a családsegítő szolgálatok egy szolgáltató keretében, egységesen család- és gyermekjóléti szolgálatként kezdtek működni, és azóta is így működnek tovább. Ezzel egyidejűleg a szolgáltatások kétszintű struktúrája is kialakult (Rákó, 2017): a települési önkormányzat a család- és gyermekjóléti szolgálat működtetését többféle módon biztosíthatja, mint önálló intézményként, szolgáltatóként vagy más intézmény szervezeti és szakmai szempontból elkülönített egységeként (Gyvt. 40. §). Család- és gyermekjóléti központnak pedig az a járásszékhely településen működő szolgálat minősül, amely önálló intézményi formában, illetve elkülönült intézményegységként látja el feladatait. A központ – az általános szolgáltatásokon túl – speciális feladatokat is ellát, például biztosítja az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységet (Gyvt. 40/A. §). Ugyanebben az évben jelent meg az *Óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység fejlesztése* című (EFOP-3.2.9-16) felhívás, amelynek keretében modellkísérleti program indult. A szolgáltatás biztosítása 2018-ban normatív alapokra került (Homoki, 2018; Homoki, 2019a; Homoki & Czinderi, 2020). 2018-tól Magyarország azon modellhez tartozik, amelyben a szociális segítés kívülről, a gyermekjóléti ellátórendszeren keresztül valósul meg az óvodákban, iskolákban és kollégiumokban. A segítő szakemberek célcsoportjai közé tartoznak a gyermekek és családjaik, a pedagógusok, továbbá a köznevelési és szakképző intézmények egyéb alkalmazottai is (Nmr. 25-26. §).

A továbbiakban az iskolákban ellátandó feladatokra helyezzük a hangsúlyt. Az egyéni tevékenységek közül kiemelhetjük a direkt és edukatív tanácsadást, az információnyújtást, a konzultációt, a hivatalos ügyintézésben való segítséget, a különböző szolgáltatásokhoz való hozzáférés elősegítését és a krízisintervenciót. Ezen túl a szakember közvetítő szerepet is betölthet a tanulók, a pedagógusok és a szülők közötti konfliktusokban, illetve részt vehet az őket érintő megbeszéléseken. Az egyéni segítségnyújtás kezdeményezhető probléma észlelése esetén az iskolai szociális segítő által, de kérheti maga a tanuló, a szülő, a pedagógus, az intézményben dolgozó más szakember vagy akár egy külső intézmény is (pl. család- és gyermekjóléti központ, család- és gyermekjóléti szolgálat) (Csillag & Palotás, 2019).

Az iskolai szociális segítő tevékenység fő cselekvési területe a csoportmunka, mivel a döntéshozók úgy vélték, hogy így valósulhat meg leghatékonyabban az elsődleges prevenció (EFOP-3.2.9-16; Roth, 2019). A csoportos tevékenységek közé sorolták többek között a szülőcsoportok szervezését és vezetését, a gyermekek csoporthelyzetekben történő megfigyelését, az osztályközösségekben végzett

szociometriai vizsgálatokat, a tanulói közösségekben jelentkező problémák megoldásának támogatását, a pályaorientációs csoportfoglalkozásokban való közreműködést, valamint a prevenciós, edukációs, érzékenyítő, készségfejlesztő és közösségfejlesztő csoport- és klubfoglalkozások megtartását (Csillag & Palotás, 2019). A felsorolt tevékenységek szorosan összefüggnek az oktatás és nevelés folyamataival, és támogatják a köznevelési és szakképző intézmények primer nevelési feladatainak ellátását (Csillag & Palotás, 2019; Roth, 2019).

Azáltal, hogy az iskolák átfogják a gyermekek teljes élettevékenységét, egyre nagyobb szerepet kell vállalniuk a tanulók szabadidejének megszervezésében is (Mihály, 2003; Borosán & Budainé Csepela, 2017; Roth, 2019). Ennek megfelelően az iskolai szociális segítő tevékenység harmadik fontos pillére a közösségi szociális munka. A közösségi tevékenységek magukban foglalják a szabadidős programok (pl. kirándulások, táborok), a sportprogramok, a kulturális programok (pl. mozi-, színházlátogatás) és az ünnepekhez kötődő rendezvények szervezését és koordinálását (Csillag & Palotás, 2019; Roth, 2019). Mindez úgy valósul meg, hogy a külső szakember nincs szorosan beágyazódva az intézmény közösségébe, így személyes kapcsolatai korlátozottak. Miközben a koncepció kiemeli, hogy a szervezési feladatok ellátása mellett fontos az iskolai szociális segítő aktív jelenléte a köznevelési és szakképző intézmények valamennyi eseményén, a kistelepülési térségekben akár nyolc-kilenc intézmény is egyetlen szakemberhez tartozik, ami jelentősen megnehezíti e feladat teljes körű megvalósítását (Csók, 2020a). Ezen túlmenően a szociális szakemberek kiemelt szerepet kapnak a társadalmi akciók megvalósításában és népszerűsítésében is (pl. adománygyűjtés, szelektív hulladékgyűjtés) (Roth, 2019). A közösségi tevékenységek szorosan kapcsolódnak a kliens intézmények éves munkatervéhez, és megvalósításukat az iskolai szociális segítő is kezdeményezheti (Csillag & Palotás, 2019), figyelembe véve az iskola értékeit, lehetőségeit és adottságait (Roth, 2019). A koncepció tehát kiemelt szerepkörrel ruházza fel ezeket a szakembereket (Csók, 2020a; Csók & Pusztai, 2022).

Összességében megállapítható, hogy az iskolai szociális segítő szolgálat kötelező bevezetésének egyértelmű célja az volt, hogy a szakemberek a preventív csoportos és közösségi tevékenységekre helyezzék a hangsúlyt, mivel ezekkel egyszerre több gyermeket és szülőt lehet elérni (Szabóné Szalay, 2018; Csillag & Palotás, 2019). Ezt támasztja alá, hogy az egyes tevékenységek arányát az alábbiak szerint határozták meg: 20% adminisztráció, 20% gyermekvédelmi feladatok ellátása, 60% szociális munka, amelyen belül 10% egyéni, 55% csoportos és 35% közösségi tevékenység (EFOP-3.2.9-

16). A gyakorlati tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy mindez óriási kihívást jelent a szakemberek számára, mivel a gyermekek, pedagógusok és szülők részéről egyaránt nagyon magas az egyéni segítségnyújtás iránti igény (Szabóné Szalay, 2018; Csók, 2020a; Csók & Pusztai, 2022).

A magyarországi rendszerben az iskolai szociális segítők számos szakemberrel működnek együtt különböző területeken, amelyeket a 2. táblázatban foglaltunk össze. Az együttműködési tőke különösen fontos a segítés területén, mivel a szociális szakember nehéz feladattal néz szembe, amikor egy pedagógiai szemlélet által dominált iskolai közösségbe kell integrálódnia (Boros, 2020). Emellett a feladatok elvégzése nagyfokú multidiszciplináris ismereteket is megkövetel (Makai, 2003; Homoki, 2019b). A csapatmunka és a szakmai kooperáció jelentősen hozzájárulhat az emocionális megterhelések mérsékléséhez, a szakmai munka hatékonyságának növeléséhez (Katona & Máté, 2015), a gyermekeket támogató védőháló kiszélesítéséhez (Homoki, 2014), továbbá a szakmai kultúrák találkozása révén multiplikálható a szakértelem és a minőségi munkavégzés is (Budai, 2019). Érdemes megemlíteni, hogy a jogszabály kiket nevesít a nevelő- és oktatómunkát közvetlenül segítő alkalmazottak között: iskolatitkár, kollégiumi titkár, laboráns (a köznevelés ötödik évfolyamától), pedagógiai asszisztens (általános iskolában), könyvtáros, szakorvos, gyermek- és ifjúságvédelmi felügyelő, gyógypedagógiai asszisztens, szabadidő-szervező, iskolai szociális munkás, gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, pszichopedagógus, műszaki vezető, ápoló (kollégiumban), hangszerkarbantartó, jelmez- és viselettáros (alapfokú művészeti iskolában), rendszergazda, valamint pedagógiai felügyelő (kollégiumban) (4. melléklet a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelethez). Külön kiemelendő, hogy a pedagógus-munkakör csoportjába tartozik többek között az iskolapszichológus, a fejlesztő pedagógus, a szociálpedagógus, a konduktor, a logopédus, a gyógypedagógus, illetve az együttnevelést segítő pedagógus (6. melléklet a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelethez). Az alábbiakban a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősökkel, az iskolapszichológusokkal, a fejlesztő pedagógusokkal, a pedagógiai asszisztensekkel, az egészségügyi szakemberekkel és az iskolarendőrökkel való kooperáció lehetséges formáira térünk ki. Fontos azonban megjegyezni, hogy a támogató szakemberek köre tovább bővíthető, hiszen értelmezésünk szerint az iskolalelkészek is a családok, gyermekek és pedagógusok köré vont segítő háló szerves részét képezik (Mantle et al., 2006; Csók, 2020a; Csók & Pusztai, 2022; Csók, 2025).

2. táblázat: A pedagógiai munkát támogató szakemberek és az iskolai szociális segítő együttműködése Magyarországon

A szakember megnevezése	A szakember feladatai az iskolában	Az iskolai szociális segítővel történő kollaboráció lehetséges területei
gyermek- és ifjúságvédelmi felelős	Az intézményt érintő gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátása, információnyújtás, tanácsadás, prevenciós órák és csoportfoglalkozások megtartása stb.	Szoros együttműködés az intézményt érintő gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátásában (Nmr. 25. §).
iskolapszichológus	Közvetlen pszichológiai foglalkozással kapcsolatos feladatok ellátása, mint például a tanulók szűrése, vizsgálata, konzultáció és tanácsadás [15/2013. (II. 26.) 29. §].	Folyamatos kapcsolattartás, szakmai partnerség kialakítása (nevelést, szocializációt, gyermeklélektant érintő kérdésekben), szülők támogatása a közös feladatmegoldásban, igény esetén a konfliktusok kezelésében való segítségnyújtás.
fejlesztő pedagógus	A tanulási nehézségekkel küzdő tanulók szűrése, a velük való egyéni és csoportos foglalkozás.	Szociális probléma vagy igény esetén együttműködés a segítségnyújtásban és a családdal való kapcsolattartásban.
pedagógiai asszisztens[7]	A köznevelési intézményekben segíthetik a tanítók, tanárok nevelési munkáját (FEOR–08).	Szoros együttműködés a nem tanulmányi jellegű problémák kezelésében, a tanulók komplex fejlődését elősegítő tevékenységek elvégzésében.
utazó gyógypedagógusok	A tanulóknak gyógypedagógiai segítségnyújtás biztosítása (pl. egyéni és csoportos fejlesztő, terápiás foglalkozások).	Igény, probléma esetén a szociális szakember segítheti a szülők és a gyógypedagógus közötti kapcsolattartást.
iskolaorvos, védőnő, mentálhigiénés szakember	Preventív tevékenységek ellátása, mint például a tanulók személyi higiénéjének ellenőrzése, kötelező oltások megszervezése, elsősegélynyújtási ismeretek, a krónikus betegek életvitelének segítése.	Igény esetén a szociális szakember közreműködhet előadások megszervezésében, megtartásában (pl. családtervezés, egészséges életmód, személyi higiéné, szexuális felvilágosítás). Emellett, ha ismeri a családok életvitelét, segítheti az egészségügyi szakemberek munkáját is.
iskolarendőr	Bűn- és baleset-megelőzési témájú előadások tartása, az áldozattá válás megelőzése, drogprevenció.	Együttműködés konkrét esetekben és megelőző tevékenységek során.

Forrás: Csillag és Palotás (2019) alapján saját szerkesztés

Az iskolai szociális segítők tehát eleve egy sokszereplős együttműködési színtérben dolgoznak, amelyben a különböző intézményekkel és szakemberekkel való kapcsolattartás alapvető feltétele a hatékony segítő munkának. A gyermek

[7] Csillag és Palotás (2019) összefoglaló táblázatát kiegészítettük a pedagógiai asszisztensekkel.

veszélyeztetettségének felismerésére, megelőzésére és megszüntetésére irányuló többirányú együttműködés jogszabályi keretét a Gyvt. 17. §-a határozza meg, amely a feladatellátás rendszerszintű megvalósítását az észlelő- és jelzőrendszer (a továbbiakban: jelzőrendszer) működésén keresztül szabályozza. A gyermekjóléti alapellátáshoz kapcsolódó feladatokat számos intézmény és szervezet látja el, így különösen az egészségügyi szolgáltatók – a védőnői szolgálat, a háziorvos és a házi gyermekorvos –, a köznevelési és szakképző intézmények, a rendőrség, az ügyészség, a bíróság, továbbá a gyermekvédelmi és gyámügyi feladatkörben eljáró szervek. A jelzőrendszer tagjai közé tartozik még a pártfogó felügyelői szolgálat, civil és egyházi szervezetek, a menekültellátó intézmények, a települési önkormányzat jegyzője, valamint egyéb hatóságok is. Az említett szereplők kötelesek a gyermek veszélyeztetettsége esetén jelzéssel élni a gyermekjóléti szolgáltatónál, súlyosabb esetekben pedig hatósági eljárást kezdeményezni. Jelzéssel nemcsak az intézményrendszer tagjai, hanem bármely állampolgár vagy a gyermekek érdekeit képviselő társadalmi szervezet is élhet. A jelzések döntő többsége a köznevelési intézmények, a települési önkormányzat jegyzői és az egészségügyi szolgáltatók részéről történik; e három szereplő együttesen a jelzések mintegy 76 százalékát adja (Pintér, 2017). Ezt támasztják alá más kutatási eredmények is, amelyek szerint a legtöbb jelzés az oktatási intézményektől érkezik (Kopasz, 2021; Kécza et al., 2024). Nem meglepő tehát, hogy a pedagógusok részéről határozott igény mutatkozik a segítő szakemberek támogatására (Csók, 2020; Engler, 2020; Csók & Pusztai, 2022), mivel a mindennapi pedagógiai feladatok mellett a gyermekvédelmi jelzőrendszerben vállalt szerepük teljesítéséhez nélkülözhetetlen a fokozott szakmai támogatás (Csók, 2020; Csók & Pusztai, 2022).

Egy kevert módszertanon alapuló kutatás vizsgálta, hogy az iskolában dolgozók kiket sorolnak az iskolai segítő szakemberek körébe. A vezetők és pedagógusok által kiemelt szakmacsoportok a következők voltak: a tanulásban és beilleszkedésben segítő szakemberek, a gyermekjóléti szolgálat munkatársai és az úgynevezett hiányszakmaként aposztrofált pszichológusok (Homoki & Czinderi, 2020). Felmerül a kérdés, hogy a hazai nevelési-oktatási intézmények belső struktúrája az alábbi irányba mozdul-e el: „*A jövő iskoláját úgy kell elképzelnünk, hogy a mainál kevesebb pedagógus mellett, egyre több segítő foglalkozást megtestesítő szakma képviselője, például fejlesztő pedagógus, pszichológus, szabadidőszervező és iskolai szociális munkás lesz jelen az oktatási intézményekben - hazánkban is*” (Torgyik, 2008, p. 8). A létszámadatok egyelőre nem ezt az oktatáspolitikai prognózist tükrözik, hiszen az általános iskolákban 250 tanulónként

egy fő pedagógiai asszisztens alkalmazását garantálja az állami finanszírozás (4. melléklet a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelethez), illetve 500 tanulónként csupán egy, a teljes munkaidő 50%-ában foglalkoztatott iskolapszichológus alkalmazását írja elő a rendelet (326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet 35. §). Hazánkban főként pénzügyi okok miatt kevés a pedagógusokat segítő személyzet, így a gyermeknevelést és oktatást támogató network méretének és összetételének bővítése még várat magára (Bacskai, 2020a; Pusztai & Csók, 2020b; Csók & Pusztai, 2022).

Az iskolai segítő szakmák hazai fejlődéstörténetének áttekintése rámutatott arra, hogy ezek a hivatások milyen módon és milyen történeti-társadalmi környezetben váltak az oktatási rendszer részévé. A kialakulásukhoz vezető út ugyanakkor nem csupán a múlt egy szelete, hanem közvetlenül befolyásolja jelenlegi helyzetüket is. A múltban gyökerező intézményi keretek, szakmai szerepfelfogások és oktatáspolitikai döntések máig hatással vannak arra, hogy milyen környezetbe ágyazódik a segítői tevékenység, és hogyan alakul a vizsgált pályák jövője. Éppen ezek a történeti előzmények magyarázzák, hogy ma miért küzdenek egyes szakmák alacsony presztízzsel, töredezett képzési rendszerrel és hiányos humánerőforrás-ellátottsággal. A kérdés tehát összetettebb, mint amit pusztán a létszámadatok alapján gondolnánk, hiszen a jelenlegi helyzet mögött szakmai, képzéspolitikai és intézményi tényezők hosszabb távú összefonódása húzódik meg. A segítő pályák jövője nem kizárólag a betölthető álláshelyek számán vagy a képzési keretszámokon múlik, hanem azon is, hogy ezek a szakmák mennyire képesek vonzó, stabil és megbecsült életpályát kínálni. A történeti folyamatok megértése tehát nemcsak szükséges, hanem nélkülözhetetlen feltétele a jelenlegi kihívások értelmezésének. A következő fejezet az iskolai segítő szakmák humánerőforrás-ellátottságát és szakmai szocializációját vizsgálja nemzetközi és hazai nézőpontból, különös figyelmet fordítva arra, hogy a történeti gyökerek miként formálják a jelenlegi szakmai és munkaerő-piaci viszonyokat. Arra törekszünk, hogy feltárjuk azokat a tényezőket, amelyek a szakember-utánpótlást alakítják a képzési rendszerek minőségi sajátosságaitól a bérpolitikán és társadalmi presztízsen át az oktatáspolitikai döntések és munkaerő-piaci hatások összefüggéséig.

4. Humánerőforrás-ellátottság és szakmai szocializáció az iskolai segítő szakmákban nemzetközi és hazai perspektívában

Egy előre bejelentett negatív megtérülés krónikája[8] – egy korábbi tanulmányunk címe, amely metaforikusan arra utal, hogy a segítő szakmák alacsony javadalmazása és társadalmi alulértékeltsége fokozatosan gyengíti e hivatások stabilitását, miközben a problémák következményei előre láthatók, mégis érdemi beavatkozás nélkül maradnak. A paradoxon abban rejlik, hogy bár a segítő pályák nélkülözhetetlensége megkérdőjelezhetetlen, a gazdasági és szakmai megbecsülés hiánya hosszú távon csökkenti vonzerejüket, végső soron pedig fennmaradásukat is veszélyezteti (Csók, 2021a). Ez a jelenség meghatározó az oktatási és a munkaerő-piaci folyamatok kapcsolatának vizsgálatakor, hiszen a modern társadalmakban az oktatási rendszer szorosan összefonódik a munkaerőpiaccal és más társadalmi alrendszerekkel (Csehné, 2008). A munkabérek mikroszinten ösztönző szerepet töltenek be, míg makroszinten meghatározzák a munkaerő allokációját, vagyis azt, hogy milyen arányban és összetételben áll rendelkezésre a szükséges humánerőforrás, miközben hosszú távon befolyásolják a foglalkozások presztízsét és a munkaerő-piaci struktúrát is (Polónyi &Tímár, 2001; Nagy, 2015; Polónyi, 2008, 2015a, 2015b). Mindez visszahat az oktatási rendszerre is, amely nemcsak a felnövekvő nemzedékek szakképzettségi szerkezetét alakítja, hanem a munkaerőpiac számára szükséges humánerőforrás át- és továbbképzését is megvalósítja. Ezért az oktatáspolitikai tervezés, a döntéshozatal és a megvalósítás csak az oktatás gazdasági összefüggéseinek figyelembevételével lehet hatékony (Polónyi, 2002; Csók, 2021a). Bár az oktatás és a munkaerőpiac kapcsolata több elméleti iskola szemszögéből is vizsgálható, a továbbiakban a neoklasszikus paradigmán belül a humántőke-elméletre (Galasi & Varga, 2005) helyezzük a hangsúlyt, és a segítő pályák kontextusában elemezzük az emberitőke-beruházás oktatáspolitikai és oktatásgazdaságtani vetületeit. A szakember-utánpótlás vizsgálatakor nem csupán a mennyiségi számadatokat vesszük figyelembe, hanem a képzés minőségi-tartalmi dimenzióit is feltárjuk a nemzetközi és hazai szakirodalom alapján, hiszen a szakmai szocializáció hasonló arculatai értékes tanulságokkal szolgálnak mind Magyarországon, mind globális viszonylatban.

[8] A cím alapötletét García Márquez (2010) *Egy előre bejelentett gyilkosság krónikája* című műve inspirálta.

4.1. Segítő szakmák a gazdasági és társadalmi erőtérben

A professziók szociológiai értelmezése több, egymással versengő, részben kiegészítő irányzat mentén bontakozott ki, amelyek eltérően tárják fel társadalmi beágyazottságukat és hatalmi pozícióikat. A funkcionalista megközelítés Parsons nyomán a professziókat a társadalmi integráció és a normarendszer fenntartásának kulcsszereplőiként azonosítja, presztízsüket a közjó szolgálatából eredeztetve. Ez a szemlélet a professzionális státusz alapját a specializált tudás, az etikai normák következetes érvényesítése és az autonóm döntéshozatal egységében látja, ugyanakkor normatív és idealizáló, mert figyelmen kívül hagyja a hatalmi stratégiákat, a kizárás mechanizmusait és az egyenlőtlenségek újratermelődését. Etzioni szemi-professzió elmélete a félprofessziók – ide sorolva a szociális munkát – jellemzőire mutat rá: rövidebb képzés, kevésbé specializált tudás, korlátozott autonómia, gyenge társadalmi legitimitás. Kezdettől szervezeti keretekhez kötődnek, alkalmazotti státuszuk állandó feszültséget kelt a kliens iránti felelősség és a bürokratikus lojalitás között, presztízsük erózióját tovább mélyítve. A konfliktuselmélet a professziókat érdekérvényesítő, privilégiumaikat védő csoportokként ábrázolja, amelyek monopóliumépítő stratégiákkal koncentrálják hatalmukat. A tudás feletti kontroll, a kredencializmus, a kamarai zártság és az állami szabályozás a társadalmi kizárást fokozza, míg az etikai kódex és a hivatástudat többnyire legitimációs eszközzé válik. A neo-weberiánus irányzat a professziókat zárt státuszcsoportokként értelmezi, presztízsüket nemcsak szakértelmükből, hanem társadalmi elismerésből és intézményes határvédelemből vezeti le. Az ezoterikus tudás és annak kontrollja a hatalom alapja. A weberiánus irányzatok szintén vitatottak, mert alábecsülik a hierarchiatermelő mechanizmusokat és a társadalmi aszimmetriákat (Kleisz, 2002; Fónai, 2014; Nagy, 2019). Weber hivatásról szóló tézise jól illeszkedik a gondolatkörbe, a *Beruf* kettős jelentése a foglalkozás és az erkölcsi elhivatottság összefonódását ragadja meg. A protestáns etika szerint a munka nem pusztán megélhetési eszköz, hanem transzcendens kötelesség, amely életértelmet ad. A modern értelmezésben a hivatás az önazonosság és az etikai felelősség tere, az orvos, a tanár vagy a lelkész tevékenysége nem merül ki speciális tudás birtoklásában, hanem a közjó szolgálatát valósítja meg, társadalmi elismerést és személyes elköteleződést követelve (Weber, 1995; Fónai, 2014). A professziókról szóló diskurzusok a státuszkérdések mellett a professzionalizáció változó irányait is vizsgálják. A de-professzionalizáció az autonómia, a közbizalom és a presztízs

csorbulását, míg a re-professzionalizáció az elvesztett szakmai önállóság és legitimáció visszaszerzésének stratégiáit jelöli (Kleisz, 2002; Fónai, 2014; Bányai, 2024).

A professzióelméletek egyértelművé teszik, hogy a segítő szakmák munkaerő-piaci sebezhetősége nem magyarázható pusztán gazdasági okokkal, hiszen helyzetüket a professzionalizáció, az autonómia és a társadalmi elismerés összetett, konfliktusokkal terhelt viszonyrendszere határozza meg. Ez a feszültség különösen élesen jelenik meg a humánprofessziókban, amelyek a szolgáltatásorientált gazdaság keretei között a bérszínvonal és a presztízs dinamikájának metszéspontjában helyezkednek el. A kutatók szerint egy adott szakma kereseti lehetőségei szoros összefüggést mutatnak annak presztízsével, és a bérezés normáinak kialakítása a professzióvá érés szerves részét képezi (Ozawa & Wai-On Law, 1993; Csók, 2021a). Egy szakmába való belépést (rekrutáció), a hosszú távú pályán maradást (retenció) és a munkavégzés színvonalát jelentősen befolyásolják a jövedelmi feltételek (Dolton, 1990; Polónyi & Tímár, 2001; Wolter & Denzler, 2003; Chevalier & Dolton, 2004; Varga, 2007; Bacskai, 2015; Nagy, 2015; Polónyi, 2008, 2015a, 2015b, Csók, 2021a, 2021b; Csók & Pusztai, 2023). A kedvezőtlen karrierlehetőségek következtében több kutatás is fokozódó munkaerő-válságot azonosít a segítő területeken (National Association of Social Workers, 2009; Strolin-Goltzman et al., 2010).

Az alacsony jövedelmek és a presztízs csökkenése miatt a segítő szakmákban egyre erőteljesebben megjelenik a kontraszelekció jelensége (Nagy, 2008, 2011). A tartósan alacsony bérszínvonal nemcsak a vizsgált szakmák vonzerejét csökkenti, hanem a társadalom számára is káros következményekkel jár, különösen a klienseknek nyújtott szolgáltatások minőségére nézve (Schweitzer et al., 2013). A szakmailag megalapozott pedagógiai, pszichológiai, gyermekjóléti, gyermekvédelmi és szociális szolgáltatások rendszere tehát erőteljesen függ a stabil és professzionális munkaerőtől (Csók, 2021a). Példaként említhetjük Strolin-Goltzman és munkatársai (2010) gyermekvédelem területén végzett kutatását, amelyben 25 fiatalkorúval készítettek fókuszcsoportos interjút. A megkérdezettek kliensként érzékelték a fluktuáció negatív következményeit, elsősorban a családjuk elvesztésének újbóli traumatizálódását, a bizalmi kapcsolat megszakadását, az állandóság hiányát és az instabilitás érzését említve. A munkaerő toborzása és megtartása fokozott figyelmet igényel azokban a szakmákban, amelyek világszerte szolgáltatásokat nyújtanak az egyének, a családok és a közösségek számára (Schweitzer et al., 2013).

A társadalomkutatók a professzióelméletek keretében értelmezik a segítő szakemberek anyagi megbecsülését (Csók, 2021a). Barth (2003) azonban felhívta a figyelmet arra, hogy hiányzik a segítő hivatások munkaerő-piaci sajátosságaira fókuszáló szakirodalom, amely hagyományos közgazdasági elemzéseket alkalmaz. A szerző által gyűjtött adatok több témakör köré csoportosulnak, például a kínálatot és keresletet alakító tényezők, valamint a segítő szakemberek munkaerő-piaci helyzetének spekulatív megközelítései mentén. A kutató kifejezetten a szociális pályára összpontosítva a következő főbb jellemzőket tárta fel: az oktatás által erősen szegmentált munkaerőpiac; a diplomával és/vagy szakképzettséggel nem rendelkező munkavállalók magas aránya; a relatív bérek csekély hatása a pályaválasztásra; a leendő szakemberek elköteleződése és erős hivatástudata. Ng egy eltérő megközelítést alkalmazva a munkagazdaságtan kompenzáló bérkülönbség-modellje alapján vizsgálta a segítő szakemberek alacsony jövedelmi helyzetét. Teoretikus tanulmányában nagy hangsúlyt fektetett a bér- és kockázati tényezők szerepére, amely szerint a munkavállalónak nehezebb kitartani, ha a javadalmazás nem arányos a munkával járó magas terheléssel és stresszel. Ha azonban a kompenzáció magas, az alkalmazott motivált lesz (Ng, 2010). Másrészt a szakemberek foglalkozási mobilitásának esélyét tovább növeli, hogy az úgynevezett alternatív foglalkozások piaci bére jellemzően magasabb. A kutatókat régóta foglalkoztatja az a kérdés, hogy erősebb-e a segítők hivatástudata, mint a kereseti lehetőségek pull-hatása (Barth, 2003). Nemzetközi és hazai viszonylatban már több évtizede vizsgálják a segítő hivatást választók jóllétét, elégedettségét és a nagyarányú fluktuáció okait (Jayaratne & Chess, 1983; Arches, 1991; Magyar, 2004; Schweitzer et al., 2013; Csók, 2018; Győri & Perpék, 2021; Török et al., 2022). A standard többszörös regressziós elemzések alapján a kompenzáció valóban kiemelt jelentőséggel bír a munkaerő megtartása szempontjából. Az eredmények arra utalnak, hogy túl kell lépnünk azon a mítoszon, miszerint a segítő szakemberek önzetlen indítékkal választják a pályát, ezért a végzettséggel elérhető jövedelem szerepe elhanyagolható (Schweitzer et al., 2013). Az altruizmus és a fizetés jelentősége ugyanis nem zárja ki egymást (Schweitzer et al., 2013; Fónai & Szabó, 2024).

A segítő szolgáltatások iránti szükséglet tényleges keresletté válása több összetett tényező kölcsönhatásának eredményeként jön létre. A segítő munka iránti szükséglet akkor alakul át keresletté, ha a szolgáltatások finanszírozására elegendő állami és magánforrás áll rendelkezésre. Ennek megvalósulása azonban nemcsak gazdasági, hanem társadalmi és politikai tényezők hatására is formálódik, amelyek meghatározzák a szükséges erőforrások elérhetőségét és elosztását (Barth, 2003; Pusztai & Csók, 2020b).

Nemzetközi adatok alapján a segítő szakemberek jelentős része a nonprofit szektorban helyezkedik el, amelyet két klasszikus piaci kudarc jellemez. Egyrészt a segítő munka, ezen belül a szociális szakma előnyeiből elsősorban azok a kliensek részesülnek, akik jellemzően semmit, vagy csak a szolgáltatási díj töredékét fizetik. Ennek következtében a segítők munkája a társadalomban pozitív externáliaként rögzül. A másik probléma éppen abból ered, hogy a kliensek nem fizetnek, így a nonprofit szervezetek finanszírozása korlátozott. Hiába magas a segítő szolgáltatások iránti igény, az intézmények nem tudnak versenyképes fizetést biztosítani alkalmazottaik számára. A fizetési normák megállapításához és a keresetek kiegészítéséhez tehát állami intervencióra van szükség, hiszen a piaci kudarc alapvető megoldása a kormányzati szabályozás vagy ellátás. A javadalmazási struktúrák és irányelvek optimalizálása érdekében a szakmai szervezeteknek szoros együttműködésre van szükségük a kormánnyal és a finanszírozókkal. Kiemelt figyelmet kell fordítaniuk arra, hogy amennyiben a segítő szakmákban a fizetések továbbra is jelentősen elmaradnak más diplomás foglalkozásokhoz képest, a szakma elveszítheti a legképzettebb szakembereket. A pályán maradók pedig – motiváció hiányában – kevésbé hajlandóak nagyobb erőfeszítést fektetni munkájukba (Ng, 2010). Wermeling (2013) kényelmi mintavétellel végzett kérdőíves kutatása során 785 főt kérdezett meg. Eredményei alapján a segítő szakemberek kisebb eséllyel válnak pályaelhagyóvá, ha elégedettek a kereseti lehetőségeikkel. Emellett azonban a szakma társadalmi értéke is erősen befolyásoló tényezőnek bizonyult. Korábbi kutatásainkban hazai viszonylatban is jelentősnek találtuk a fizetés és a társadalmi megbecsülés szerepét (Csók, 2018, 2020b, 2020c, 2020d, 2021a; Pusztai & Csók, 2020b).

A közgazdászok körében axiomatikus megállapítás, hogy ha a rendelkezésre álló humánerőforrás nem elégíti ki a segítő szolgáltatások iránti keresletet, az a bérek növekedéséhez vezet (Barth, 2003). Az úgynevezett cobweb-ciklus működése alapján az alacsony jövedelmek következményeként kevesen választják az adott végzettséget adó képzést, ami kis létszámú végzőst eredményez, és így az adott területen munkaerőhiány alakul ki. A folyamat végül a bérek emelkedéséhez vezethet. A keresetek azonban csak akkor igazodnak a kialakult válsághelyzethez, ha a szakemberek nem, vagy csak csekély mértékben helyettesíthetőek (Varga, 1998). A szociális és pedagógiai segítő pályák esetében ez zsákutcát jelent, hiszen Vámos (1989) munkaerő-piaci alkalmazkodóképességre vonatkozó klasszifikációja szerint ezek a foglalkozások könnyen helyettesíthetőnek számítanak. A szociális, gyermekjóléti és gyermekvédelmi

területeken a munkakörök rendszerint nem a szociálpedagógus vagy szociális munkás megnevezést viselik, hanem más szakirányú végzettséggel is betölthetők, akár középfokú képesítéssel is (Temesváry, 2010; Csók, 2020d, 2022a), csakúgy mint a pedagógiai asszisztensek esetében (3. melléklet a 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelethez). A szociális szakmában hagyományosan elvárás, hogy a területen diplomát szerzett szakembereket alkalmazzák (Barth, 2003; Lee, 2012), azonban nagy számban jelennek meg a pályán olyan más típusú végzettséggel rendelkező munkavállalók is, akik a hivatás gyakorlásához szükséges alapvető képességekkel szintén rendelkeznek (Barth, 2003). Wermeling (2013) egy szemléletes példán keresztül mutat rá a kérdéskör súlyosságára. A szerző szerint társadalmilag elfogadhatatlan és veszélyes lenne szakképzetlen orvosok és ügyvédek alkalmazása. Kiemelt problémának tartja továbbá, hogy egyes szakmai szervezetekbe olyan munkavállalók is beléphetnek, akik nem rendelkeznek szakirányú végzettséggel, míg az orvosi és ügyvédi kamarákban a foglalkozás betöltéséhez szükséges diploma hiánya kizáró oknak minősül.

Hazai viszonylatban az óvodai és iskolai szociális segítő intézményi munkakör betöltéséhez nem csupán felsőfokú szociális szakképzettség szükséges, hanem összesen 20 különböző végzettség is elfogadható, beleértve a szociális, mentálhigiénés, pedagógiai, gyermekvédelmi, teológiai és tanácsadói területekhez kapcsolódó képesítéseket (Nmr. 2. számú melléklet). Ez a sokféleség jól mutatja, hogy a jogszabályok nem egyetlen, kizárólagos szakmai képzettséget követelnek meg, hanem többféle háttértudással rendelkező szakemberek előtt is nyitva áll a lehetőség. Annak érdekében azonban, hogy a különböző területekről érkező szakemberek egységes szakmai alapfelkészültséggel rendelkezzenek, az óvodai és iskolai szociális segítő képzés elvégzése kötelező.[9] A képzés során a résztvevők 90 órás oktatásban vesznek részt, amelyet további modulok egészítenek ki azok számára, akik nem rendelkeznek felsőfokú szociális szakképzettséggel (81/2004. (IX. 18.) ESzCsM rendelet). Ezáltal kívánják ellensúlyozni a sokféle végzettségből adódó eltérő szakmai hátteret, míg a pedagógiai asszisztensek esetében középfokú iskolai végzettséghez kötött szakképesítés vagy

[9] A tanfolyam kizárólag a mindenkor hatályos Oktatási Programban meghatározott felsőoktatási intézmények által szervezhető és lebonyolítható. Az óvodai és iskolai szociális segítő képzés elvégzése alól mentesülnek azok, akik részt vettek az EFOP–3.8.2–16 *Szociális humán erőforrás fejlesztés* című, európai uniós finanszírozású projekt keretében megvalósult képzésben, valamint azok, akik iskolai szociális munka szakirányú végzettséggel vagy óvodai és iskolai szociális segítő szakképzettséggel rendelkeznek (Slachta Margit Nemzeti Szociálpolitikai Intézet Képzési Igazgatóság, 2024).

érettségi végzettség mellett nem írnak elő hasonló kötelező képzést, jóllehet közvetlenül részt vesznek a nevelő-oktató munka támogatásában (3. melléklet a 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelethez). Az iskolapszichológus pedagógus-munkakör betöltéséhez jóval szigorúbb és magasabb szintű képesítési követelményeket határoznak meg (2. melléklet a 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelethez). Amennyiben a munkakör nem tölthető be a megfelelő képesítéssel rendelkező szakemberrel, öt év határozott időre olyan személy is alkalmazható, aki rendelkezik pszichológus végzettséggel és szakképzettséggel, azonban nem teljesíti a pedagógus vagy szakpszichológus szakképzettségre és szakirányra vonatkozó követelményeket, feltéve, hogy vállalja a hiányzó szakképzettség, szakvizsga megszerzését (401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet 18. §).

A leírt szabályozások alapján a különböző szakmai háttérrel rendelkező szakemberek számára eltérő képzési követelmények érvényesek, amelyek befolyásolhatják felkészültségüket a munkaerőpiacon. Az egyik legszembetűnőbb különbség, hogy míg a pedagógiai asszisztensek munkaköre már érettségivel is betölthető (Lannert, 2021), addig az iskolapszichológusok számára a szakmába lépés alapfeltétele a pszichológia szakirányú mesterképzés, amelyet gyakran további szakirányú módszerspecifikus képzések egészítenek ki (Dallman, 2021; N. Kollár & Szabó, 2021). A pedagógiai asszisztensi szakmai képzés (korábban OKJ)[10] elvégzése nem feltétele a munkakör betöltésének, ezért ezeket a pozíciókat többnyire érettségivel rendelkező munkavállalók látják el (Lannert, 2021). A pedagógia alapképzési szak ugyan magasabb szintű, egységesebb és elmélyültebb tudást céloz meg a felsőoktatásban (Képzési és kimeneti követelmények, 2025), de szintén nem feltétele e munkakör betöltésének. Az iskolapszichológiai tevékenység professzionalizálódása az évek folyamán jelentős fejlődésen ment keresztül, amely egyrészt a képzési előírások egységesedésében, másrészt az iskolapszichológusok képesítési szintjének növekedésében egyértelműen megnyilvánul (N. Kollár & Szabó, 2021).

A nemzetközi és hazai kutatók egyetértenek abban, hogy a szociális és pedagógiai segítő pályák kínálati oldalán a szakemberek önfeláldozó attitűdje, valamint a nem szakirányú végzettséggel rendelkező munkaerő magas aránya is fenntartja az alacsony

[10] A szakgimnáziumban oktatható szakképesítések közül a pedagógiai asszisztens szakképesítési szakirány a pedagógiai munkatárs szakképesítésen belül szerepel (9. melléklet a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelethez), amely a pedagógiai- és családsegítő munkatárs, a pedagógiai asszisztens és a családpedagógiai mentor szakképesítéseket foglalja magában (10. melléklet a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelethez).

bérszínvonalat (Barth, 2003; Ng, 2010; Lewis, 2018; Csók, 2020b, 2020d, 2021a). Ez mérsékli a munkaerőhiány kialakulásának kockázatát és lassítja a bérszínvonal emelkedését, mivel a segítők iránti kereslet növekedése esetén a humánerőforrás pótlása biztosított a nem szakképzett munkavállalók köréből. Ezek a tendenciák hozzájárulnak a tartósan alacsony fizetésekhez, illetve a statisztikai adatokban tükröződő lassú bérnövekedéshez (Barth, 2003). A munkaerő-piaci folyamatok spillover-hatása a továbbtanulási döntésekben is érvényesül, mivel a legfrissebb kutatások szerint a középiskolások szakválasztását befolyásoló tényezők között előkelő helyet foglal el a jól jövedelmező és elismert foglalkozás iránti vágy (Csók et al., 2019; Kovács et al., 2019; Csók, 2021a; Csók & Hrabéczy, 2021; Pusztai & Szigeti, 2021; Szigeti et al., 2021; Csók & Pusztai, 2023). A szociális és pedagógiai segítő pályák a korábban ismertetett Etzioni-féle szemi-professziók (1969) körébe sorolhatók, mivel a professzionalizálódásban nem jutottak el még arra a szintre, hogy rámutassanak: a felsőfokú képzés révén a szakemberek olyan helyettesíthetetlen tudást és képességeket birtokolnak, amely a jogalkotókat is meggyőzi arról, hogy az egyes releváns munkakörök betöltésekor kizárólag egyféle végzettség fogadható el (Csók, 2021a). Egyes szerzők megállapítják, hogy a segítő szakemberek tevékenysége nem csupán a hátrányos helyzetű csoportok támogatását és a társadalmi igazságosság előmozdítását szolgálja, hanem azt is, hogy hozzájáruljanak saját, gyakran alulértékelt és kevésbé megfizetett szakmájuk megerősítéséhez. Ebben a kontextusban alapvető jelentőségűek azok a képzések, amelyek a segítő hivatásokra készítik fel a jövő szakembereit. Ilyen képzések esetében elengedhetetlen a munkaügyi törvényekre vonatkozó ismeretek alapos elsajátítása, az asszertív kommunikáció fejlesztése, valamint az érdekérvényesítő képességek további erősítése (National Association of Social Workers, 2006; Lane & Flowers, 2015; Csók, 2021a).

Etzioni értelmezésében a szemi-professziók alacsonyabb társadalmi megítéléséhez hozzájárul a nők magas aránya ezeken a pályákon. Érvelése szerint az igazán elismert, professzionális szakmák döntően férfiak által végzett foglalkozások, míg a szemi-professziókat gyakran azoknak a tradicionális női szerepeknek az alapján ítélik meg, amelyekhez a gondoskodás, a támogatás és az ápolás kapcsolódik. Ez a társadalmi percepció különösen a segítő szakmák esetében figyelhető meg, ahol a professzionális szakértelmet gyakran kiegészíti vagy átszínezi a gondozói szerepekhez való kötődés, amit már egyes elnevezések is tükröznek (Fónai, 2012; Fónai & Csonka, 2022). A nemzetközi és hazai vizsgálatok egyaránt igazolják, hogy a segítő szakmákban a női hallgatók jelentős többségben vannak (Etzioni, 1969; Fónai et al., 1999; Fónai et al., 2001; Mányai

& Bass, 2006; Nagy, 2008; Benkő, 2009; Temesváry, 2010; Furness, 2012; Balogh et al., 2015; Hicks, 2015; Csók, 2017; Mallinger et al., 2017). Noha a fejlett országok felsőoktatásában a nők már többséget alkotnak (Székelyi et al., 1998; Bae et al., 2000; Róbert, 2000; Freeman, 2004; Buchmann et al., 2008; Fényes, 2010, 2011, 2018; Ceglédi et al., 2022; Polónyi, 2023; Encinas-Martín & Cherian, 2023; OECD, 2024), jellemzően alacsonyabb presztízsű képzéseken vesznek részt, ami munkaerő-piaci hátrányaikat erősíti (Jacobs, 1999; Charles & Bradley, 2002; Fényes, 2010, 2011; Varga, 2018). Mindezt tovább súlyosbítja, hogy a diploma megszerzése sem garantálja számukra a munkaerő-piaci sikerességet, míg a férfiak középfokú végzettséggel is versenyképes keresetet érhetnek el. Ez a különbség a továbbtanulási motivációk eltéréséből fakad: a nőknél a kredencializmusra, a férfiaknál pedig a státustörekvés és a „*kenyérkereső*" szerep hangsúlyosságára vezethető vissza (Fényes, 2011, 2012), ami a nők iskolázottsága és munkaerő-piaci pozíciói közötti státus-inkonzisztenciát eredményezi (Ferge, 1976; Fényes, 2011). Bár az „*elnőiesedés*" és a szakmák presztízsének csökkenése közötti kapcsolat gyakran felmerül, nincs közvetlen okozati összefüggés köztük. Egy szakma társadalmi megbecsülése nem azért csökken, mert növekszik benne a nők aránya, hanem azért, mert elismertsége és anyagi megbecsülése már korábban is hanyatlott. Ez a folyamat pedig hozzájárul ahhoz, hogy a férfiak egyre kevésbé választják ezeket a hivatásokat, ami tovább erősíti a női munkaerő dominanciáját ezeken a területeken (Fónai & Dusa, 2014; Fónai & Csonka, 2022).

Nemcsak a nők arányának növekedése figyelhető meg, hanem az etnikai kisebbségekhez tartozó munkavállalók jelenléte is számottevő a szociális és pedagógiai segítő szakmákban (Gibelman & Schervish, 1993; Schilling et al., 2008; Lee, 2012; Wermeling, 2013; Němec et al., 2015; Lewis, 2018). Ez különösen érzékelhető a társadalmi háttér szerint alacsonyabb tanulói összetételű iskolákban, ahol a pedagógiai munkatársak értékes szakmai erőforrást jelentenek. Amellett, hogy részt vesznek a tanórai és tanórán kívüli feladatok ellátásában, kapcsolatot teremtenek a különböző kulturális háttérrel rendelkező családok és az oktatási intézmény között, elősegítve a megértést, a párbeszédet és az elfogadást. Nemzetközi tapasztalatok is alátámasztják ennek jelentőségét. A roma/cigány származású pedagógiai asszisztensek segíthetnek a kulturális félreértések és tévhitek tisztázásában, valamint az ezekből adódó nehézségek mérséklésében. A pedagógusok tapasztalatai szerint a kisebbségi segítők etnikai hovatartozása természetes tekintélyt és elismerést válthat ki az azonos közösséghez tartozó tanulók körében, ami elősegítheti a fegyelmezési helyzetek eredményes kezelését.

Fontos jelenség továbbá, hogy a roma/cigány származású segítők példát mutathatnak a fiatalabb generáció számára. Azokban a közösségekben, ahol a munkanélküliség és a társadalmi izoláció meghatározó probléma, egy képzett és elismert szakember jelenléte ösztönző erővel bírhat. A tanulók számára nemcsak egy követhető mintát kínál, hanem olyan jövőképet is, amely túlmutat a megszokott társadalmi helyzeteken, lehetőséget teremtve a kitörésre és a fejlődésre (Němec et al., 2015). Ezt a törekvést erősítik a Magyarországon roma/cigány pedagógusokat alkalmazó iskolák (Kozma & Ceglédi, 2020; Ceglédi, 2024) és a Roma Pedellus program (Lukács & Kas, 2011; Rajnai, 2012). A hagyományos pedellushoz hasonlóan a roma/cigány pedellus is elsősorban kisegítő feladatokat lát el az iskolában, ám szerepe ennél szélesebb: legfőbb feladata a roma/cigány szülők és az iskola közötti kapcsolattartás elősegítése, a kommunikáció erősítése és a felmerülő problémák kezelése. A programban kiemelt szempont volt, hogy a pedellusokat a helyi roma/cigány közösség által ismert és elismert személyek közül válasszák ki, és megfelelő képzésben részesítsék. Az ózdi kistérség tapasztalatai azt mutatták, hogy a program bevezetését követően csökkent a szülők és az iskolai személyzet közötti erőszakos cselekmények száma, ami az intézményekben tapasztalható feszültségek mérséklődésére és a párbeszéd megerősödésére utalt (Lukács & Kas, 2011). Mindazonáltal nemzetközi tapasztalatok igazolják, hogy a roma/cigány pedagógiai asszisztensek bevonása nem minden esetben jár kizárólag pozitív hatásokkal (Rosinský et al., 2009; Starčević et al., 2016). Gyakran megfelelő képzettség nélkül kell átvenniük az iskola által korábban megoldatlan feladatokat, ami gyengítheti a pedagógusok és a roma/cigány szülők közötti közvetlen kapcsolatot, miközben az asszisztensek külön foglalkozása a roma/cigány tanulókkal akár az osztályon belüli szegregációt is erősítheti (Starčević et al., 2016). Mindenesetre egy lehetséges irány lehetne Magyarországon szakmailag jól átgondolt és kutatási bizonyítékokra épülő programok létrehozása a roma/cigány pedagógiai segítők alkalmazására, amelyek nemcsak a pedagógushiány enyhítéséhez járulhatnának hozzá, hanem a társadalmi integrációt is erősíthetnék (Lannert, 2021).

Egyrészt a magasabb szintű végzettség – azaz az egységesebb, mélyebb elméleti, módszertani és gyakorlati ismeretek elsajátítása – elősegítheti a pedagógiai segítők kompetenciáinak megerősödését az oktatási intézményekben. Másrészt a szakirodalmi tapasztalatok alapján (Howes, 2003; Logan & Feiler, 2006; Smith, 2010; Němec et al., 2015) felmerül a kérdés, hogy vajon ez a szakmai színvonal-emelkedés nem veszélyezteti-e azt a személyes, közösségi és kulturális közelséget, amely révén a segítők

lebontják azokat a hierarchikusnak érzékelt viszonyokat, amelyeket a hátrányos helyzetű családok tapasztalnak. Ezáltal az alacsonyabb státusú, marginalizált csoportok közvetlenebb, megközelíthetőbb támogatást nyújthatnak – olyan kapcsolatot, amelyben ezek a csoportok érzelmi, szociális és kulturális dimenzióban is közelebb érzik magukat ezekhez a szakemberekhez, mint a pedagógusokhoz. Ez az ellentmondásos jelenség alapvető kutatási és oktatáspolitikai kérdéseket vet fel, amelyekre az Egyesült Királyságban bevezetett modell lehetséges megoldást kínál. Ennek részeként 2003-ban átfogó intézkedésekkel megalapozták a segítő személyzet képzési és kvalifikációs követelményeinek, valamint karrierjének reformját. A pedagógiai asszisztensek – akik között megkülönböztetjük a magasabb szintű pedagógiai asszisztenseket (*higher level teaching assistant*) – lépcsőzetes karrierutakat követhetnek, melyek során nő a felelősségük és önállóságuk. A magasabb szintű pedagógiai asszisztensi rendszer kiépítésével a nagyobb felelősséggel járó osztálytermi munka egy újabb dimenzióval bővítheti a betöltött funkciókat. Megjelennek specializált feladatkörök is, például az írni-olvasni tudás (*literacy TA*), számolási készségek (*numeracy TA*) vagy kétnyelvűség (*bilingual TA*) terén. Ebben a rendszerben a tanulást támogató személyzet feladatai közé tartozik az osztálytermek előkészítése, a pedagógusok támogatása, a tanulási tevékenységek megtervezése és a gyermekek feladatainak segítése, míg a magasabb szintű asszisztensek már az óratervezésben, tananyagfejlesztésben, más segítő szakemberek felügyeletében és akár az osztálytermi oktatásban is szerepet vállalnak (Logan & Feiler, 2006; DfE, 2011; UK Government, 2012; Masdeu Navarro, 2015). Ez a rendszer strukturáltan differenciálja a végzettségi szinteket és a felelősségi köröket, amelyek a gyakorlatban is egyértelműen tükröződnek, elősegítve a szerepek hatékony elkülönülését és optimális beépülését az oktatási intézmények szervezeti és pedagógiai folyamataiba.

4.2. Az iskolai segítő munka humánerőforrás-szükséglete

A felsőoktatás tömegessé válása következtében alapjaiban alakult át az intézmények működése, megváltozott az intézményi struktúra, kibővült a képzési szakkínálat, valamint diverzifikálódott a hallgatók kulturális és társadalmi kompozíciója (Archer, 1982; Castro & Levy, 2001). Magyarországon ez a folyamat az 1989/1990-es rendszerváltást követően indult meg (Pusztai & Szabó, 2008; Pusztai et al., 2016). A politikai átalakulás a segítő szakmákra is jelentős hatással volt, hiszen működésüket korábban ideológiai és presztízs

okokból korlátozta az államszocialista rendszer. Ennek legfőbb oka, hogy az államszocialista propaganda tagadta a szegénység, a devianciák, az iskolai és családi problémák létezését Kelet-Közép-Európában (Ferge, 1997; Csoba et al., 2014). A politikai változásokat követően azonban nyilvánosságra kerültek a társadalmi problémák, és célzott képzések indultak a felsőoktatásban. Ezeken a szakokon a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok felzárkóztatásának támogatására készítik fel a hallgatókat, és van olyan képzés, amely kifejezetten a tanulók tanulmányi eredményességét és társadalmi integrációját támogató szakembereknek kínál diplomát (Pusztai & Csók, 2020b). A felsőoktatási expanzióval párhuzamosan a továbbtanulási döntések is összetettebbé váltak, hiszen a hallgatók sokszínű társadalmi háttere és az intézményrendszer átalakulása új szempontokat emelt be a képzés és a munkaerőpiac kapcsolatának vizsgálatába. A továbbtanulási döntések elemzése során a közgazdasági megközelítések elsősorban a képzés és a munkaerőpiac viszonyára, különösen a kereslet és kínálat dinamikájára összpontosítanak. Ezzel szemben a (nevelés)szociológiai irányzatok inkább a szociodemográfiai tényezők és a társadalmi mobilitás aspektusából közelítik meg a kérdéskört. Az egydimenziós magyarázó modellek helyett célszerű minden releváns tényezőt figyelembe venni, hiszen a továbbtanulási és munkaerő-piaci adatok betekintést nyújtanak a pályaválasztók és munkavállalók karrierstratégiáiba és életvezetési elképzeléseik alakulásába. Emellett a pályaválasztási attitűdök és preferenciák tükrözik egy adott végzettség társadalmi megítélésének változásait (Fábri, 2010; Csók, 2021a; Csók & Pusztai, 2023).

A felsőoktatási képzési kínálat és a pályaválasztási tendenciák változása fontos a társadalmi segítségnyújtás és az oktatási intézményekben dolgozó segítő szakemberek utánpótlása szempontjából (Csók, 2021a). Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység normatív bevezetése elengedhetetlenné teszi a szakember-utánpótlás biztosítását (Máté, 2018a; Budai, 2019, 2020). A területi egyenlőtlenségek miatt azonban egyes településeken az ellátás összeomlásától tartanak. Ráadásul, még ha sikerül is betölteni az óvodai és iskolai szociális segítő státuszokat, ez tovább súlyosbíthatja a munkaerőhiányt a gyermekjóléti, gyermekvédelmi és szociális ellátórendszerekben (Máté, 2018a). A kötelező szolgáltatás bevezetése fokozottan indokolttá teszi a felsőfokú szociális képzések (szociálpedagógia, szociális munka) alapos vizsgálatát (Csók, 2021a). Ehhez pedig a Bologna-rendszer bevezetése óta megbízható adatok állnak rendelkezésre, amelyek jól tükrözik a szociális képzések hazai alakulását. Ezek a szakok kezdetben az ismeretlenségből felbukkanva jelentős népszerűségre tettek szert, ám a felsőoktatás

bolognai folyamatba ágyazott struktúraváltását és a képzés kétciklusúvá válását követően, pár éven belül drasztikus visszaesést mutattak (Balogh et al., 2015; Pusztai & Csók, 2020b; Csók, 2021a). A szociális alapszakokra felvettek száma 2006 és 2013 között a hetedére csökkent, miközben a jelentkezések ingadozó tendenciát követtek. 2006-ban több mint 6500 fő jelentkezett ezekre a képzésekre, 2010-ben a szociális munka (3584 fő), míg 2011-ben a szociálpedagógia (3293 fő) számított a népszerűbbnek. 2012-től azonban a jelentkezők száma fokozatosan csökkent, majd 2013-tól radikális visszaesés következett be (Balogh et al., 2015). Mindeközben az országos statisztikák is alátámasztják a felsőoktatásba jelentkezők számának csökkenését: 2012-ben az előző év 78%-ára, 2013-ban pedig 86%-ára esett vissza (Garai & Kiss, 2014). A csökkenés okai között a demográfiai tényezők mellett politikai és szakpolitikai változások szerepeltek, például az 500 pontos felvételi rendszer, az ösztöndíj-szerződés bevezetése, az állami ösztöndíjas helyek egyes képzésekben történő megszüntetése, az államilag támogatott keretszámok csökkentése, a felvételi minimum-ponthatárok emelése, valamint az emelt szintű érettségi követelményének bevezetése egyre több szakon (Polónyi, 2008; Szemerszki, 2012; Garai & Kiss, 2014; Szemerszki, 2014; Pogácsás et al., 2017). Polónyi (2020, 2021) alapján a 2008-as, 2013-as és 2020-as mélypontok elsősorban oktatáspolitikai intézkedések következményei voltak.

A szociális alapszakok esetében meghatározó tényezőnek tekintik az emelt szintű érettségi bevezetését, amely főként a hátrányos helyzetű hallgatók esélyeit csökkentette (Balogh et al., 2015; Rákó, 2016b; Csók, 2021a). A szociális képzések hagyományosan a társadalmi mobilitás egyik eszközei voltak, kiemelt jelentőséggel azok számára, akik alacsonyabb ponthatárokkal jelentkezhettek felsőoktatásba (Nagy, 2008; Kiss, 2013; Hegedűs, 2016; Csók, 2019). Míg 2006-ban a jelentkezők 2,4–2,6%-a választotta ezeket a szakokat, 2013-ra ez az arány 0,6–0,8%-ra csökkent (Csók, 2021a). A felsőoktatás szűkítésére irányuló felsőoktatás-politikai intézkedések nemcsak fokozzák a társadalmi egyenlőtlenségeket, hanem azáltal, hogy kiszorítják az alsóbb társadalmi rétegeket a felsőoktatásból, súlyos társadalmi következményekkel is járnak. A vidéki alsó középosztály gyermekei többnyire gyengébb középiskolákban tanulnak, így nehezebben teljesítik az emelt szintű érettségi vizsga követelményeit, miközben szüleik anyagi helyzete sem teszi lehetővé a költséges különórák finanszírozását (Polónyi, 2020, 2021). Mivel az emelt szintű érettségi követelménye jelentős akadályt jelenthet a fiatal jelentkezők számára, több képzőhely felkészítő tanfolyamokat indított ennek ellensúlyozására. Ugyanakkor az évekkel vagy évtizedekkel ezelőtt érettségizettek,

leginkább a levelező munkarendet választók számára ez a feltétel komoly visszatartó erőt jelentett (Balogh et al., 2015). Ez aggasztó problémát vetett fel, hiszen a rendszerváltás előtt a gyermekvédelem és a szociális ellátórendszer munkaereje főként alap- és középfokú végzettségű volt, így a felsőfokú képzések bevezetése elsősorban az átképzést célozta. A levelező képzés hosszú ideig meghatározónak bizonyult, mivel a teljes munkaidőben dolgozó hallgatók számára ez biztosította a tanulás lehetőségét, kiegészülve esti és távoktatási formákkal (Budai et al., 2006; Temesváry, 2010; Balogh et al., 2015). Ezen folyamatok hatása a felvettek számának alakulásában még drasztikusabban érzékelhető volt: míg a többciklusú képzési rendszer indulásakor 2772 fő kezdhette meg tanulmányait, 2013-ban ez a szám mindössze 379 fő volt (Balogh et al., 2015; Csók, 2021a).

A szociális szakemberhiány súlyos probléma, mivel a képzési rendszer nem biztosít elegendő utánpótlást az ágazatból kilépők pótlására. Bár a felsőoktatási férőhelyek száma lehetőséget adna több szakember képzésére, a szociális szakma alacsony társadalmi presztízse erős visszatartó tényező (Csók, 2021a; SzocOkos, 2022). Az elmúlt években a felsőoktatás karcsúsítását célzó restriktív felsőoktatási politika (Kovács et al., 2019; Csók, 2022a) visszaszorulása és a felvételi követelmények enyhítése növelte a jelentkezők számát (Csók, 2021a; SzocOkos, 2023), de ez nem feltétlenül tükrözi a szakma iránti fokozott elköteleződést. A növekedés leginkább a levelező képzések népszerűségében mutatkozott meg, amelyeket jellemzően már a területen dolgozók választanak. Ez azt jelenti, hogy a végzett hallgatók többsége nem új belépőként jelenik meg az ágazatban, így a képzés nem eredményez jelentős munkaerő-bővülést (SzocOkos, 2023). A 2024-es Felvi-adatok alapján a szociálpedagógia és szociális munka alapszakokra jelentkezők összlétszáma 23%-kal emelkedett, ugyanakkor az első helyes jelentkezések – az utánpótlás legfontosabb mutatói – közel 20%-kal visszaestek. Ez azt mutatja, hogy sokan nem elsődleges választásként tekintenek a szociális hivatásra, hanem inkább alternatív lehetőségként (SzocOkos, 2024).

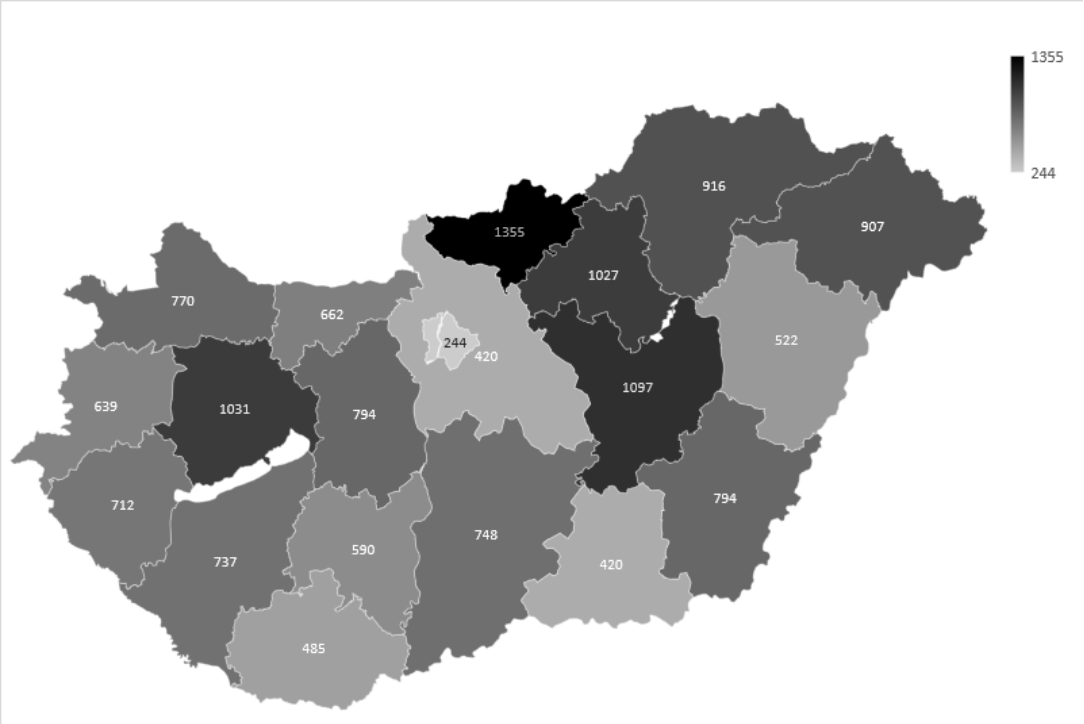
Érdemes továbbá megvizsgálni más iskolai segítő szakemberek – az iskolapszichológusok és a pedagógiai asszisztensek – munkaerő-piaci helyzetét is, mivel arányuk a pedagógusok és diákok létszámához viszonyítva sürgető oktatáspolitikai válaszlépéseket tehet szükségessé (Lannert, 2021; Csók & Pusztai, 2022; Csók, 2023, 2025). A pedagógiai munka támogatásának elégtelensége súlyos strukturális problémát jelent az oktatási rendszerben, amelyet statisztikai adatok és kutatási eredmények is egyértelműen igazolnak (Csók, 2020a; Lannert, 2021; Csók & Pusztai, 2022; Csók, 2023,

2025). Ezt támasztja alá egy vizsgálat is, amely szerint az intézmények több mint 60 százaléka jelezte, hogy sürgető szükség lenne gyógypedagógusokra, pszichológusokra és pedagógiai asszisztensekre (Lannert, 2021). Ezen belül is kritikus az iskolapszichológusok hiánya, amelyet a jelenlegi szabályozás nem kezel megfelelően, hiszen a szakemberek biztosítását csupán magasabb tanulólétszám esetén teszi kötelezővé (Lannert, 2021; N. Kollár & Szabó, 2021; Csók, 2023, 2025), így a kisebb, gyakran hátrányos helyzetű tanulókat oktató és speciális nevelési kihívásokkal küzdő intézmények támogatás nélkül maradnak, holott az intézményvezetés, a pedagógusok, a szülők és a diákok is fokozott támogatást igényelnének (Csók, 2020a; Lannert, 2021; N. Kollár & Szabó, 2021; Csók & Pusztai, 2022; Pusztai & Csók, 2022; Pusztai et al., 2023, 2024a; Csók, 2025). Miközben országos szinten is csupán az intézmények felében elérhető az iskolapszichológusi státusz, a hátrányos helyzetű, jellemzően Észak-Magyarországon és az Észak-Alföldön működő általános iskolákban a helyzet még súlyosabb, hiszen ezeknek az intézményeknek a 84 százaléka nélkülözi ezt a pozíciót. Azok a szakemberek, akiknek jelenleg nincs meghatározott státuszuk az adott iskolában, de akiket az intézmények kiemelten fontosnak tartanak, a szociálpedagógusok, a gyógypedagógiai asszisztensek és a gyógytestnevelők is az első három legkeresettebb pozíció között szerepeltek (Lannert, 2021). Amennyiben a különböző típusú segítő szakemberek helyben elérhetők lennének, nemcsak a diákok fejlődésére, hanem az iskolai légkörre, a pedagógusközösség jóllétére és a szülők aktívabb részvételére is kedvező hatást gyakorolhatnának. Hiányuk azonban éppen azokat az intézményeket érinti a leginkább, ahol a legnagyobb szükség lenne rájuk (Csók, 2020a; Lannert, 2021; Csók & Pusztai, 2022; Pusztai & Csók, 2022; Csók, 2023; Csók et al., 2024; Csók, 2025). Bár elméletben az utazó szolgálatok feladata lenne a szükséges szakemberek biztosítása a kisméretű iskolákban, ez a gyakorlatban nem mindig valósul meg teljes körűen (Lannert, 2021).

Az 1. térképen az egy iskolapszichológusra jutó tanulók száma látható. A felső kategóriába azok a vármegyék kerültek, ahol a hátrányos helyzetű gyermekek, a védelembe vett és gyámság alatt álló kiskorúak száma a legmagasabb (KSH, 2019a). Észak-Alföldön (Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg) és Észak-Magyarországon (Nógrád, Heves, Borsod-Abaúj-Zemplén) a nevelési problémák jelentős terhet rónak a pedagógusokra. A térkép szemléletesen rávilágít egy súlyos ellátási egyenlőtlenségre: éppen azokban a térségekben, ahol a tanulók szociális és pszichológiai támogatási igénye a legmagasabb, a legnagyobb a szakemberhiány. A nevelési problémák halmozódása, valamint az iskolapszichológusi kapacitás elégtelensége jelentős nyomást

helyez a pedagógusokra, akik gyakran szakszerű háttértámogatás nélkül kénytelenek kezelni komplex szociális és mentális problémákat is. A területi egyenlőtlenségek kezelése és a segítő szakemberek számának növelése elengedhetetlen a nevelési egyenlőtlenségek mérséklése érdekében (Lannert, 2021; Csók, 2023, 2025). A hazai ellátási egyenlőtlenségek megértéséhez érdemes röviden utalni arra, hogy egyes országokban a segítő szakemberek elosztását nem a tanulólétszám, hanem az iskolákra jellemző problématípusok határozzák meg. Azokon a térségekben, ahol a korai iskolaelhagyás aránya kiemelkedően magas, gyakrabban ösztönzik iskolai szociális munkások bevonását. A szakemberek a családokkal, az iskolát körülvevő közösségekkel és más intézményekkel együttműködve hatékonyan hozzájárulhatnak a lemorzsolódás megelőzéséhez és mérsékléséhez (Webber, 2018; Trancă, 2020; Cădariu & Rad, 2025). Magyarországon azonban nem az intézmények tényleges szükségletei, hanem elsősorban a tanulólétszámhoz kötött szabályozás határozza meg az iskolai segítők jelenlétét. Noha ez elviekben biztosíthatná a többirányú támogatás lehetőségét, a gyakorlatban továbbra is jelentős hiányok tapasztalhatók, ami a hátrányos helyzetű térségekben a legszembetűnőbb, ahol a kisebb intézmények kerülhetnek hátrányba (Lannert, 2021; N. Kollár & Szabó, 2021; Csók, 2023, 2025).

1. térkép: Iskolapszichológusi ellátottság vármegyénként – az egy iskolapszichológusra jutó tanulók száma Magyarországon

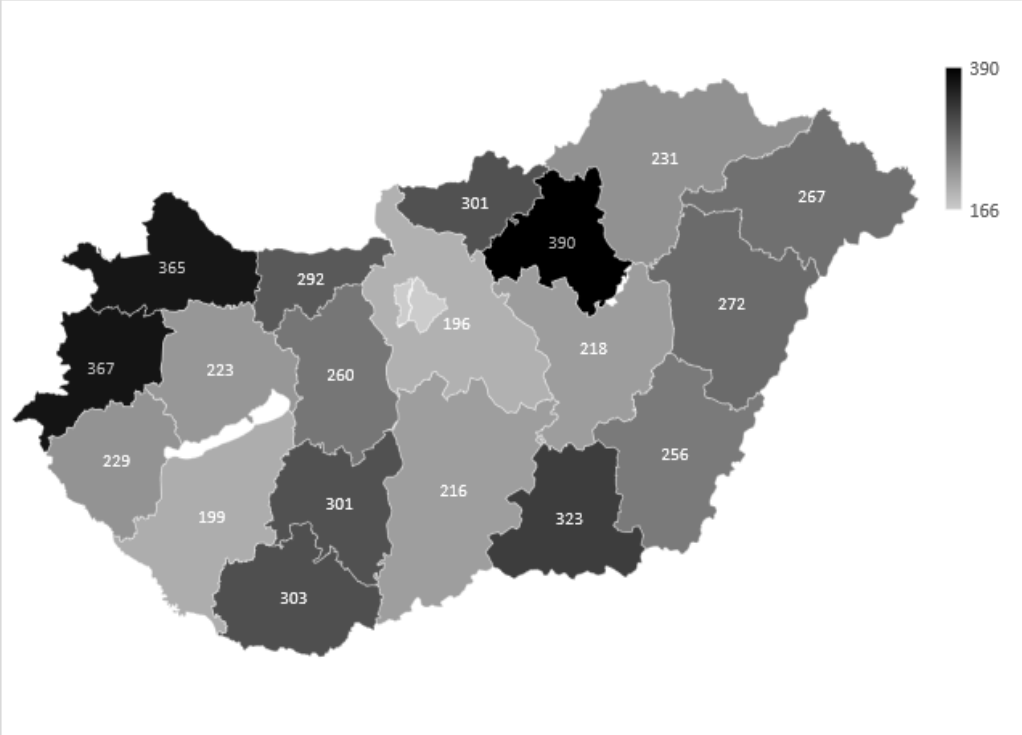


Forrás: a 2019. évi köznevelési statisztika és Lannert (2021) alapján saját szerkesztés

Az iskolák különféle rövid távú megoldásokkal próbálják kezelni a pedagógushiányból eredő munkaerőhiányt, amelyek egyike a pedagógiai asszisztensek bevonása az oktatásba. Ugyanakkor komoly problémát jelent, hogy a pedagógiai asszisztensek képzési követelményei alacsonyak, miközben sok esetben szakképzett pedagógusok helyett látják el az oktatási feladatokat, ami veszélyt jelenthet az oktatás minőségére. Ezzel lényegében alacsonyabb bérű és kevésbé képzett munkaerővel helyettesítik a pedagógusi szakértelmet (Lannert, 2021; Csók, 2023; Lannert & Németh, 2023). A kutatások alapján olyan példát is láthatunk, ahol a tankerülettel jó kapcsolatot ápolnak az intézmények, és a pedagógushiány kezelésére átképzési programokat indítanak (Lannert, 2021), például pedagógiai asszisztensek tanítóvá képzésével (Lannert, 2021; Lannert & Németh, 2023), valamint az emelt szintű érettségi megszervezésével támogatják továbbtanulásukat. Azonban a felvételi követelmények számos jelentkező számára komoly akadályt jelentenek, ami csökkenti a programok hatékonyságát (Lannert, 2021). Egyes esetekben a pedagógushiány olyan mértékű, hogy átmeneti megoldásként már egyetemi hallgatóként is teljes jogú osztálytanítói feladatokat látnak el korábbi pedagógiai asszisztensek, akik képesítés nélkül kénytelenek átvenni egy-egy osztály irányítását (Lannert & Németh, 2023).

A KIR-statisztikák alapján egyértelműen kirajzolódik, hogy még a legnépesebb segítői csoportot alkotó pedagógiai asszisztensek is csupán az iskolák felében vannak jelen. Eloszlásuk részben a jogszabályi előírások következménye, ami hátrányosan érinti a kisebb iskolákat, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya magasabb, így a pedagógiai kihívások is jelentősebbek lehetnek (Lannert, 2021). Bár a pedagógiai asszisztensek száma összességében nem mutat mennyiségi hiányt, eloszlásuk átcsoportosítást igényel (Lannert, 2021; Lannert & Németh, 2023). A 2. térképen az egy pedagógiai asszisztensre jutó gyerekek számát jelenítettük meg. Heves, Vas és Győr-Moson-Sopron vármegyékben a legmagasabb az egy segítőre jutó tanulók aránya. Átfogóan vizsgálva azonban az látható, hogy a szociokulturális és gazdasági szempontból hátrányos helyzetűnek számító keleti és északkeleti régiókban (KSH, 2019a; Pusztai & Csók, 2022) nincs elegendő pedagógiai segítő a tanulók támogatására.

2. térkép: Pedagógiai asszisztensi ellátottság vármegyénként – az egy pedagógiai asszisztensre jutó tanulók száma az általános iskolákban Magyarországon



Forrás: a 2019. évi köznevelési statisztika és a KSH (2019b) alapján saját szerkesztés

A segítő szakemberek elosztását nem csupán a tanulólétszámhoz, hanem a fokozott pedagógiai támogatást igénylő diákok arányához kellene igazítani, miközben a pedagógiai asszisztensek képzési előírásainak szigorítása is elengedhetetlen lenne annak érdekében, hogy érdemi segítséget nyújthassanak a pedagógusok számára. Ezeket a kihívásokat csak egy átfogó munkaerő-gazdálkodási reform kezelhetné, amely a hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű tanulók szükségleteit is figyelembe veszi (Lannert, 2021; Csók, 2023; Lannert & Németh, 2023). Ezen szempontok jelentőségét támasztják alá azok a kutatási eredmények is, amelyek szerint a pedagógiai munkát támogató szakemberek jelenléte szoros összefüggésben áll az oktatás eredményességével és a reziliens tanulók arányával. Fehérvári (2016) tanulmányában olyan iskolákat vizsgált, amelyek a családi háttér és a tanulói összetétel tekintetében – az országos átlaghoz képest – (halmozottan) hátrányosabb helyzetben voltak. Eredményei alapján az oktatási intézmények a szövegértés és a matematika területén nagyobb hozzáadott értéket képviselnek, ha a pedagógusok munkáját pedagógiai asszisztensek támogatják. Továbbá eredményesebbek azok az iskolák is, amelyek napi szintű kapcsolatot tartanak a

gyermekjóléti szolgálatokkal és az önkormányzatokkal; ezzel szemben a segítő munkatársak hiánya negatívan hat a hozzáadott értékre.

4.3. A szakmai szocializáció ambivalenciája a segítő pályákra készülők körében

A felsőoktatásban történő szakmai szocializáció eredményességét segítő tényezők vizsgálata újra a kutatások homlokterébe került egyrészt a felsőoktatás tömegessé válása, másrészt a releváns munkaerő-piaci felkészülés hatékonysága miatt (Weidman et al., 2001). A posztszocialista országokban az elmúlt három évtized alatt bekövetkező folyamatos társadalmi struktúraváltások különösen nagy kihívás elé állítottak egyes képzési területeket, például a szociális és pedagógiai pályákat. Felmerül a kérdés, hogy a felsőoktatás hagyományos mintákat követő elméleti profilja lépést tart-e a dinamikusan változó társadalmi valósággal. A segítő hivatásokban még a többi képzésnél is fontosabb szerepet tölt be a szakmai szocializáció, és általános elvárás, hogy ez a képzések szerves részét képezze (Barretti, 2004b; Weiss et al., 2004; Miller, 2013). Még akkor is, ha nincs teljes nemzetközi konszenzus a curriculum tartalmát illetően (Weiss et al., 2004). A fő cél minden esetben az, hogy az egyes oktatási programok erős elkötelezettséget alakítsanak ki a leendő szakemberekben, a szakmához szükséges alapvető értékek erősítésével (Abbott, 1988; Weiss et al., 2004). Általában az erősen sztenderdizált (Bernstein, 1971) képzéseket tartják magasabb presztízsűnek, ugyanakkor a vizsgált pályák vonatkozásában még az intézményes háttér is eltérő. Ennek oka, hogy a társadalom térben nagyon különböző, és a problémáknak lokális, regionális beágyazottsága van, így azok felállítása és kezelése sem egységes (Pusztai & Csók, 2020b).

A szakember-utánpótlást nem csupán a mennyiségi számadatok tükrében helyezzük mérlegre, hanem a képzés minőségi-tartalmi dimenzióit is értékeljük a nemzetközi és hazai szakirodalom alapján, miközben több segítő szakmát érintünk. Az értekezés bevezetésében (*A szakmai szocializáció értelmezési paradigmái*) bemutatott fogalmi tisztázás mellett elindultak a téma empirikus kutatásai. Egy szakirodalmi metaanalízis a szakmai szocializációra irányuló kutatásokat három kategóriába csoportosította, és rámutatott azok hiányosságaira is. Az első kategóriába tartozó tanulmányokban (a szakmai képzés hatása az attitűdökre) arra a kérdésre keresték a választ, hogy a képzés ideje vagy intenzitása hatással volt-e a diákokra. Több esetben az elsőéves és a végzős hallgatókat hasonlították össze. Miután azonban nem volt

konszenzus abban, hogy a sikeres szocializáció mely dimenziók mentén jellemezhető, ez ellentmondásos konklúziókhoz vezetett. A második, egyben legnépesebb kategóriába tartozó vizsgálatok a képzés hatását elemezték a hallgatói értékpreferenciákra és etikai normákra. Az ide tartozó kutatások általánosíthatósági korlátjának számít, hogy a vizsgálatok egyikét sem ismételték meg, eltérő kutatásmódszertant alkalmaztak, a tanulmányok általában egyetlen képzőhelyre fókuszáltak, valamint a vizsgált értékek száma és típusa is különbözött. Néhány esetben korrelációszámítást végeztek, jóllehet az összetartozó mintás varianciaanalízis statisztikailag megalapozottabb lett volna. A kutatók ritkán alkalmaznak kvalitatív megközelítésmódot a szakmai szocializáció vizsgálatában. Az eddigi kismintás kvalitatív kutatások főként interjús vagy megfigyeléses technikákra épültek, és eredményeiket a fenomenológia és a szimbolikus interakcionizmus elméleti irányvonalai mentén értelmezték a hallgatók professzionális tanuláshoz való alkalmazkodása és az új szerepek elsajátítása szempontjából. Ezen tanulmányok – az attitűd változása és az értéktanulás helyett – a képzések szélesebb körű, kulturális aspektusaira hívták fel a figyelmet (Barretti, 2004b).

A szakirodalmat áttekintve valóban érvényesnek érezzük Barretti (2004b) csoportosítását. A képzés alatti változást vizsgáló, első típusba sorolható tanulmányok közül kiemeljük Weiss és munkatársai (2004) kutatását, akik Izraelben és az Egyesült Államokban tanulmányokat folytató szociális munkás hallgatók körében végeztek összehasonlító panelvizsgálatot, feltárva az oktatási programok szakmai preferenciákra gyakorolt hatását. Összesen 223 fő töltött ki kérdőívet a tanulmányai első hetében, majd a végzést megelőző utolsó hetekben (azaz Izraelben három, az Egyesült Államokban két évvel később). A preferenciákat a klienscsoportok, a szociális szolgáltató szervezetek, az ágazatok és a szociális munka módszerei mentén mérték. Arra a következtetésre jutottak, hogy az oktatási folyamat nem változtatta meg lényegesen a megkérdezettek szakmai preferenciáit, bár egyes esetekben a visszaesés szignifikáns volt. Ugyanakkor úgy tűnik, hogy a preferenciák nincsenek teljes összhangban a változó társadalmi igényekkel, és a hallgatók kevésbé elkötelezettek például a krónikus betegekkel, a fogyatékossággal élő személyekkel, az idősekkel és a munkanélküliekkel való szociális munka iránt. A válaszadók jellemzően gyermekekkel és tinédzserekkel foglalkoznának a legszívesebben, és a képzések csupán csekély mértékben tudják ösztönözni őket a súlyosan hátrányos helyzetű társadalmi csoportokkal való munkára.

Barretti (2004b) második kategóriájába sorolható egy nagyobb volumenű brazil kutatás, amely a segítő pályák egyik leggyakrabban vizsgált területére, az ápolóképzésre

fókuszál. Shinyashiki és munkatársai (2006) Brazília délkeleti részén vették górcső alá az ápoló szakon tanulókat, és a szakmai szocializáció függvényében elemezték a professzionális értékek változásait. Négy évfolyamon, összesen 278 hallgató körében folytattak keresztmetszeti vizsgálatot. Longitudinális adatgyűjtéssel pontosabban azonosíthatók a változások, azonban a költség- és időhatékonyság miatt a keresztmetszeti felmérést választották. A nemzetközi összehasonlítás és a hibahatár csökkentése érdekében más kutatók által validált kérdőíveket alkalmaztak. Adataik alapján a legjelentősebb változások többnyire a második és a harmadik tanév között mennek végbe. A kutatás konklúziója, hogy a felsőoktatási intézmények közege, a curriculum kétségtelenül jelentős szerepet játszik a szakmai értékek szocializációjában, de nem szabad figyelmen kívül hagyni a demográfiai változókat és a korai (szakma előtti) szocializáció hatásait sem. Annak ellenére, hogy az ápolók nem képezik vizsgálatunk közvetlen tárgyát, az eredmények elsősorban a professzionális értékek alakulása és a képzési folyamat hatásai tekintetében szolgálhatnak tanulságul más segítő hivatások számára.

A professzionális szocializáció sokszempontú vizsgálati lehetőségét mutatják azok a kutatások, amelyekben a kisebbségi tanulók aspektusából közelítik meg a kérdéskört. Barretti (2004b) harmadik kategóriájára példa Daniel (2007) vizsgálata, aki 15 afroamerikai és latin szociális munkás hallgatóval készített félig strukturált mélyinterjút. A kutatás a curriculum felé irányította a figyelmet. A megkérdezettek rámutattak, hogy a kulturális és faji elszigeteltségből adódó nehézségek mellett gyakran a tananyag és a kötelező szakirodalom is mellőzi a multikulturális szemléletmódot. A válaszadók a „*láthatatlanság*” érzéséről, az interperszonális konfliktusokról, a marginalizálódás tapasztalatairól, valamint a kapcsolatépítésből és a sztereotípiákból adódó nehézségekről is beszámoltak. Több kutatásban felmerül a pluralista intézményi környezet hiánya, és az úgynevezett szimbolikus rasszizmus problémakörét azonosították a szociális munkás képzésekben (Longres & Seltzer, 1994; Basham et al., 1997; Bowie & Hancock, 2000; Weaver, 2000; Swank et al., 2001). Daniel (2007) egyik interjúalanya szerint már az első évben szembesülnek ezekkel a negatív üzenetekkel (csoporttársak, adminisztrátorok részéről), amelyek következtében sokszor már a második tanévre „*kiégnek*”. Éppen ezért a kisebbségi hallgatók visszajelzéseire érdemes odafigyelni, hiszen ezek a tapasztalatok csökkenthetik a képzés befejezéséhez szükséges motivációt, és hatással lehetnek a jövendő pályájukkal kapcsolatos elképzeléseikre és a szakma iránti elköteleződésükre.

Eddigi tanulmányainkban a háromlépcsős szocializációs modell utolsó fázisára, a formális oktatás befejezését követő gyakorlati tapasztalatokra és karrierélettartamra fókuszáltunk. Ugyanakkor a tanulmányi életút vizsgálata során a volt hallgatók reflektáltak a szakmai képzés éveire, ezáltal érintettük a formális oktatás során szerzett tapasztalatokat is. A pályakövetési vizsgálatok is alkalmasak tehát arra, hogy a szakmai szocializációt értékeljék, hiszen visszatekintve dönthető el igazán ennek alkalmassága. Szociális és pedagógiai segítő pályákon végzett fiatal diplomások karrierútját vizsgáló kutatásunk megállapította, hogy a pedagógiai segítő pályákon végzetteket hosszabb álláskeresési idő jellemezte, és kevésbé tudtak elhelyezkedni képzésüknek megfelelő foglalkozásokban, miközben a szociális szakemberek között kevesebb volt a pályaelhagyó. Bár a horizontális és vertikális kongruencia tekintetében a pedagógiai segítő csoport értékei kedvezőtlenebbek voltak, a jövedelmi hátrány kirajzolódott a szociális szakemberek körében is. Eredményeink általánosíthatóságát azonban korlátozták az oktatási rendszer dinamikus változásai (Csók, 2020c, 2020d).

A kvantitatív pályakövetési adatokat elemezve megállapítottuk, hogy az ilyen típusú kutatások nem tárják fel a szakmai szocializációs folyamat számos fontos mozzanatát. Korábbi kutatásunkban a szociális és a pedagógiai segítő pályákon dolgozók képzéssel, elhelyezkedéssel kapcsolatos tapasztalatait és jövőterveit vizsgáltuk. Eredményeink szerint a képzés tartalma, a pályára való felkészülés nagy súllyal esik latba az elhelyezkedés és a pozitív jövőkilátások szempontjából. A szakmai szocializáció jelentős pillére, a képzés alatti gyakorlati tapasztalatok megkerülhetetlenül fontosak a pályakezdők számára. A vélemények tükrében rálátást kaptunk a fiatal szakemberek szakmai identitásának interpretációira, melyekben a szakmai felkészülés tartalma és módszerei, erősségei és hiányosságai artikulálódtak, és az életút részletes vizsgálata lehetőséget adott a probléma mély struktúráinak megértésére (Csók, 2020b; Pusztai & Csók, 2020b). Vizsgálatunkat Barretti (2004b) harmadik típusába, a kismintás kvalitatív kutatásokhoz soroltuk. Kutatásunk tervezésekor abból indultunk ki, hogy ezek a társadalmi és pedagógiai segítő foglalkozások egy hátrányos helyzetű régióban kiemelt relevanciával bírnak, ezért az ország leghátrányosabb helyzetű régiójában (Pusztai & Ceglédi, 2015) elhelyezkedő két felsőoktatási intézmény végzettjeire összpontosítottunk. Az interjúkban vizsgált dimenziók alapján típusokat állítottunk fel: a gyakorlati súlypontú szakokon végzett szociális szakemberek abba a kategóriába kerültek, amelyet a gyakorlatorientáltság, a szakmába ágyazott tudás és a pályastabil diplomás karrier jellemzett. Ezzel szemben a pedagógiai képzési ágon végzettek az elméletközpontúság, a

konvertálható tudás és az útkereső pályafutás mentén voltak tipizálhatók. A bolognai folyamat deficitére utaltak az elméleti súlypontú szakokon végzettek elhelyezkedési nehézségei, az elmélet és a gyakorlat szintézisének hiánya, valamint a társadalmi tőke alacsony szintje, amelyet a munkahelyi környezetbe történő beilleszkedés során érzékeltek. Fő konklúzióként szükségesnek tartottuk a tartalomirányultságot, a gyakorlatorientáltabb oktatást, az intenzív terepgyakorlati lehetőségek biztosítását, a kollaborációt az oktatók és a lehetséges munkaadók között, illetve az önfoglalkoztatóvá válás támogatását (pl. cégalapítási és vállalkozói ismeretek). A szociális és pedagógiai segítő szakmák közös jellemzőjeként azonosítottuk, hogy az alacsony fizetések miatt a pályaelhagyás rizikója magas, ami a humánerőforrás elvesztegetéséhez vezet. Ezen a helyzeten kormányzati intézkedések segíthetnének, hosszú távon növelve e pályák vonzerejét és megtartó erejét (Csók, 2020b; Pusztai & Csók, 2020b).

4.4. A teammunkára való felkészülés jelentősége a szakmai szocializációban

Korábban rámutattunk, hogy a segítők hozzájárulása az eredményességhez nem mutat egységes képet. Az Egyesült Királyságban számos kutatás vizsgálta a pedagógiai asszisztencia tanulói előrehaladásra gyakorolt, olykor kedvezőtlen hatását, azonban a háttérjellemzők kontrollálása sem adott kielégítő magyarázatot az összefüggés fennmaradására (Blatchford et al., 2011; Webster et al., 2011; Webster & Blatchford, 2013; Blatchford et al., 2014). Muijs és Reynolds (2003) az 1–2. osztályos, gyengébben teljesítő tanulók matematikai eredményeire gyakorolt asszisztensi befolyást vizsgálták. Bár több háttértényezőt figyelembe vettek, a szülők társadalmi-gazdasági helyzete és iskolázottsága kimaradt, amit korlátozó tényezőként azonosítottak. Az asszisztensi támogatás ugyan nem mutatott szignifikáns összefüggést, de a hatás iránya pozitív volt. A szerzők az eredményesség javítását a képesítési követelmények szigorításában és a képzés színvonalának emelésében látták, amelyet későbbi kutatások is megerősítettek. Farrell és munkatársai (2010) szisztematikus áttekintése szintén arra világított rá, hogy a szükséges szakmai és szervezeti feltételek megléte esetén az asszisztensek kedvezően járulhatnak hozzá az általános iskolások tanulmányi fejlődéséhez, különösen a szövegértési és nyelvi készségek területén. Ehhez azonban elengedhetetlen a magas színvonalú képzés és annak tartalmi gazdagsága, a teammunkára való felkészítés, a szakmai felügyelet, továbbá a pedagógusokkal történő rendszeres egyeztetés és együttműködés.

Az eredmények strukturált rendszerben való értelmezéséhez Blatchford és munkatársai (2009) megalkották a kiterjesztett pedagógiai szerepmodellt (*Wider Pedagogical Role model*, a továbbiakban: WPR-modell), amelyet később tovább finomítottak (Webster et al., 2011; Webster & Blatchford, 2013; Blatchford et al., 2014). A WPR-modell szituatív és strukturális kontextusban értelmezi a pedagógiai asszisztencia hatékonyságát elősegítő vagy gátló tényezők működését, túllépve a tanulók egyéni jellemzőire koncentráló magyarázó erőkön. A DISS-projekt részletes adatelemzésekre épülő átfogó következtetése, hogy a pedagógiai asszisztensek tanulókra gyakorolt hatása a segítők kontrollján kívül esik (lásd a felkészítés, alkalmazási feltételek, munkakörülmények, munkaidő esetét). A pedagógiai segítő munka hatását magyarázó modell alkotóelemei (jellemzők, foglalkoztatási feltételek, felkészültség, bevezetés és gyakorlat) között összetett kapcsolatok jöhetnek létre (pl. a pedagógus és segítő közötti kommunikáció mennyisége a munkaidő és elköteleződés többdimenziós tartományában), amelyek a jövőbeli kutatások fontos mutatói lehetnek (Webster et al., 2011; Webster & Blatchford, 2013; Blatchford et al., 2014). Az első komponens a segítők rekrutációs jellemzőire vonatkozik. Amint azt korábban már említettük, a pedagógiai asszisztensek jelentős része középfokú képesítéssel rendelkezik (Webster et al., 2011). A második összetevő a foglalkoztatási feltételek, amely a túlórával és a fizetéssel való elégedetlenségből fakadó bizonytalanságot sugallja (Blatchford et al., 2009; Hammersley-Fletcher & Lowe, 2011; Connecticut State Department of Education, 2014). A felkészültség a modell harmadik területe; ide sorolhatjuk a segítőkre bízott pedagógiai munkára való felkészületlenséget, a szakmai fejlődési lehetőségek elégtelenségét, illetve a pedagógusokkal való tervezésre és visszajelzésre szánt találkozások korlátozott idejét. Ezek helyett inkább az informális beszélgetések jellemzőek, például a tanítási órák között vagy a szünetekben (Blatchford et al., 2009). Továbbá a tanórai egyéni és kiscsoportos foglalkozások alatt is korlátozottak az együttműködési lehetőségek, pedig a pedagógusnak kellene felügyelnie az osztálytermi asszisztens támogató munkáját (Collins & Simco, 2006). Az oktatási asszisztensek gyakorlati alkalmazása a modell negyedik összetevője. A segítők gyakran közvetlen pedagógiai szerepet töltenek be a tanulókkal való egyéni és kiscsoportos foglalkozások során (Blatchford et al., 2009), különös tekintettel azokra a tanulókra, akik tanulási vagy viselkedési problémákkal küzdenek (Webster et al., 2010). Az együttműködés terepe azonban jellemzően az osztálytermen kívülre helyeződik át, és a segítővel való intenzívebb időtöltés csökkentheti a pedagógus és diák közötti interakciók mértékét (Webster et al., 2011). A

modell ötödik alkotóeleme a pedagógiai munkatársak gyakorlati szerepének jelentősége. Az osztálytermi asszisztensek tanulókra gyakorolt hatását az előzőekben részletesen tárgyaltuk (Webster & Blatchford, 2013). Több tanulmány is kimutatta (Cockroft & Atkinson, 2015), hogy a tanulást támogató munkatársak nélkül sok gyermek számára a hatékony nevelő-oktató munka elképzelhetetlen lenne a mainstream iskolákban (Lorenz, 1998). Lacey (2011) kifejezetten hangsúlyozta, hogy a pedagógiai segítők támogató munkája kulcsfontosságú a súlyos tanulási nehézségekkel küzdő tanulók inklúziójának elősegítésében és a tanulás támogatásában. A szerző szerint a segítő munka hatékonyságát növeli, ha a pedagógus és a segítő közötti kooperáció megvalósul, valamint ha a segítő munkatárs az iskolai személyzet értékes tagjának érezheti magát.

Cockroft és Atkinson (2015) empirikusan tesztelte a WPR-modellt. Munkájuk célja az volt, hogy a tanulást támogató asszisztensek nézetein keresztül ismerjük meg a hatékony gyakorlati munkát elősegítő és akadályozó tényezőket egy konceptuális modell kontrollja alatt. A fókuszcsoportos segítői interjúk feldolgozásához Braun és Clarke (2006) tematikus elemzési módszerét követték. A deduktív kódolás keretrendszeréül a WPR-modell szolgált. A nyolc interjúalany mindegyike nő volt, életkorukat tekintve 31 és 55 év közöttiek, és legalább a *Supported Teaching and Learning – Level Two* szakirányú képesítést megszerezték. Továbbá öt héttől hét évig terjedő munkatapasztalattal rendelkeztek a vizsgált munkakörben. Hat válaszadó a jelenlegi munkáját megelőzően is dolgozott fiatalokkal. A kutatók a modell öt komponense mentén csoportosították az eredményeiket (segítői karakterisztikák, foglalkoztatási feltételek, szakmai felkészültség, alkalmazás és gyakorlati tapasztalatok). A résztvevők hatékonyságukat elősegítő tényezőként emelték ki a képesítési követelmények előírását, a korábbi munkatapasztalatokat (pl. önkéntes munka gyerekekkel), a gyermeknevelés során szerzett ismereteket (pl. szülőkkel való együttműködés), a személyes tulajdonságokat és készségeket (pl. odafigyelés, gondoskodás, rugalmasság, türelem), a gyermekekkel való foglalkozás iránti elhivatottságot, valamint azt, hogy mennyire tartják értékesnek a szerepüket. A következő komponensek a negatív pólus körül sűrűsödtek: a képzés tartalma és a társadalmi szerep közötti diszkrepancia, a túlórák, az elismerés hiánya, illetve a magas elvárásokkal nem arányos jövedelem. A kutatásban résztvevők azt állapították meg, hogy az osztályfőnökkel folytatott kommunikáció gyakorisága és minősége, és az együttműködésen alapuló tervezés javítja munkájuk hatékonyságát. A pedagógusok megközelíthetősége, a szakterületek közötti kölcsönös tanulás és az egyéb szakemberektől kapott visszajelzések hozzásegítik őket szakmai fejlődésükhöz. A

nevelőtestület és a segítők közötti kooperációt nélkülözhetetlennek tartották a tanulói eredmények javítása érdekében. A segítői szerepváltozásuk lényegének tartották, hogy a korábbiakban döntően asszisztensi funkció helyébe egyre inkább pedagógiai szerep és a gyermekek fejlődéséért való felelősségvállalás lépett. Saját munkájuk hatékonyságát kedvezően ítélték meg; szubjektíven úgy vélték, hogy a tanulók mélyebb megismerése, a velük kialakított jó viszony és a családokkal való kapcsolat értékes hozzájárulást nyújt az iskolai környezet formálásához. A tanulmány egyik fontos megállapítása, hogy a WPR-modell elméleti keretbe foglalja a pedagógiai asszisztensek eredményes munkáját támogató és gátló tényezőket. Az elméleti keretrendszer gyakorlati alkalmazásával leírhatók a szakmai szocializációt befolyásoló társadalmi, képzési és szervezeti sajátosságok.

A gyakorlat-elmélet metaszintézisét nyújtja egy közelmúltban végzett szisztematikus és kritikai szakirodalom-elemzés, amely az angliai pedagógiai asszisztensek osztálytermi alkalmazásáról szóló tanulmányokat értékelte, és új gondolkodási módokat nyitott meg a 2010 és 2020 közötti időszakra fókuszálva (Lewis, 2023). Lewis (2023) a gyakorlat-architektúra elmélet (*theory of practice architectures*) (Kemmis et al., 2014) és a gyakorlatelmélet (*theories of practice*) (Schatzki, 2016) együttes alkalmazásával kísérelte meg a szakirodalom újraértelmezését, miközben különbséget tett az episztemológiai és az ontológiai nézőpont között is. A kutató ezen elméletekbe ágyazva világít rá arra, hogy a pedagógiai jellegű segítségnyújtás fennmaradását sajátos diskurzusok (pl. inklúzió, gondoskodás, hatékonyság), cselekvési módok (pl. pedagógusok és tanulók támogatására irányuló tevékenységek) és kapcsolati mezők (pl. segítő–pedagógus, segítő–tanuló viszonyok) körkörös zártsága biztosítja (Lewis, 2023). Kemmis és munkatársai (2014) elmélete nyomán a pedagógiai segítő munkát körülvevő kulturális-diskurzív (pl. professzionalitás, takarékos erőforrás-használat), materiális-gazdasági (pl. források, javadalmazás, osztálytermi elrendezés és infrastruktúra) és társadalompolitikai (pl. gyakorlati kódexek, foglalkoztatási feltételek, szakmai keretrendszerek) architektúrák szorosan összefonódnak a tágabb oktatási komplexum egyéb gyakorlataival, amelyek kontrollja alatt alakulnak, fejlődnek vagy éppen korlátozódnak, megkérdőjelezve a procedurális és atomisztikus perspektívákat (Lewis, 2023). Kemmis (2022) az ismeretelméleti és ontológiai felfogás közötti különbségeket értelmezve mérlegre állítja a tudás extrapolálását, a kognitív meghatározók szerepét, a kontextuális olvasatokat és az emberi cselekvés tisztán lineáris-racionális logikájának megkérdőjelezését a gyakorlatban való részvétel értelmezése

során, amely a témánk alternatív teoretikus megközelítése szempontjából kifejezetten figyelemreméltó (Lewis, 2023). Lewis (2023) kritikai megközelítést alkalmazó munkája megerősítette, hogy a DISS-tanulmány eredményei meghatározták a kutatói gondolkodás fő csapásirányait, és a WPR-modell tekintélyes befolyással bírt arra, hogy a kutatók milyen lencsén keresztül keresik a választ kutatási kérdéseikre. A WPR-modell finomítását célzó tanulmány (Lewis, 2023) a reflexív szociológia (Bourdieu & Wacquant, 1992) értelmezési keretét is beemeli, amikor a megélt gyakorlati tapasztalatokat strukturáló észlelési és értékelési sémákról ír. Az univerzális modelleket a helyi sajátosságokra érzékeny oktatási környezetben kell elhelyezni, amelyet az egyéni és szervezeti interakciók, a megtestesült tudás, a hatalmi viszonyok, az anyagi elrendeződések, valamint a szemantikai diskurzus és az érzelmek szövevényes, dinamikus és kollektív erőtere hív életre (Bourdieu & Wacquant, 1992; Kemmis et al., 2014; Lewis, 2023).

Miközben az elméleti keretek gazdag értelmezési lehetőségeket kínálnak, a gyakorlati megvalósítás során alkalmazási és szervezeti problémák is felszínre kerülnek a segítő munkaerő, elsősorban a pedagógiai asszisztensek foglalkoztatási feltételrendszerében. Az iskolai asszisztensi munkaerő alkalmazási feltételei és a gyakorlatban betöltött szerepei között mutatkozó erős inkongruencia számos egyéni és strukturális kihívást jelent. Rendszerszinten is megemlíthető a foglalkoztatási szakpolitika és a toborzás dimenziói közötti hiányos illeszkedés, leginkább az előírt képesítések, az elvárható készségek és a gyakorlatban ellátandó feladatok terén, amelyet a pedagógusi és asszisztensi szerepek között elmosódó határok tovább súlyosbítottak. Ezen belül a pedagógiai munkatársak alkalmazása számos gyakorlati kihívást vet fel (Bourke, 2010): a pedagógusok gyakran nehezen fogadják egy másik szakember jelenlétét az osztályban (French, 2001; Howes, 2003; Gunter et al., 2005; Ghere & York-Barr, 2007; Bourke, 2010), emellett bizonytalanok a segítők által nyújtott lehetőségek hatékony kihasználásában (Hunt et al., 2003; Giangreco & Broer, 2005; Bourke, 2010), miközben a pedagógusok és más szakemberek közötti rivalizálás is feszültségeket kelthet (Ahtola & Niemi, 2014). Egy szakirodalmi elemzés azt találta, hogy a hatékony munkavégzést akadályozza, hogy a pedagógiai segítő munkához kapcsolódó ismeretek rendkívül hiányosan jelennek meg a tanárképzésben. A szakmai erőforrást nyújtó kapcsolatok kialakításához együttműködő kommunikációra van szükség, amely a pedagógusi munkatársaktól megköveteli a pedagógusok elvárásainak felismerését és megértését, valamint egyre inkább az óratervezésben és az osztálytermi munka

előkészítésében való részvételt is. A szakirodalom a pedagógusok és segítők közötti gyenge kapcsolat okai között tartja számon többek között a konzultációk hiányát vagy rendszertelenségét, a pedagógusok korlátozott hozzáférhetőségét és időhiányát, és mindezekből adódóan a pedagógiai asszisztensek felé irányuló elvárások tisztázatlanságát. A szakképzett pedagógus háttérbe szorulása, az asszisztensi munka térnyerése, és ezzel párhuzamosan a tanítói vagy tanári felügyelet hiánya vizsgálatra érdemes problémának tűnik a sajátos nevelési igényű tanulók inkluzív oktatásában (O'Connor Bones et al., 2023). Arra is találunk példát, hogy a tevékenységelmélet perspektívájából közelítenek az inkluzivitás és a csapatmunka szellemiségét közvetítő tanítási gyakorlathoz, hiszen az osztálytermi interakciók és együttműködési formák az iskola szervezeti keretei között, az intézményi kultúrába ágyazódva zajlanak. Az inkluzív együttműködési kultúra megteremtését támogató stratégiák és eszközök azonban a pedagógusképzésben megjelenő ismeretek egy újabb szeletét képezhetnék (Paju et al., 2021).

Az együttműködő szemlélet és az iskolai szereplők közötti hatékony kommunikáció jelentőségét számos kutatás hangsúlyozza, köztük Takala (2007) finn kutató is, aki rámutatott arra, hogy a pedagógiai asszisztencia hatékony működéséhez elengedhetetlen az iskolai szereplők közötti aktív párbeszéd, beleértve a közös munka tervezését és szervezését. Kutatása szerint az iskolák több esetben nem használták ki megfelelően az asszisztensi erőforrásokat. Ennek fő oka, hogy az interprofesszionális teammunka hosszú ideig nem töltött be meghatározó szerepet az oktatási intézményekben, és a pedagógusok hozzászoktak a tantermen belüli egyedüli munkavégzéshez, ahol hagyományosan a pedagógus és az osztály alakítja és formálja a tanítási-tanulási folyamatokat. Azonban elmúltak azok az idők, amikor a pedagógus volt az egyetlen felnőtt az osztályteremben. A pedagógusképzésnek alkalmazkodnia kell ehhez a változó gyakorlathoz: a tanító- és tanárjelölteknek meg kell tanulniuk, hogyan dolgozzanak és működjenek együtt az iskolai segítőkkel, hogy teljes mértékben felkészültek legyenek, amikor munkába állnak. Jelenleg a pedagógusképzés nem készíti fel megfelelően a leendő pedagógusokat a segítő munkatársakkal való együttműködésre, a nevelési és oktatási feladatok megosztására, valamint a kvázi szakmai felügyelői szerep betöltésére (Riggs & Mueller, 2001; Takala, 2007; Farrell et al., 2010). Az osztálytermi munkát támogató munkatárs eltérő szemléletmódja és gyakorlata kedvező hatást gyakorolhat a gyermekek fejlődésére, ehhez azonban szükség van a szakmai feladatok pontos meghatározására, a pedagógusok vezetői és koordináló készségeinek fejlesztésére,

továbbá az együttműködő kommunikáció előtérbe helyezésére is (Rose, 2000; Takala, 2007). Az eredményes asszisztensi munkavégzés feltétele a tudásmegosztó és tudásteremtő kollegiális közösségek köré szerveződő csapatmunka (Takala, 2007; Csók, 2020a; Csók & Pusztai, 2022).

A kutatások konklúziói arra utalnak, hogy a pedagógusképzés során szerzett ismeretek és tapasztalatok, illetve ezek hiánya meghatározó erővel befolyásolják az iskolai szakemberek együttműködését vagy egymástól való elhatárolódását (Jackson et al., 2021; Csók & Pusztai, 2024). Egy pedagógusi percepciókkal foglalkozó szisztematikus szakirodalom-elemzés eredményei arra világítottak rá, hogy a felsőoktatási intézményeknek – beleértve a továbbképzési kínálatokat is – be kell építeniük, vagy felül kell vizsgálniuk a segítő munkatársakkal összefüggő tudásanyag mennyiségét és minőségét. Az együttműködő munkakapcsolatok kialakítása és fenntartása az inkluzív szemléletű iskolakultúra alapkövének tekinthető. Ebben a folyamatban a pedagógusoknak vezető, kezdeményező és szakmai felügyelő szerepet kell vállalniuk, törekedve a segítők munkahelyi közösségbe való bevonására. Mindennek mozgatórugója a felek stabil ismereteken és fejlett csapatmunka-készségeken nyugvó felkészültsége (Jackson et al., 2021). Ugyanakkor az interprofesszionális csapatmunka minősége azon is múlik, hogy a résztvevők miként képesek megőrizni szakmai identitásukat és kompetenciahatáraikat, miközben horizontális, kölcsönös elismerésre épülő együttműködési hálózatokat alakítanak ki. Ez a horizontális szerveződés azonban nem jelentheti a szakmai arculatok feloldódását egy homogén, differenciálatlan kollektívában. Az együttműködés akkor válik valódi erőforrássá, ha a résztvevők képesek megőrizni szakmai autonómiájukat, egyúttal nyitottak a közös tanulásra és felelősségvállalásra. Az együttműködési tőke így nem csupán az együttműködés intenzitását, hanem annak minőségi feltételeit is magában foglalja: a team-munka képességét, a kölcsönös bizalomra épülő szakmai kommunikációt és a kompetenciahatárok tiszteletben tartását. Feltételezhető, hogy az iskolai szervezetekben egy átalakulási periódus zajlik, amelyben újra kell definiálni az egyensúlyt a professzionalizáció és az együttműködés között. A kérdés az, hogy miként valósítható meg ez az egyensúly úgy, hogy az együttműködés ne olvassza be a szakmai szerepeket, hanem azok megerősödésének és kiteljesedésének motorjává váljon. Ez a szemlélet több ponton találkozik a kollaboratív szakmai fejlődés (*collaborative continuing professional development*, ismert rövidítéssel: CPD) karriermodelljével, amely szerint a tanulás társas tevékenységként való értelmezése, a megosztott célok és vízió, a kölcsönös

felelősségvállalás, a bizalom és a tisztelet nemcsak a szakmai kompetenciák fejlesztését, hanem a szakmai identitás erősödését is támogatják. A tartós, kontextushoz illeszkedő együttműködések így képesek előmozdítani, hogy a szakmai szerepek ne oldódjanak fel, hanem éppen ellenkezőleg: a kooperáció legyen a szerepek kiteljesedésének és a pályafutás előrehaladásának hajtóereje (Kennedy, 2011).

Jackson és munkatársai (2021) szisztematikus irodalmi áttekintésük alapján négy fő területre bontották a pedagógiai segítők munkájáról alkotott pedagógusi nézeteket: a szerepek és felelősségek, a tervezés és pedagógia, a vezetési struktúrák és szakmai munka irányítása, valamint az interperszonális kapcsolatok dimenziójára. Ezeket a 6. számú mellékletben foglaltuk össze. Figyelmet érdemel, hogy egyes pedagógusok mennyire fontosnak tartják a szimbolikus gesztusokat, amelyekkel kifejezhetik hálájukat és elismerésüket a pedagógiai asszisztensek felé, akik hozzájárulnak a pedagógiai munkaterhek csökkentéséhez (Devecchi & Rouse, 2010; Jackson et al., 2021). Arra is találunk példát, hogy a pedagógusok nagyra értékelik, amikor a segítők megosztják velük a gyermekekkel kapcsolatos megfigyeléseiket és tájékoztatást nyújtanak az iskolai élet egyéb fejleményeiről, ami különösen hasznos a középiskolai tanárok számára, mivel nem állnak napi kapcsolatban minden diákkal, így a segítő munkatársak információi segítik őket a tanulók helyzetének jobb megértésében (Devecchi & Rouse, 2010).Clarke (2019) az angliai általános iskolákban dolgozó pedagógiai asszisztensek szerepének változásait vizsgálta, és azt a kérdést tette fel, hogyan jutottak el a festékes edények mosogatásától a pedagógusi munkával összefüggő feladatok ellátásáig (*Paint pot washers or pedagogues*?). Kutatásaiban a pedagógiai asszisztensek felismertek egy határvonalat maguk és a pedagógusok között, amelyet gyakran a „*tudd a helyed*” érzésként írtak le (Clarke & Visser, 2019a, p. 4, 2019b, p. 377; Clarke, 2019, p. 9). Ezt az érzést nem feltétlenül negatív konnotációval ruházták fel, hanem saját nézőpontjukból a pedagógusok és a segítők szerepei közötti alapvető különbségeket határozták meg általa. A pedagógiai asszisztensek azonban nem mindig tudták pontosan azonosítani az elvárásokat, ami elsősorban az olykor kimondatlan, implicit és változó igényeknek volt köszönhető. Néhányan különös figyelmet fordítottak arra, hogy semmiképp se írják felül a tanítók és tanárok munkáját, elkerülve ezzel a pedagógusok önértékelésének esetleges megsértését. Bár többségében úgy érezték, hogy a pedagógusok tisztelik és elismerik a segítők pedagógiai munkához való hozzájárulását, a pedagógus–segítő kapcsolatban rejlő hatalmi dinamikák mégis érzékelhetők voltak (Clarke, 2019). Ezeket a hierarchikus viszonyokat és a szakmai státuszokból eredő különbségeket még a tanulók is saját

gyermeki nyelvükön körülírták (Eyres et al., 2004; Fraser & Meadows, 2008; Bland & Sleightholme, 2012).

Hall (2023) interjúkon, megfigyeléseken és kérdőíveken keresztül igyekezett feltárni a pedagógiai asszisztensek periférikus helyzetét az általános iskolákban. Eredményei szerint a pedagógiai munkatársak munkahelyi közösségbe való beágyazódása javuló tendenciát mutat, ugyanakkor az iskolákban fennálló hatalmi viszonyok továbbra is akadályokat gördítenek a segítők elé. Watson és munkatársai (2013) szerint a tanulást támogató asszisztensek alulértékelt és alulfizetett pozíciója hozzájárul az alacsony státusz és presztízs legitimálásához. A pozicionálási elmélet értelmében a segítő munkatársak iskolában elfoglalt pozíciói a társadalmi cselekvések és diskurzusok révén szilárdulnak meg. Az iskolai segítők által elfoglalt pozíciók sokfélesége, valamint ezek közötti versengés és küzdelem a kollektív történetek diskurzus-értelmezésén keresztül válik láthatóvá. A szerzők eredményei szerint az iskolákban óhatatlanul is mélyen gyökereznek a professzióelméletekről alkotott elképzelések, és az a kérdés, hogy milyen feltételek és sajátos tudásbázis szükséges ahhoz, hogy valakire egy professzió képviselőjeként tekintsenek (Watson et al., 2013). Úgy tűnik, hogy az asszisztensi feladatoktól a pedagógiai feladatok felé történő elmozdulás változásokat hozott a pedagógiai segítők szakmai megítélésében. Ez a változás azonban számos konfliktust is generál, amelyek elsősorban a szakmai szocializáció sajátosságaihoz, mint például a felkészültséghez és a szakemberpótló szerephez kapcsolódnak (Clarke, 2019).

Smuts és Swart (2023) vizsgálatának konceptuális keretét a kulturális-történelmi aktivitáselmélet adta, amelyen keresztül a pedagógiai asszisztensek szerepeit, felelősségi köreit és tapasztalatait igyekeztek megragadni Nyugat-Fokföld tartományban. Az eredmények egyes részei megerősítették, míg mások ellentmondtak a pedagógiai asszisztenciával foglalkozó korábbi kutatásoknak. A partneri szemlélet, a hatékony kommunikáció és az együttműködés dimenziói továbbra is meghatározó szerepet játszanak a tanulók támogatásában, emellett jelentősen hozzájárulnak a dolgozói elégedettség növeléséhez is. Meglepő módon a megkérdezett pedagógiai asszisztensek nem számoltak be munkahelyi szerepkonfliktusokból adódó kihívásokról. Bár tevékenységrendszerükben megjelenő ellentmondások (pl. a szükség szerint felvett szerepek: segítő, pedagógus, mentor, szülő, beszélgetőpartner, ápoló, takarító) itt is érzékelhetők voltak, a segítők mégis tisztában voltak saját feladatkörükkel, és úgy érezték, hogy értékes tagjai az iskolai kollektívának. Ehhez szükség volt a tanítói és tanári

munka modellálására, a pedagógusok szakmai útmutatására, valamint a folyamatos képzési lehetőségek biztosítására.

Az alfejezetben a pedagógiai asszisztensek szakmai szocializációjára, a teammunkában betöltött szerepükre és az ezekre való felkészítésükre irányuló részletesebb elemzés kapott hangsúlyt. Ennek elsődleges oka, hogy a nemzetközi szakirodalomban ez a szakmai szerepkör az iskolai intézményrendszeren belül sajátos, gyakran ellentmondásos pozícióként jelenik meg, mivel a pedagógiai asszisztensek munkája egyszerre kiegészíti és részben átfedi a pedagógusok feladatait, miközben a köztük fennálló munkamegosztás gyakorlata sok esetben rendezetlen. Autonómiájuk, felelősségi körük és szakmai elismertségük mellett a betöltéshez szükséges végzettség szabályozása is több ponton bizonytalan vagy következetlen. A bemutatott eredmények érdemi adalékul szolgálhatnak az iskolai segítő szakmák működésének mélyebb megértéséhez, hiszen olyan szakmai és szervezeti mechanizmusokra világítanak rá, amelyek más segítői szerepkörök esetében is relevánsak lehetnek (pl. interprofesszionális kooperáció, szerephatárok tisztázása, munkamegosztás, felelősségi körök kijelölése). Mindezek alapján összegzésképpen megállapítható, hogy a segítő és pedagógusképzési szakok oktatáspolitikai és tartalmi reformja, beleértve a csapatmunkára való felkészítést és a különböző partnerek munkájának mélyebb megismerését is, Magyarországon még nem valósult meg konzisztens és koherens módon (Bányai, 2018; Budai, 2019, 2020; Bozó-Kutyifa, 2020; Pusztai & Csók, 2020b; Csók & Pusztai, 2024). A felsőoktatás hagyományos elméleti profilja nem minden területen reagál a társadalmi realitásokra és kihívásokra, ezért a szakmai szocializáció károkat szenved. Bár társadalmi viszonylatban nagyon sok munka van ezeken a területeken, igény mutatkozik az egyes végzettségek társadalmi funkciójának, a megszerezhető képesítés szintjének és a képzés tartalmának összehangolására. Mindez a felsőoktatási intézmények mint tartalomszolgáltatók és az ágazati szereplők (állami és civil szféra, üzleti világ) mint gyakorlatszolgáltatók közös együttműködésével valósulhat meg (Csók, 2020b; Pusztai & Csók, 2020b). E folyamat során azonban elengedhetetlen figyelembe venni azokat a strukturális és gazdasági kihívásokat, amelyek az intézményi munkaerő összetételére és stabilitására hatnak. A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy a pedagógiai munkatársak számának növekedése nem minden esetben biztosította az iskolák számára a segítők feladatainak hatékony összehangolását, ami tovább mélyítette a szakmacsoportok intézményen belüli szegmentáltságát. Másrészről a pedagógiai munkatársak szakmai továbbképzésének megvalósítása számos gazdasági alapon nyugvó szempontot vet fel, amelyek alapos

mérlegelést igényelnek. Egyes szakmai vélekedések szerint ugyanis, amennyiben a képzettebb segítői gárda szakmai fejlődéssel, munkahelyi előrejutással és keresettel kapcsolatos igényei növekednek, az a kedvezőbb munkalehetőségek hatására fokozott fluktuációhoz és gyakori munkaerő-cserélődéshez vezethet. A szakmai diskurzusokban ezért aggodalom fogalmazódott meg: a standardizált képzések és formalizált szerepkörök felé történő elmozdulás veszélyeztetheti a potenciális és stabil munkaerő hosszú távú biztosítását (Bach et al., 2004). Ez a helyzet jól érzékelteti azt a mélyreható diszkrepanciát, amely a társadalmi szükségletek és a munkaerő-piaci realitások között fennáll. Miközben a képzési reformok deklarált célja a szakmai kompetenciák és a társadalmi elvárások harmonizálása, a gyakorlatban az intézményi struktúrák és gazdasági tényezők közötti egyensúlyhiány éppen hogy gátolhatja a stabil, jól képzett munkaerő hosszú távú biztosítását, tovább erősítve az elméleti koncepciók és a gyakorlati megvalósíthatóság közötti feszültséget. A pedagógiai munkatársak toborzásával, munkaterhelésével és megtartásával kapcsolatos válság szorosan összefügg a pedagógushiánnyal, ezért mindkét probléma kezelésére olyan átfogó és összehangolt programra van szükség, amely megfelelő támogatást és elismerést biztosít a segítő munkaerő számára. Nem megengedhető, hogy a segítő szakemberekkel kapcsolatos szakpolitikai döntéseket kizárólag a pedagógusokat érintő válság kezelése határozza meg (Webster, 2024a, 2024b).

A segítő szakmák helyzete és hosszú távú működési lehetőségei a képzési, intézményi és munkaerő-piaci szempontok összefüggéseiben érthetők meg. Az alacsony javadalmazás, a szakmai elismertség hiánya és a képzési utak széttagoltsága rendszerszintű tényezőkként határozzák meg, kik és milyen felkészültséggel választják e pályákat, illetve mennyire képesek hosszú távon elköteleződni. A működési feltételek befolyásolják a szakmai identitást, a szolgáltatások minőségét, az iskolai közösségek támogatottságát és a tanulók biztonságérzetét. A segítői munka jelentősége csak akkor bontakozhat ki teljes mértékben, ha működésének feltételei biztosítottak, hiszen a tanulók esélyegyenlősége és a pedagógusok tehermentesítése egyaránt függ a segítő szakemberek létszámától, felkészültségétől, munkakörülményeitől és együttműködési készségétől. A szerep funkcionális beágyazottságát alapvetően keretezi az iskolai közeg támogató, befogadó hozzáállása, miközben az együttműködési tőke erősödése az inkluzív szervezeti kultúra kialakulásának és tartósságának is feltétele, jelezve, mennyiben képes az iskola érvényesíteni az inklúzió, a szakmai partnerség és a közös felelősségvállalás alapelveit.

5. A kutatás bemutatása

Ebben a fejezetben ismertetjük a kutatás célját, célcsoportjait és módszertani kereteit. Áttekintjük a kutatás során alkalmazott mintavételi és adatfelvételi eljárásokat, majd bemutatjuk a mérőeszközöket, a kutatási kérdéseket és a felállított hipotéziseket. Foglalkozunk a vizsgált változók operacionalizálásával és az adatfeldolgozás folyamatával. Fejezetünk az empirikus elemzések alapjául szolgál, biztosítva a kutatás eredményeinek értelmezéséhez szükséges módszertani szempontokat és megfontolásokat.

5.1. A kutatás célja

A szekvenciális tervezésű, kombinált (kevert) paradigmán alapuló kutatás az iskolai segítő szakemberek szakmai szocializációját és hivatásfelfogását vette górcső alá. A vizsgálatot többdimenziós megközelítéssel végeztük, így az iskolai segítő szakemberek professzionális szocializációs folyamatát és hivatásfelfogásra vonatkozó nézeteit félig strukturált interjúk és kérdőíves megkérdezés segítségével tártuk fel. Mindkét kutatási technika alkalmas volt a problémakör mélystruktúráinak megértésére, hozzájárult az eredmények komplementaritásához, valamint teljesítette a módszerek közötti trianguláció követelményeit (Sántha, 2015, 2016, 2017a). A kutatás tervezése és kivitelezése során szem előtt tartottuk, hogy minden kutatási módszer és technika szelektál, így több eljárás párhuzamos alkalmazásával igazolhattuk, korrigálhattuk vagy cáfolhattuk eredményeinket (Sántha, 2007, 2016). Az összetett módszertani kultúrán belül a félig strukturált interjúnak az almódszer szerepét szántuk, hiszen azt vártuk, hogy kiegészíti a kérdőíves kutatás eredményeit. A mintát különböző végzettséggel rendelkező iskolai szakemberek, köztük segítők és pedagógusok alkották. Az országos kutatás során az iskolákban jelentkező problémák jellege alapján három, a pedagógiai munkát közvetlenül támogató csoportot különítettünk el, ezek a következők: óvodai és iskolai szociális segítők, iskolapszichológusok és pedagógiai asszisztensek. Emellett pedagógusokat is megkérdeztünk, hogy feltárjuk a segítő szakemberekkel kapcsolatos tapasztalataikat és elvárásaikat. Értekezésünkben a Flick-féle szisztematikus perspektív triangulációt érvényesítettük, amely ötvözte az elméleti, a módszertani, az adat- és a személyi triangulációt (Sántha, 2010). Megjegyzendő, hogy mindvégig kiemelt figyelmet fordítottunk az etikai normák betartására, az anonimitás biztosítására és a kutatás nyugodt körülményeinek megteremtésére.

5.2. Az interjús kutatás bemutatása

Elsőként az interjús kutatás módszertani sajátosságait ismertetjük, kitérve a kvalitatív paradigmán alapuló vizsgálat célcsoportjaira, a mintavételi eljárásra, az adatfelvétel körülményeire és az alkalmazott adatgyűjtési eszközökre. Külön figyelmet fordítunk a kvalitatív módszertani kultúra sajátosságaira (Sántha, 2009), valamint az adatfeldolgozás során alkalmazott eljárásokra. Az alfejezet célja, hogy átfogó képet nyújtson az interjús vizsgálat elméleti és módszertani megalapozásáról, ezáltal elősegítve az interjúk szöveges elemzésének megbízható értelmezését.

5.2.1. Az interjús kutatás célcsoportjai, mintavételi eljárása és adatfelvétele

A kvalitatív paradigmán alapuló kutatás arra irányult, hogy megragadja a személyes interpretációkat és bemutassa a tapasztalatok mögötti jelentésrétegeket az iskolai szakemberek szakmai felfogásának kontextusában. Kutatásunk pilot szakaszában egy országos vizsgálathoz kapcsolódtunk (*Értékteremtő gyermeknevelés*), ahol a szülők nevelési nehézségeit, valamint azokat a szükségleteket tártuk fel, amelyekben a kisiskolás családok segítségre szorulnak. Magyarországon a kétkeresős családmodell érvényesül, és a foglalkoztatottság érdekében történő földrajzi mobilitás miatt csökken a többgenerációs családokban a segítségnyújtás, ezért az *Értékteremtő gyermeknevelés* kutatás arra fókuszált, hogy milyen problémákkal küzdenek a családok, és milyen területeken szorulnak segítségre. A kutatás egyik pillére az volt, hogy az iskolai szociális segítőket megkérdeztük. Kutatási kérdésünk arra irányult, hogy a segítők tapasztalatai szerint a szülők és a pedagógusok mely területeken számítanak leginkább az iskolai szociális szakemberek munkájára (Csók, 2020a). Az iskolai segítés rendszerét 2021 szeptemberétől a Közoktatás-fejlesztési Kutatási Program által támogatott MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoportban, a *Pedagógusok szülői elköteleződést erősítő képességének fejlesztése* című kutatóprogram részeként vizsgáltuk, amely során a kutatói fókuszt az iskolapszichológusokra és a pedagógiai asszisztensekre is kiterjesztettük.

A számadatok mögött rejlő magyarázatok feltárása érdekében 2020 és 2022 között 45 iskolai segítővel készítettünk félig strukturált interjút, és az elemzések során a szülőkkel és a pedagógusokkal kialakított kapcsolatokra, a partnerek elvárásaira összpontosítottunk. Így a kvalitatív fejezetünkben azokat a kérdéseket elemeztük, amelyek a szülők és a pedagógusok által elvárt szerepek betöltésére, a feladatokra és a

problémamegoldás különböző típusaira, valamint ezek értelmezésére és felfogására irányultak – az iskolai segítők perspektívájából. Az interjúalanyokat nem valószínűségi mintavételi eljárással, azon belül a hólabdamódszer alkalmazásával választottuk ki. Az interjúkat személyesen készítettük el, vagy a koronavírus-járvány megjelenése után videóval bővített Skype platformon keresztül rögzítettük, és átlagosan másfél órát vettek igénybe. A mintavétel módjából és a válaszadók számából fakadóan az eredmények nem általánosíthatók a teljes iskolai segítői populációra. A kvalitatív interjúk révén ugyanakkor lehetőség nyílt arra, hogy olyan látens funkciókat és működésmódokat is felismerjünk, amelyek egy kérdőíves vizsgálat során jellemzően rejtve maradnak. Míg a kérdőíves adatfelvétel elsősorban a manifeszt funkciókat emelte ki, az interjúk segítségével közelebb kerülhettünk azokhoz a szövegbe ágyazott jelentésekhez, amelyek túlmutattak a jogszabályi keretek deklarált céljain. Korábbi kutatási eredményeink (Csók, 2020a; Csók & Pusztai, 2022; Pusztai & Csók, 2022; Pusztai et al., 2023, 2024a) azt jelezték, hogy a feladatellátás gyakorlata számos esetben nem a törvényalkotói elképzelések mentén valósul meg, mivel az iskolai realitások eltérnek a normatív elvárásoktól. A segítői munka így jóval gazdagabb és sokrétűbb, mint ami a formális szabályozásból kiolvasható.

Tükröződött az interjúalanyok összetételében a nők magasabb aránya, hiszen a 38 nő mellett csupán 5 férfi interjúalany képviseltette magát válaszadóink között. Az iskolai segítők csoportja több szempontból is heterogén volt. Egyrészt aszerint, hogy a munkakör betöltéséhez milyen szakterületű és szintű végzettséggel rendelkeztek. A megkérdezettek életkora sem oszlott meg egyenletesen; a legfiatalabb válaszadó 23, a legidősebb 60 éves volt. Kiemelendő, hogy az interjúalanyok egy része óvodában és/vagy kollégiumban is látott el segítő tevékenységet, azonban értekezésünkben csak az iskolákban szerzett tapasztalataikra fókuszálunk.

A kutatás második hullámában fontosnak tartottuk feltárni, hogy a pedagógusok hogyan gondolkodnak az iskolai segítő tevékenységben rejlő lehetőségekről, illetve feltérképezni az általuk érzékelt nevelési problémákat. A pedagógusok tapasztalatainak megismerése nélkülözhetetlen volt a problématérkép összeállításához (Pusztai, 2022), továbbá véleményük alapján árnyaltabb képet alkothattunk arról, hogy a nevelésben részt vevő kulcsszemélyeknek miben tudnak segíteni az iskolai segítő szakemberek. Az adatfelvétel e szakaszában csatlakoztunk a *Pedagógusok és iskolai segítő szakemberek nézetei a családi életre nevelés implementációjával és fejlesztésével kapcsolatban* című kutatáshoz, amelynek keretein belül vizsgáltuk, hogy a tanítók és tanárok milyen

hosszabb távon is hatékony pedagógiai lehetőségeket látnak a diákok jobb felnőttkori életminőségének támogatására. A kutatásban arra törekedtünk, hogy túllépjünk a hagyományos, az élet gazdasági vonatkozásaira koncentráló szociálpolitikai dimenzión, és elsősorban az együtt élők, valamint a következő generációk jóllétére ható tényezők pedagógiai módszerekkel elérhető fejlesztésére vonatkozó elképzeléseket gyűjtsük össze. Miután kidolgoztuk a mérőeszközöket, egyéni és fókuszcsoportos interjús adatfelvételt végeztünk, amely során az 1–13. évfolyamokkal foglalkozó osztályfőnököket és szaktanárokat kérdeztünk meg. Az interjúalanyok kiválasztásakor vármegye, iskolatípus, iskolafenntartó és pályaszakasz szerint kvótákat határoztunk meg, majd hólabdamintavétel útján kerestük fel őket. Összesen 15 pedagógussal készítettünk egyéni interjút, és 7 fókuszcsoportos interjúban további 39 szaktanárt kérdeztünk meg.[11] Interjúalanyaink nem reprezentálták a teljes pedagógustársadalmat. Sajátos önszelekció érvényesült, mivel nem mindenki vett részt az önkéntes közreműködésen alapuló kutatásban, akit felkértünk (Pusztai, 2022).

A kvalitatív adatfelvétel során tudatosan törekedtünk arra, hogy a segítői és pedagógusi interjúk földrajzi szempontból is árnyalt képet nyújtsanak. Mindkét célcsoport esetében a válaszadók többsége Észak-Magyarország és Észak-Alföld társadalmi-gazdasági szempontból leghátrányosabb helyzetű vármegyéiből (Hornyák et al., 2021; Pusztai, 2022), elsősorban Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén térségéből került ki. A kiválasztás nemcsak területi sokszínűséget, hanem problémaérzékeny fókuszt is biztosított, hiszen ezekben a régiókban a társadalmi kockázatok különösen erőteljesen jelentkeznek. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy e térségek nem homogének: bár Észak- és Kelet-Magyarország egészében hátrányos helyzetűként jellemezhető, a régión belüli megyeszékhelyek társadalmi szerkezete kedvezőbb adottságokat mutat, ami sokrétűbbé teszi a térségen belüli különbségeket. Néhány interjú során más régiókban dolgozó segítő szakemberek tapasztalatai is megjelentek, lehetőséget teremtve a különböző helyi kontextusok összevetésére (Pusztai, 2022).

[11] A kutatás vezetője, Prof. Dr. Pusztai Gabriella, engedélyével kutatási céllal kaptam hozzáférést a fókuszcsoportos interjúkból álló szöveges adatbázishoz, amelyet saját adatfelvétel keretében egyéni interjúkkal tovább bővítettünk.

5.2.2. Az interjús kutatás során alkalmazott mérőeszközök és az adatfeldolgozás menete

A segítőknek szóló interjúvázlatok elkészítéséhez hazai kutatók által szerkesztett és bemért mérőeszközök egy részét vettük alapul (Benkő, 2009; Pusztai & Csók, 2020b).[12] A kérdéseket néhol átalakítottuk és kiegészítettük, majd végül négy fő kérdéskör köré rendeztük: pályaválasztás, képzési jellemzők, munkaerő-piaci tapasztalatok és jövőtervek. A pedagógusok számára készült interjúvázlatok (fókuszcsoportos és egyéni)[13] pedig három nagy tartalmi egységből álltak: a terep bemutatásából (problématérképpel kiegészítve), a nevelési tevékenység vizsgálatából, valamint az iskolai segítő rendszerrel kapcsolatos tudásuk, tapasztalataik és igényeik feltárásából (Pusztai, 2022).

A kritikai, hermeneutikai szemléletben készült elemzés során (Bordás, 2011, 2017) figyelembe vettük, hogy a szubjektív jelentés megértése együtt jár a társadalmi interakciók fontosságának felismerésével (Fenyő, 2002). Az észlelés, az értékelés vagy a jelentésalkotás egyedi aktusai a korábbi tapasztalatokra, az értelmezést megalapozó referenciasémákra és jelentésbeli összefüggésekre épülnek, amelyek retrospektív módon nyernek értelmet (Schütz, 1945; Fenyő, 2002). A hermeneutikai irányzat és a posztmodern elmélet szerint minden tudás kontextusfüggő, mivel a reprezentációk preszuppozíciókat, azaz előzetes feltevéseket is magukban hordoznak (Fenyő, 2002). Annak kitapintására törekedtünk, hogy az egyes szakmai szocializációs szcenáriókban milyen arányban valósul meg a hivatásfelfogás és a valós társadalmi szerep összhangja, milyen mértékben jellemzi a segítők professzionális szocializációs történeteit a stabilitás és a cirkularitás, valamint mennyire tükröződik a reflektív magatartás a tapasztalatok felidézésében és a jelen nézeteinek kifejtésében (Pusztai & Demeter-Karászi, 2019). Ennek érdekében a megélt és megosztott személyes tapasztalatok alapján kirajzolódó hasonlóságokat és eltéréseket ragadtuk meg (Bordás, 2017).

Az interjús kutatás keretében 54 pedagógust, 21 iskolai szociális segítőt, 13 iskolapszichológust és 11 pedagógiai asszisztenst kérdeztünk meg, így összesen 99 interjút készítettünk. Az interjúkat hangfelvevővel rögzítettük, majd teljes terjedelemben,

[12] A segítői interjúvázlatok az alábbi felületen érhetők el nyilvánosan: https://drive.google.com/drive/folders/1zUe-g_olVCH4NOWMrgRaZSOwraZx2D3t

[13] A pedagógusi interjúvázlatok mellékletben történő elhelyezése nem történt meg, mivel Prof. Dr. Pusztai Gabriellával, a kutatás vezetőjével a Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért (KINCS) megbízására dolgoztuk ki a mérőeszközöket, ezért azok mellékletben való közlése külön engedélyhez kötött.

szó szerint átírtuk (transzkripció). A lejegyzés során megőriztük a mondattani hibákat is, és jelöltük a megértést segítő metakommunikációs elemeket, például az átvitt értelmet, a sóhajtásokat, a nevetést, illetve a kettős jelentésű megnyilatkozásokat. Emellett az elhallgatásokat és a gondolatmenet megtörését (…)-tal, a téma szempontjából kevésbé relevánsnak ítélt vagy redundáns szövegrészek kivágását pedig […] jellel tüntettük fel (Bordás, 2017; Kovács, 2018). Az interjús hanganyagok és szöveghű leiratok mellett megfigyelési lapokkal támogattuk a mélyebb megértést, dokumentálva az interjúalanyokról alkotott összbenyomásokat, a válaszadók beszédmódját, az interjú készítőjéhez való hozzáállásukat, a témához való viszonyulásukat, valamint hivatásukkal kapcsolatos elkötelezettségüket és hivatástudatukat. A létrehozott szövegtörzset az ATLAS.ti 7.5.7 programmal dolgoztuk fel, amely elősegítette a kutatói prekoncepciók szöveges elemzésre gyakorolt hatásának mérséklését. A kódolás hozzájárult a kutatói benyomások visszaigazolására irányuló törekvések visszaszorításához, mivel az értelmezést maga a szöveg tartalma irányította. A tartalomelemző program segítségével azonosíthatóvá váltak az interjúkban leggyakrabban előforduló témák, míg a kódok gyakorisága jelezte a beszélgetések vezérfonalait és a szövegkorpuszt meghatározó tartalmi pilléreket (Kovács, 2018). A tartalomelemzéssel arra vállalkoztunk, hogy a szöveges adatok értelmezésén keresztül mélyebb jelentésszinteket azonosítsunk, és feltárjuk azokat a mögöttes összefüggéseket, amelyek nem közvetlenül a felszíni megnyilatkozásokból olvashatók ki. A módszer a naturalista paradigmához illeszkedve abból indul ki, hogy a nyelvi megnyilatkozások jelentést hordoznak, amely a szövegösszefüggések kontextusában rekonstruálható. A kvalitatív tartalomelemzés nem pusztán az előfordulások gyakoriságát vizsgálja, hanem a tartalmi egységek mögötti koncepciók, szerepek és jelentéstartalmak kibontására törekszik (Hsieh & Shannon, 2005; Elo & Kyngäs, 2008; Mayring, 2014; Krippendorff, 2018), ezáltal kifejezetten alkalmas az iskolai tapasztalatok, elvárások és funkcióértelmezések mélyebb elemzésére.

A szöveges adatok feldolgozásához a kombinált logikai eljárást választottuk. A deduktív logikán alapuló tartalomelemzés során első lépésként egy kódkészlet került kialakításra. A priori kódolás során a főkategóriákat még az elemzés előtt, elméleti és tapasztalati megfontolások alapján állítottuk össze, ügyelve az átfedések kiküszöbölésére (Sántha, 2017b; Sántha-Malomsoki, 2020). Ezzel teljesítettük azt az alapkövetelményt, hogy a kategóriák diszjunktak legyenek (Sántha, 2017b). A kódlista öt főkódját a félig strukturált interjúvázlat idevágó tartalmi egységei mentén határoztuk meg: valós társadalmi szerep, az iskolai segítő tevékenység fő célja, az iskolában végzett főbb

feladatok, továbbá a pedagógusi és szülői szereppartneri elvárások különálló típusai. Az alkódokat induktív módon, a szövegszegmensek mélyrétegeinek feltárása révén hoztuk létre. Az egyes alkódokat úgy alakítottuk ki, hogy a jelentésmezők szempontjából homogén, de kellően differenciált kategóriákba rendezzék a szövegeket. A kódolt szövegegységek hossza jellemzően 1–4 mondat között mozgott (kb. 20–100 szó), de a tartalom bonyolultságától függően ettől eltérő hosszúság is előfordult. A kódolás során törekedtünk arra, hogy minden kijelölt szövegrészlet egyértelmű szemantikai egységet alkosson. A kódolt szövegeket egy hét elteltével újrakódoltuk, különös figyelmet fordítva az elnevezések pontosítására (Sántha, 2017b). A második kódolási kör során a kódnapló vezetése lehetővé tette az esetleges változtatások követését, az eltérések indoklását. A módosítások főként a kódnevek finomítására, az átfedések tisztázására, új alkódok bevezetésére irányultak, ha a tartalom ezt indokolta. Az intrakódolás révén növeltük a kódolási folyamat megbízhatóságát (Sántha, 2010, 2012).

A főkódokhoz kapcsolódóan a tartalomelemzés során kialakított alkódok finomabb értelmezési mezőket rögzítettek. A valós társadalmi szerep főkód alatt olyan alkódokat soroltunk fel, amelyek nem hagyományos értelemben vett társadalmi szerepeket, hanem az iskolai szakemberek intézményi működésben betöltött helyzetének értelmezési kereteit, szervezeti pozícióját és funkcionális szerepfelfogását tükrözték. Ide tartozott például a hiánypótló szerep, amely azokra az esetekre utalt, amikor a segítő olyan tanulói vagy családi problémákat kezel, amelyek az iskola más szereplőinek látóköréből kiesnek, vagy amelyek ellátására a pedagógusoknak nincs elegendő kapacitásuk. Szintén ebbe a főkódba soroltuk az intézményi peremhelyzet alkódot, amely a segítők gyakran nehezen körvonalazható, kevéssé szabályozott intézményi pozícióját jelezte, és arra mutatott rá, hogy munkájuk nem mindig illeszkedik egyértelműen az iskola belső működésrendjébe. A szereptévesztés alkód azokra a helyzetekre vonatkozott, amikor a pedagógusok, tanulók vagy szülők nem tudják világosan elkülöníteni a segítő és más iskolai szakemberek feladatköreit, ami szerepkeveredéshez vagy félreértésekhez vezethet. Az intézményi láthatósági deficit kategóriája pedig az iskolai segítők tevékenységének háttérbe szorulását, szakmai és szervezeti elismerésének hiányát tematizálta. A segítő tevékenység fő célja főkód alatt olyan alkódokat azonosítottunk, amelyek a segítő jelenlétével kapcsolatos pedagógusi elvárásokat és funkcióértelmezéseket rögzítették. Az érzelmi biztonság megteremtése például a segítő azon szerepére utalt, amely az iskolai közegben megélt stressz, szorongás vagy otthoni feszültségek oldását segíti. A tanulási sikeresség támogatása olyan alkód volt, amely az

iskolai előmenetelhez szükséges háttértámogatást (pl. motiváció, figyelem, együttműködés) emelte ki. A viselkedéskorrekció alkód azokra a tapasztalatokra reflektált, amelyek szerint a segítő jelenléte kedvező hatással van a tanulói viselkedés alakulására, míg a prevenciós hatás az iskolai lemorzsolódás, kortárs konfliktusok vagy családi krízisek megelőzésében játszott szerepét hangsúlyozta. Az iskolában végzett főbb feladatok főkód alá azok a konkrét tevékenységek kerültek, amelyek az iskolai segítő napi munkáját jellemezték. Ezek közé tartozott a konfliktuskezelés, amely tanulók közötti, illetve pedagógus–diák konfliktusok mediálására irányult, valamint az egyéni beszélgetések folytatása, amely a személyes figyelem biztosítását tette lehetővé a tanulók számára. Az iskolai térben való tanórán kívüli jelenlét és az adminisztratív háttérmunka (pl. dokumentáció, egyeztetés) szintén jellemzően ebbe a kategóriába tartozott. A pedagógusi szereppartneri elvárások főkódhoz olyan alkódokat társítottunk, amelyek a pedagógusok és a segítők közötti munkamegosztás, együttműködés és kommunikáció tapasztalatait ragadták meg. A kiegészítő szakmai szerep alkód arra utalt, hogy a segítőt a pedagógiai munka értékes kiegészítőjeként értelmezik. A terhek átvállalása a pedagógusok adminisztratív és érzelmi leterheltségének csökkentésére vonatkozott. A spontán együttműködés alkód azokra a helyzetekre utalt, amikor az iskolai gyakorlatban nem formalizált, de működőképes szakmai koordináció valósul meg, míg a kompetenciahatárok elmosódása az együttműködés során kialakuló szerepbizonytalanságokat jelezte. A szülői szereppartneri elvárások főkódba olyan alkódok kerültek, amelyek a segítők és a családok közötti kapcsolat dinamikájára mutattak rá. Az informális közvetítő szerep azt írta le, amikor a segítő hidat képez az iskola és a család között, különösen konfliktusos vagy bizalomhiányos helyzetekben. A bizalomépítő kapocs alkód a segítő személyes jelenlétének stabilizáló hatására utalt a szülők szemszögéből, a konfliktusos helyzetek tompítása pedig azokra a beavatkozásokra vonatkozott, amelyek segítik a felek közötti feszültségek oldását. A szülői tájékoztatás támogatása az iskolai információk eljuttatásában, megértésében és kezelésében betöltött szerepet hangsúlyozta.

Az elkészült szöveges adatbázisunknak a *SCHOOL SUPport professions 2022_Qualitative Interview Database* nevet adtuk, amelyet *SchoolsUP 2022_QID* rövidítéssel jelölünk. A *SchoolsUP* elnevezés szójátékként is értelmezhető, utalva az iskolai segítők támogató és felemelő szerepére az oktatásban és nevelésben. Egyben kifejezi azt a szemléletet is, amely szerint a szakmai közösségek együttműködése

nemcsak a pedagógiai munkát segítheti elő, hanem hozzájárulhat az iskolai környezet fejlesztéséhez és a diákok jóllétének növeléséhez is.

5.3. A kérdőíves kutatás bemutatása

Ebben az alfejezetben a kérdőíves kutatás módszertani kereteit ismertetjük, kitérve a vizsgálat célcsoportjaira, a mintavételi eljárásra, az adatfelvétel körülményeire, az alkalmazott mérőeszközre, valamint az adatfeldolgozás során alkalmazott egy- és többváltozós statisztikai módszerekre. A következőkben átfogó képet nyújtunk a kvantitatív kutatás elméleti és módszertani megalapozásáról, ezáltal elősegítve a statisztikai elemzésekből nyert adatok diszkusszív feldolgozását és értelmezését.

5.3.1. A kérdőíves kutatás célcsoportjai, mintavételi eljárása és adatfelvétele

Az Oktatási Hivatal a 2019. évi köznevelési statisztika alapján rendelkezésünkre bocsátotta a fő munkaviszony keretében foglalkoztatott pszichológusok, fejlesztő pedagógusok, konduktorok, gyógypedagógus-logopédusok, valamint egyéb gyógypedagógiai munkakörben dolgozó pedagógusok számát. Emellett megkaptuk a nevelő- és oktató munkát közvetlenül segítő munkakörben alkalmazott gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök, pedagógiai asszisztensek és szakorvosok számát is, feladatellátási hely és járás szintű bontásban, az általános iskolákra, gimnáziumokra, szakgimnáziumokra, szakközépiskolákra, szakiskolákra és készségfejlesztő iskolákra vonatkozóan (3. és 4. táblázat). Az Oktatási Hivatal munkatársai tájékoztattak bennünket, hogy a köznevelési statisztika nem tartalmaz adatokat az iskolarendőrök, iskolaorvosok, védőnők és mentálhigiénés szakemberek munkaköreire vonatkozóan. Hasonlóképpen, a 2019. évi köznevelési statisztika nem rögzítette a gyermekjóléti ellátórendszeren keresztül biztosított iskolai szociális segítő tevékenységet sem. Ugyanakkor a család- és gyermekjóléti központok és szolgálatok országos címlistája alapján vármegyei és járási szinten áttekintettük az ellátott települések számát.

3. táblázat: Fő munkaviszony (teljes és részmunkaidős) keretében pedagógus munkakörben alkalmazott pedagógusok száma Magyarországon

	Konduktor	**Gyógypedagógus logopédus**	**Gyógypedagógus egyéb**	**Fejlesztő pedagógus**	**Pszichológus**
Általános iskola	62	194	3974	811	425
Gimnázium	3	1	34	30	100
Szakgimnázium	0	0	58	37	71
Szakközépiskola	0	0	66	39	18
Szakiskola	4	0	277	2	2
Készségfejlesztő iskola	3	0	349	5	0
Összesen	**72**	**195**	**4758**	**924**	**616**
Kiegészítés: Az összes pedagógus létszámadata az utazó gyógypedagógusi és utazó konduktori hálózat köznevelési feladatára vonatkozóan 886 fő.					

Forrás: a 2019. évi köznevelési statisztika alapján saját számítás

4. táblázat: Nevelő- és oktató munkát közvetlenül segítő munkakörben dolgozók száma Magyarországon

	Gyermek- és ifjúságvédelmi felelős		**Pedagógiai asszisztens**		**Szakorvos**	
	Teljes és rész-munkaidős összesen	Megbízásos jogviszony összesen	Teljes és rész-munkaidős összesen	Megbízásos jogviszony összesen	Teljes és rész-munkaidős összesen	Megbízásos jogviszony összesen
Általános iskola	23	0	2931	30	4	2
Gimnázium	2	0	115	21	2	0
Szakgimnázium	3	0	31	5	n. a.	n. a.
Szakközépiskola	4	0	8	4	n. a.	n. a.
Szakiskola	2	0	9	0	0	1
Készségfejlesztő iskola	n. a.	n. a.	6	0	n. a.	n. a.
Összesen	**34**	**0**	**3100**	**60**	**6**	**3**

Forrás: a 2019. évi köznevelési statisztika alapján saját számítás

Megjegyzendő, hogy további részletes adatokat az iskolapszichológusok alkalmazási jellemzőiről tanulmányokban fellelhető hivatalos statisztikák és kutatói felmérések szolgáltattak, köztük az Országos Iskolapszichológusi Módszertani Bázis 2015-ös vizsgálata. Az adatok alapján minél kisebb településen helyezkedett el egy köznevelési intézmény, annál kevésbé állt rendelkezésre iskolapszichológus. A legkedvezőbb helyzetben Budapest és Debrecen, az a két egyetemi vonzáskörzet volt, ahol elsőként indították el az iskolapszichológia specializációt. A szakemberek többsége közalkalmazotti munkaviszonyban dolgozott (pedagógusi besorolásban), és

felülreprezentáltak voltak a frissdiplomások, valamint a 10 évnél rövidebb ideje pályán lévő segítők. 2020-ban az iskola- és óvodapszichológusok létszáma körülbelül 1000 fő volt, azonban jelentős hányadukat részállásban foglalkoztatták (N. Kollár & Szabó, 2021).

A kérdőíves kutatás 2022 júniusa és novembere között zajlott, ez idő alatt olyan iskolai segítő szakembereket kerestünk fel, akik iskolai szociális segítőként, iskolapszichológusként vagy pedagógiai asszisztensként dolgoztak valamely magyarországi köznevelési vagy szakképző intézményben. A kérdőíves vizsgálatban részt vevő személyek kiválasztása és a kapcsolatfelvétel az Oktatási Hivataltól kapott adatokra, valamint az országos címlistákban elérhető információkra támaszkodott. Az iskolák és gyermekjóléti intézmények segítségével a kiválasztás a véletlenszerűség elve szerint zajlott, majd a szakmai csoportokban közzétett hivatalos felkérés révén tovább bővült. A honlapokon elérhető elérhetőségeken keresztül 2712 iskolával és 1058 gyermekjóléti intézménnyel vettük fel a kapcsolatot e-mailes megkeresés útján. Az elektronikus információszerzés a közösségi oldalakon létrehozott szakmai profilokon folytatódott, ezáltal még több szakmai közösség és segítő szakember osztotta meg EvaSys rendszerű kérdőívünket, amelyet a válaszadók önállóan, online módon töltöttek ki. Kutatásunk újdonságértékét az adatbázis relatíve magas elemszáma (N = 416) adta, amely szakmacsoportonként 158 iskolai szociális segítőből, 147 pedagógiai asszisztensből és 111 iskolapszichológusból állt. Noha az eredmények értelmezése során figyelembe kellett venni a mintavételi módszerből fakadó korlátokat (pl. az önszelekciós mechanizmus okozta esetleges torzításokat, a reprezentativitás hiányát és az általánosíthatóság korlátozottságát), ugyanakkor fontos kiemelni, hogy az iskolák felől nehezen elérhető segítő közösségekről – különösen komparatív megközelítésben – rendkívül kevés adat állt rendelkezésre. Éppen ezért kutatásunk hiánypótló jelleggel bírt.

Az alapsokaság és a válaszadók statisztikai régiónkénti számát az 5. táblázatban foglaltuk össze az iskolapszichológusokra és pedagógiai asszisztensekre vonatkozóan. A településtípust kizártuk a mintavételi eljárásból, mivel egy szakember több településen is dolgozhat egyidejűleg, és erről nem álltak rendelkezésre központi adatok. Munkánk alapját az Európai Unió által létrehozott statisztikai célú területi egységek nómenklatúrája (NUTS) képezte. A hatályos jogszabályok szerint Magyarország nyolc tervezési-statisztikai régióra tagolódik. Ezek közül hat régió három vármegyéből áll: Észak-Magyarország (Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Nógrád), Észak-Alföld (Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg), Dél-Alföld (Bács-Kiskun, Békés,

Csongrád), Közép-Dunántúl (Fejér, Komárom-Esztergom, Veszprém), Nyugat-Dunántúl (Győr-Moson-Sopron, Vas, Zala) és Dél-Dunántúl (Baranya, Somogy, Tolna). Budapest és Pest vármegye önálló régióként szerepel (KSH, 2019c). A mintavételi eljárás alkalmazásakor ezt a regionális felosztást vettük alapul.

5. táblázat: A válaszadók száma és aránya régiónként a SchoolsUP 2022_QSD adatbázis alapján

	Iskolapszichológusok			**Pedagógiai asszisztensek**		
	alapsokaság (N)	válaszadók száma (N)	válaszadók aránya (%)	alapsokaság (N)	válaszadók száma (N)	válaszadók aránya (%)
Észak-Magyarország	35	10	28,57	329	17	5,17
Észak-Alföld	57	18	31,58	449	16	3,56
Dél-Alföld	56	11	19,64	349	13	3,72
Budapest	281	40	14,23	735	25	3,40
Pest vármegye	108	12	11,11	525	38	7,24
Közép-Dunántúl	20	9	45,00	306	18	5,88
Nyugat-Dunántúl	17	5	29,41	223	12	5,38
Dél-Dunántúl	42	11	26,19	244	11	4,51
Összesen	**616**	**111**	**18,02**	**3160**	**147**	**4,65**

Forrás: a 2019. évi köznevelési statisztika és saját adatfelvétel alapján saját számítás

Az adatfelvétel során keletkezett területi eltérések korrigálására kísérletet tettünk régiók szerinti iteratív súlyozással. A súlyozás az Oktatási Hivataltól lekért 2019. évi köznevelési statisztika adataira épült, biztosítva ezzel a minta régiók szerinti reprezentativitását az iskolapszichológusok és a pedagógiai asszisztensek esetében. A súlyozás során a teljes alapsokaság ismert kétdimenziós peremeloszlásaihoz igazítottuk a mintánk kétdimenziós peremeloszlásait, egészen addig, amíg az eltérés egy meghatározott szint alá csökkent (Futó et al., 2005). Mivel az iskolai szociális segítőkről nem álltak rendelkezésre pontos létszámadatok, a pilot-elemzések tapasztalatai, valamint a módszertani és statisztikai dilemmák mérlegelése alapján (Szelényi, 2003) – a torzító hatások kiküszöbölése érdekében – végül eltekintettünk a súlyozás alkalmazásától.

5.3.2. A kérdőíves kutatás során alkalmazott mérőeszköz és az adatfeldolgozás menete

A kérdőívben vizsgált fogalmakat és dimenzióikat az előzőekben bemutatott, több hullámban zajló interjús vizsgálatok során azonosítottuk, amelyeket a segítők és pedagógusok körében végeztünk. A kutatás első szakasza tehát megfelelő alapot szolgáltatott a kérdőíves eszköz kidolgozásához és véglegesítéséhez. A saját fejlesztésű,

helyenként adaptált[14] kérdéseket is tartalmazó vizsgálati eszköz hat dimenzióból állt: bevezető kérdések és szociodemográfiai változók, a pályaválasztás, képzési és munkaerőpiaci tapasztalatok, a feladatellátási hely kompozíciója (problématérkép, funkciótipológia), valamint az iskola és a szülők közötti kapcsolat. A kérdőíves kutatás végén arra kértük a résztvevőket, hogy a megkezdett mondatokat egy szimbolikus szóval vagy kifejezéssel fejezzék be, ezzel is tükrözve egyéni szemléletmódjukat. A hivatásfelfogás feltárására és a segítő szerep értelmezésére adekvátnak bizonyult ez a metaforikus nyelvi megközelítés, amely árnyaltabban tette láthatóvá az iskolai segítségnyújtás belső világát, a pedagógiai munkát támogató erőforrásokat és a szubjektív élmények rejtett dimenzióit (Vámos, 2001; Fenyő, 2006). A szókép-alapú megfogalmazások (Vámos, 2003) olyan értelmezési lehetőségeket nyitottak meg, amelyek túlmutattak a racionális viselkedésen, és a szakmai identitás finomabb vonásait is kitapinthatóvá tették. A válaszadók ezeken keresztül belső képek segítségével ragadták meg a verbálisan nehezen kifejezhető viszonyokat és érzéseket, gazdagítva ezzel a célfogalom értelmezési horizontját (Fenyő, 2006; Bárdossy & Dudás, 2011). A kifejezések indoklása a reflexió és önreflexió eszközeként is szolgált, segítve a résztvevőket saját szerepfelfogásuk tudatosításában (Bárdossy & Dudás, 2011). Kutatóként e képek jelentésrétegei közötti kapcsolódások feltérképezésére törekedtünk, a válaszok előzetes értelmezése során pedig a szimbolikus viszonyok közös jellemzőit próbáltuk azonosítani (Vámos, 2003). A kérdőív végére illesztett nyitott kérdésforma személyes jellegű válaszokkal egészítette ki a zárt kérdésekből nyerhető adatokat.

[14] A kérdőív egyes kérdései az alábbi források felhasználásával, több ponton átdolgozva kerültek be a vizsgálati eszközbe: Rekrutáció és pályaválasztás: a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary) saját fejlesztésű kérdőívei, a Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) hallgatói kérdőíve, a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) kérdőíve a 2022. évi Háztartási Költségvetési és Életkörülmény Adatfelvételhez, Nagy (2008) saját fejlesztésű kérdőíve, valamint a Career Commitment Questionnaire (CCQ). Munkaerőpiac: Nagy (2008) saját fejlesztésű kérdőíve, a Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) végzetteknek szóló kérdőíve, a Felvi.hu és egyéb szakleírások, valamint a Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK). Iskola jellemzése: Országos kompetenciamérések. Szülőkkel való kapcsolattartás: a CHERD-Hungary saját fejlesztésű interjúvázlatai, Imre (2017) értekezésének elméleti keretei, valamint a Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért (KINCS) *Értékteremtő gyermeknevelés* című adatfelvételének pedagógusi és szülői kérdőívei. A saját fejlesztésű 45 tételes tevékenységskála kidolgozása szakmai dokumentumok, jogszabályok és intézményi források felhasználásával történt, az alkalmazott információk pedig központilag szabályozott képzési, kimeneteli és munkaköri leírásokon alapultak, kiemelten figyelve az Oktatási és Kulturális Minisztérium (2009) központi programjára.

A kérdőív első változatát egy kisebb mintán próbalekérdezésnek vetettük alá, amelynek eredményeként az esetleges hibákat és hiányosságokat azonosítottuk. Ezek kiszűrése és elemzése után az eszközt módosítottuk és finomhangoltuk annak érdekében, hogy pontosabb adatokat szolgáltasson a későbbi nagymintás kutatás során.[15] A kvantitatív elemzéshez az IBM SPSS Statistics 20 programot használtuk. A *SCHOOL SUPport professions 2022_Quantitative Survey Database* elnevezésű adatbázison (a továbbiakban: *SchoolsUP 2022_QSD*) az alábbi egy- és többváltozós statisztikai módszereket alkalmaztuk: először leíró statisztikai mutatókat – százalékos megoszlásokat és átlagértékeket – számoltunk, valamint indexeket képeztünk, ezt követően kereszttábla-elemzést, főkomponens-elemzést (varimax rotációs eljárással), lépésenkénti lineáris regresszióelemzést és korrelációszámítást végeztünk. A kereszttábla-elemzések során a cellák közötti eltérések értelmezéséhez az adjusted standardized residuals (Adj. Resid.) értékeit is figyelembe vettük. Az abszolút értékben 2 feletti reziduumok a cella megfigyelt gyakoriságának a várható értékhez képest statisztikailag felül- vagy alulreprezentáltságát jelezték (Bewick et al., 2004; Sajtos & Mitev, 2007; Ács, 2014; Sharpe, 2015; Kollár et al., 2021). Egyes cellák elvárt értéke ugyan kisebb volt 5-nél, ami a χ^2-próba feltételeit bizonyos mértékben korlátozza, a minta mérete és a táblázat teljes eloszlása azonban lehetővé tette a próba alkalmazását. Az így kapott p-értékeket óvatosan kell értelmezni, és szükség esetén az eredményeket Monte Carlo-szimulációval vagy Fisher-féle egzakt teszttel is ellenőriztük (Spall, 2005; Kehl, 2012). A csoportok közötti különbségek feltárására varianciaanalízist (ANOVA) végeztünk. Az eljárás használata előtt statisztikai próbákkal ellenőriztük az alkalmazhatósági feltételek teljesülését: a normalitást Kolmogorov–Szmirnov-próbával, a varianciák homogenitását pedig Levene-teszttel vizsgáltuk. Amennyiben a szórások szignifikáns eltérést mutattak, a heteroszkedaszticitásra robusztusabb Welch-féle ANOVA-t alkalmaztuk. Abban az esetben, amikor a paraméteres eljárások feltételei nem teljesültek, a csoportok mediánértékeinek összehasonlítására a Kruskal–Wallis-próbát tekintettük megfelelő alternatívának (Dobos et al., 2025). Az elemzések során statisztikailag szignifikánsnak azokat az eltéréseket tekintettük, amelyeknél az alkalmazott próba p-értéke kisebb volt a 0,05-ös küszöbértéknél (Cohen, 1988; Field, 2018; Szőnyi et al., 2021).

[15] A végleges mérőeszköz az alábbi felületen érhető el: https://drive.google.com/drive/folders/1zUe-g_olVCH4NOWMrgRaZSOwraZx2D3t

5.4. Kutatási kérdések, hipotézisek és változók

A kutatás céljait és kutatási kérdéseit, amelyeket a bevezető fejezetben ismertettünk, a 6. táblázat foglalja össze, kiegészítve a hozzájuk rendelt hipotézisekkel, ezáltal áttekinthetővé téve a vizsgálat felépítését.[16] Kutatási kérdéseinket és feltevéseinket az értekezésben bemutatott elméleti keretek, valamint a nemzetközi és hazai empirikus kutatások eredményei alapján állítottuk fel. A három szakmai csoport – iskolai szociális segítők, iskolapszichológusok és pedagógiai asszisztensek – összehasonlítása során kérdőíves adatfelvétellel teszteltük a hipotéziseket, ami lehetőséget biztosított egy- és többváltozós statisztikai elemzések elvégzésére. Emellett a pedagógusokkal és segítő szakemberekkel készített interjúk révén bizonyos eredményeket árnyaltabb és mélyebb megközelítésben tudtunk értelmezni, hiszen a szöveges adatok elemzése rejtett mintázatokat és kontextusokat tárt fel.

Fontos módszertani megjegyzés, hogy a 6. táblázat a kvantitatív vizsgálathoz kapcsolódó hármast tartalmazza: kutatási cél – kutatási kérdés – hipotézis. A kvalitatív szakaszban alkalmazott kutatási kérdések tartalmilag megegyeztek a táblázatban szereplőkkel, vizsgálatuk azonban nem hipotéziseken keresztül, hanem kvalitatív módszertani eszköztárral valósult meg. A két megközelítés tehát azonos kérdéskörökből indult ki, de eltérő tudományos logikát követett: míg a kvantitatív vizsgálat a hipotézisek statisztikai tesztelésére irányult, addig a kvalitatív adatgyűjtés a látens jelentésképző folyamatok és a kvantitatív eredmények mögött megbúvó tapasztalati valóságok interpretatív rekonstruálását tette lehetővé.

[16] A táblázatban a kutatási kérdéseket K betűvel, míg a hipotéziseket H betűvel rövidítettük.

6. táblázat: A kutatás céljai, kutatási kérdései és hipotézisei

Kutatási célok	Kutatási kérdések	Hipotézisek
Feltérképezni az iskolai segítő szakemberek demográfiai, társadalmi és családi összetételét.	K1: Mi jellemzi az iskolai segítő pályák rekrutációs bázisát?	H1a: Az iskolai segítő szakmákat többségében alacsony társadalmi státusú, vidéki kötődésű és saját élethelyzetükből fakadóan problémákkal küzdő egyének választják. H1b: Az iskolai segítő szakmákat választók között demográfiai, társadalmi és családi összetételbeli különbség figyelhető meg (Fónai et al., 2001; Nagy, 2008; Benkő, 2009; Balogh et al., 2015; Csók, 2019, 2020c, 2020d).
Feltárni, hogy milyen az iskolai segítő szakemberek hivatásfelfogása.	K2: Milyen hivatásfelfogások, értékek játszanak szerepet az iskolai segítő szakemberek pályaválasztásában?	H2a: Az iskolai segítő szakemberek körében leggyakoribb a posztmateriális értékeken és az intrinzik motivációkon alapuló hivatásfelfogás. H2b: Az egyes szakmai csoportok között különbségek vannak a pályaválasztást befolyásoló tényezőkben és a munkáról alkotott ideálképben (Fónai et al., 1999; Nagy, 2006, 2008; Szabó et al., 2013).
Megvizsgálni, hogy az iskolai segítő szakemberek felkészültsége megfelelő-e.	K3: Van-e különbség a segítő szakmacsoportok között abban, hogy a formális képzés mennyiben segíti elő a felkészült és magabiztos iskolai munkavégzést?	H3: Az egyes szakmai csoportok között különbségek mutatkoznak abban, hogy a formális képzés mennyiben segíti elő a felkészült és magabiztos iskolai munkavégzést, és hogy a munkába állás során szerzett tapasztalatok miként kapcsolódnak a képzésben elsajátított tudáshoz (Gerber et al., 2001; Csók, 2020b; Pusztai & Csók, 2020b; Neaum & Noble, 2023).
Felderíteni Magyarországon az együttműködő iskolai szakmai teamek működését.	K4: Mely tényezők járulnak hozzá az iskolai segítő szakemberek sikeres intézményi teamekbe való beágyazódásához?	H4: Az iskolai segítő szakemberek sikeres intézményi teamekbe való beágyazódását a szakmai tényezők, a képzés felkészítő szerepe, valamint a szervezeti, társadalmi és környezeti tényezők befolyásolják (Takala, 2007; Farrell et al., 2010; Jackson et al., 2021; O'Connor Bones et al., 2023).
Feltárni a segítő szakemberek iskolai funkcióit.	K5: Milyen iskolai funkciókat látnak el a segítő szakemberek, és mennyire helyettesíthetők egymással a munkájuk során?	H5: A segítő szakemberek funkciója elkülönül a szakmacsoportok, az iskolai kompozíció és a szülői csoportok mentén (Blatchford et al., 2004, 2009; Csók et al., 2025).
Megvizsgálni az iskolai segítségnyújtás intézményi modelljeit.	K6: Az iskolai segítségnyújtás belső vagy külső intézményi modellje bizonyul hatékonyabbnak?	H6: Az iskolai segítés külső modellben való működése akadályozza az iskola dolgozói és a szülők közötti sikeres együttműködés kialakítását, valamint hátráltatja az intézményi közösségbe való beágyazódást és a mindennapi részvételt (Kurtz & Barth, 1989; Máté, 2015; Homoki, 2017; Máté, 2018a; Csók & Pusztai, 2022).

Forrás: saját szerkesztés

A következőkben bemutatjuk a kutatás központi fogalmait, azok értelmezési dimenzióit és a hozzájuk rendelt mérhető változókat. Az elméleti kategóriák empirikus megragadásához dimenziókat határoztunk meg, amelyekhez az empirikus adatgyűjtés során alkalmazott változók kapcsolódnak. A 7. táblázat összefoglalja, hogyan alakítottuk ki a mérési kereteket a fogalmak mentén.

7. táblázat: A kutatásban használt központi fogalmak dimenziói és mérési lehetőségei

Fogalmak	Dimenziók	Változók
iskolai segítő szakember	óvodai és iskolai szociális segítő, iskolapszichológus, pedagógiai asszisztens	foglalkozás (betöltött munkakör)
rekrutációs bázis	demográfiai jellemzők, származási család társadalmi státusa, prokreációs családi háttér	nem, életkor, szülők iskolai végzettsége, 14 éves kori anyagi helyzet (szubjektív, relatív), 14 éves kori lakóhely településtípusa, családi állapot, gyermekek száma
szakmai háttér	végzettségek és képesítések, szakmai tapasztalat, munkahely területi elhelyezkedése	saját legmagasabb iskolai végzettség, a pályán töltött évek száma, a jelenlegi munkakörben töltött évek száma, munkahely területi elhelyezkedése (vármegye)
előzetes szakmai szocializáció	szándékok és motivációk, pályaorientáció, pályaválasztás, hivatásfelfogás	továbbtanulási döntés meghozatala, előzetes információk a képzésről, pályaválasztási motívumok, előzetes elképzelések a pályáról
formális szocializáció (képzési évek)	eredményességi kritériumok, tartalmi komponens, strukturális összetevő	elméleti és gyakorlati tudás, felsőoktatási évek haszna, képzés erősségei és hiányosságai, a felsőoktatás munkára felkészítő szerepe, szaktudás társadalmi funkciója, a képzés munkaerő-piaci beválthatósága, szakválasztás mint döntés (újraválasztási hajlandóság)
munka és önkéntes gyakorlati környezet	munkaerő-piaci életút, hivatalos funkciók, kliens szükségletek	korábbi munkatapasztalatok, rendeletben meghatározott tevékenységi körök, iskolákban ellátandó feladatok, szülői és pedagógusi elvárások
munkahelyi beágyazódás	intézményi kultúrába való illeszkedés, együttműködési tőke, társadalmi tőke	külső/belső modell előnyei és hátrányai, munkavégzés időkerete, kliens intézmények száma, szektorközi különbségek, kollaboráció és partnerségi együttműködés
pályamegtartó erő	pálya melletti kitartás (retenció), pályaelhagyási szándék, fluktuáció	továbbtanulási tervek, munkahelyváltás vagy pályamódosítás terve

Forrás: saját szerkesztés

Az elemző fejezetek előtt tekintsük át azokat a fontos változókat, amelyek elemzéseink alapját képezik, és amelyeket saját fejlesztésű konstrukcióként hoztunk létre. Az iskolai

háttér fogalmát egyrészt a segítők szubjektív jellemzése, másrészt az iskolai környezetre vonatkozó objektív mutatók mentén alakítottuk ki; ez utóbbihoz az Országos kompetenciamérés Telephelyi kérdőívének adatait (Oktatási Hivatal, 2021) használtuk fel. A többdimenziós megközelítés lehetővé tette a pontosabb besorolást és korreláció-elemzést. A második empirikus fejezetben alkalmazott komplex indexet három komponens alapján képeztük. Az együttműködéssel való elégedettséget a segítő szakemberek szubjektív megítélésével kapcsolatos adatok alkotják („*Mennyire elégedett jelenlegi munkájával a munkatársakkal való együttműködés szerint?*”[17]). Az interprofesszionális együttműködés gyakoriságát („*Milyen gyakori, hogy munkája során együttműködik az alább felsorolt személyekkel?*”[18]) és a partneri hozzáállás megítélését („*Mennyire igaz Ön szerint, hogy ebben az iskolában az alább felsorolt személyek partnerként tekintenek Önre?*”[19]) külön-külön index formájában rögzítettük.

Továbbá a második fejezetben arra is keressük a választ, hogy milyen tényezők befolyásolják a segítő munkatársak iskolai közösségbe való beágyazódását. Az iskolai beágyazottságot jellemző mutatók háttérváltozókkal való összevetését a szakértelem (foglalkozástípus) mellett az alábbi tényezők mentén végeztük el: a legmagasabb befejezett iskolai végzettség, a képzés együttműködésre való felkészítő szerepe, az életpálya-szakasz, a munkakörben eltöltött szakmai tapasztalat, az ellátandó intézmények száma, az adott iskolában eltöltött időtartam (ahol a feladatainak legnagyobb részét végzi), az alkalmazás típusa, az iskolafenntartó típusa, az iskolatípus, az iskola településjellege, az iskolai környezet (diákkompozíció), valamint az iskolakultúra – különösen a magatartási normákhoz való viszonyulás. A kapcsolati beágyazottság komplex indexét – mint függő változót – többváltozós lineáris regressziós modell

[17] Az állítás értékeit átkódoltuk: 1→0 (teljesen elégedetlen); 2→1 (inkább elégedetlen); 3→2 (inkább elégedett); 4→3 (teljesen elégedett).

[18] Az itemek listája: óvodai és iskolai szociális segítővel, gyermek- és ifjúságvédelmi felelőssel, iskolapszichológussal, iskolalelkésszel/lelkésszel, pedagógiai asszisztenssel, fejlesztő pedagógussal, gyógypedagógussal, iskolaorvossal, védőnővel, mentálhigiénés szakemberrel, iskolarendőrrel, iskolaőrrel, pedagógusokkal, iskolaigazgatóval, adminisztratív személyzettel. Kijelentésenként három pontot lehetett kapni (soha: nulla pont, ritkán: egy pont, gyakran: kettő pont, nagyon gyakran: három pont), így az index maximum 45-ös értéket vehetett fel.

[19] Az itemek listája: az iskolavezetés, a pedagógusok, a szülők, az egyéb iskolai segítő szakemberek. Kijelentésenként három pontot lehetett kapni (egyáltalán nem igaz: nulla pont, inkább nem igaz: egy pont, inkább igaz: kettő pont, teljes mértékben igaz: három pont), így az index maximum 12-es értéket vehetett fel.

segítségével elemeztük, ahol a felsorolt tényezők független változóként szerepeltek. Dichotóm változóként szerepelt az iskolai végzettség (0 = nem diplomás, 1 = diplomás), a képzés együttműködésre való felkészítő szerepe[20] (0 = nem készítette fel, 1 = felkészítette), az életpálya-szakasz[21] (0 = pályakezdő, 1 = nem pályakezdő), a szakmai tapasztalat[22] (0 = kezdő, 1 = tapasztalt), az ellátandó intézmények száma (0 = kettő vagy több intézmény, 1 = egy intézmény), az iskolában eltöltött idő[23] (0 = újonc, 1 = nem újonc), az alkalmazás típusa (0 = nem az iskola alkalmazottja, 1 = az iskola alkalmazottja), az iskolafenntartó (0 = állami fenntartású, 1 = nem állami), továbbá az iskolatípus (0 = általános és/vagy középiskola, 1 = csak általános iskola). Folytonos változóként vontuk be az iskolai magatartási normákhoz való viszonyulás indexét[24]. Dummy-kódolást alkalmaztunk a foglalkozástípus, a településtípus és az iskolai környezet (diákkompozíció) esetében. A foglalkozástípusnál az iskolapszichológust, a településtípusnál a kisebb településeket, míg az iskolai környezet esetében a nagyrészt magas társadalmi státusú diákokat oktató iskolát jelöltük ki referenciakategóriaként.

[20] A kérdőívben szereplő kérdés és állítás: Kérjük, osztályozza, hogy az előbb jelölt képzés mennyire fejlesztette a következő ismereteket, kompetenciákat és készségeket? Együttműködés a nevelés különböző szereplőivel: egyáltalán nem (1), inkább nem (2), inkább igen (3), teljes mértékben (4) fejlesztette.

[21] A kérdőívben szereplő kérdés: Mióta dolgozik segítő szakemberként (munkakörtől, intézménytípustól függetlenül)? Válaszlehetőségek: kevesebb mint egy éve; egy–öt éve; több mint öt éve, de kevesebb mint 10 éve; tíz vagy több éve. Az átkódolás során a diplomás pályakövetési kutatásokat vettük alapul, ahol az első öt évet tekintik a pályakezdés éveinek (Veroszta, 2014).

[22] A kérdőívben szereplő kérdés: Mióta dolgozik a jelenlegi (előbb jelölt) foglalkozásában? A válaszlehetőségek listája és az átkódolási mód megegyezett az előzővel.

[23] A kérdőívben szereplő kérdés: Melyik évben kezdett Ön iskolai segítőként ebben az iskolában dolgozni? A Compute parancs segítségével az adatfelvétel évéből kivontuk a változó értékét, majd a Recode parancs alkalmazásával létrehoztuk a dummy változót. Kutatói döntés alapján az első három évet kritikus időszaknak (Sági & Ercsei, 2012), a munkahelyi beilleszkedés első nagy periódusának (újon időszak) tekintettük.

[24] Az Országos kompetenciamérés Telephelyi kérdőívének azon kérdéssorát vettük alapul, amely a problémás magatartás- és viselkedésformák előfordulási gyakoriságát kérdezi (Oktatási Hivatal, 2021): A következő tanulói magatartás- és viselkedésformák milyen gyakran okoznak problémát ebben az iskolában? Értékeljen hétfokú skálán! Az 1 jelentse azt, hogy soha, a 7 pedig azt, hogy nagyon gyakran! Az indexet az alábbi viselkedésformákból, problémákból képeztük: rendszeres hiányzás; rendbontás a tanteremben (órán); rongálás; fizikai bántalmazás a gyerekek között; verbális agresszió; ordítozás; agresszív magatartás az iskola dolgozóival; dohányzás; alkoholfogyasztás; drogfogyasztás; függőség (számítógépes játék, játékgép); lopás.

6. Iskolai segítő szakemberek rekrutációja, hivatásválasztása és szakmai felkészültsége

Első empirikus fejezetünkben a *SchoolsUP 2022_QSD* adatbázis (N = 416) statisztikai elemzésére támaszkodva arra törekszünk, hogy feltérképezzük az iskolai segítő szakemberek demográfiai, társadalmi és családi összetételét, valamint a pályához való kapcsolódásuk sajátosságait. Vizsgálatunk emellett kiterjed a hivatásfelfogásra, továbbá a képzési és munkába állási tapasztalatokra is, hogy képet kapjunk arról, mennyire érzik magukat felkészültnek – előkészítve a szakmai szerepelvárásokhoz való viszony későbbi, részletesebb elemzését. A fejezetben három fő kérdéskört vizsgálunk: egyrészt azt, hogy az iskolai segítő szakmák milyen rekrutációs bázissal rendelkeznek (K1–H1); másrészt, hogy a pályaválasztást milyen értékalapú motivációk és hivatásfelfogások alakítják (K2–H2); harmadrészt pedig, hogy a szakemberek milyen képzési és munkába állási tapasztalatokkal rendelkeznek (K3–H3).

6.1. Az iskolai segítők demográfiai, társadalmi és családi jellemzői

A kutatásban részt vevő megkérdezettek jellemzését a nemek és a pályán eltöltött évek szerinti megoszlás bemutatásával kezdjük, mivel ezek az alapvető demográfiai és tapasztalati jellemzők fontos kiindulópontot jelentenek a későbbi elemzések és összehasonlítások értelmezéséhez. A nők a válaszadók 92,7%-át teszik ki, ugyanakkor a csoportok között nem mutathatók ki számottevő eltérések. Ez arra utal, hogy a nők jelentős aránybeli fölénye nem egy adott szakmai csoport sajátossága, hanem a vizsgált iskolai segítő szakmák egészére kiterjedő tendencia. A férfiak oktatási hátránya és önszelekciója jól dokumentált jelenség (Liskó, 2003; Fényes, 2009, 2010), mindazonáltal a felsőoktatásban tapasztalható női többség (Pusztai & Szigeti, 2021) a segítő pályák esetében még markánsabban érvényesül (Nagy, 2008; Csók, 2021a, 2022a). A folyamat egyben arra is rávilágít, hogy a segítő szakmák nem csupán a nők számára váltak könnyebben elérhetővé az oktatási rendszeren belül, hanem a társadalmi, képzési és munkaerő-piaci struktúrák együttesen is hozzájárulnak ahhoz, hogy a férfiak kisebb arányban választják ezeket a pályákat (Csók & Pusztai, 2023). A dominánsan középfokú végzettségű pedagógiai asszisztenseknél – a hivatás sajátosságaiból adódóan – szintén alacsonyabb a férfiak aránya (Finánczᵉ & Csima, 2020), ami tovább erősíti azt a munkaerő-piaci berendezkedést, amelyben ezek a munkakörök elsősorban női többségűvé válnak.

A pályán eltöltött időszakot szemügyre véve, szakmai csoportonként egyenlőtlen eloszlás figyelhető meg (8. táblázat). Ha a munkakörtől és intézménytípustól független segítői tapasztalatot vizsgáljuk, az adatok alapján az iskolai szociális segítők (43,9%) és az iskolapszichológusok (43,2%) jelentős része tíz vagy több éve dolgozik a segítő szakmában. Ezzel szemben a pedagógiai asszisztensek körében a legtöbben az elmúlt öt évben léptek erre a pályára, és csupán 20,4%-uk rendelkezik tíz évnél hosszabb segítői tapasztalattal. Ez arra utal, hogy az iskolai szociális segítők és az iskolapszichológusok esetében hosszabb távú szakmai beágyazottság figyelhető meg, míg a pedagógiai asszisztensi pályán jellemzőbb a friss belépés. Jelenlegi munkakörükben viszont rövidebb ideje dolgoznak a válaszadók, ami az iskolai szociális segítők és az iskolapszichológusok esetében pályán belüli mobilitásra, a pedagógiai segítőknél pedig a pályák közötti átjárásra utalhat (Csók, 2020b; Pusztai & Csók, 2020b). Ez a különbség jól mutatja, hogy az egyes segítő szakmák eltérő karrierutakat kínálnak: míg az iskolai szociális segítők és iskolapszichológusok esetében jellemzőbb a segítő szakmán belüli stabilitás, ugyanakkor bizonyos mértékű munkakörök közötti átjárás is megfigyelhető, addig a pedagógiai asszisztensi pálya kevésbé tűnik hosszú távú karrieropciónak. A jelenlegi munkakörben eltöltött évek megoszlása különösen az óvodai és iskolai szociális segítők esetében figyelemre méltó: 95,6%-uk kevesebb mint öt éve dolgozik ebben a pozícióban – 10,2% kevesebb mint egy éve, 85,4% pedig egy–öt éve. Ez jól jelzi, hogy e szakmai szerepkör még viszonylag friss intézményi keretek között működik, és a hosszú távú karrierutak még kialakulóban vannak.

8. táblázat: A pályán és a munkakörben eltöltött évek hossza az iskolai segítő szakmacsoportok mentén (oszlopszázalék)

	*A kérdőív alapjául szolgáló, jelenlegi foglalkozásában dolgozik****			*Segítő szakemberként dolgozik (munkakörtől, intézménytípustól függetlenül)****		
	Iskola-pszichológusok (N = 111)	**Óvodai és iskolai szociális segítők** (N = 157)	**Pedagógiai asszisztensek** (N = 147)	**Iskola-pszichológusok** (N = 111)	**Óvodai és iskolai szociális segítők** (N = 157)	**Pedagógiai asszisztensek** (N = 147)
Kevesebb mint egy éve	13,5	10,2	10,9	7,2	3,2	**10,2**
Egy – öt éve	45,0	**85,4**	44,9	33,3	32,5	38,1
Több mint öt éve, de kevesebb mint 10 éve	23,4	3,2	**27,9**	16,2	20,4	**31,3**
Tíz vagy több éve	**18,0**	1,3	**16,3**	43,2	**43,9**	20,4
Összesen	100	100	100	100	100	100

*Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Resid. > 2,0). Khí-négyzet-próba, *** p < 0,001. Forrás: SchoolsUP 2022_QSD*

A vizsgált csoportok között az egyik legjelentősebb különbség a társadalmi háttérben mutatkozik meg. A nevelésszociológia egyik alaptétele szerint a szülők iskolázottsága meghatározó tényező a tanulók továbbtanulási döntéseiben és iskolai eredményességében (Boudon, 1974, 1981; Bourdieu, 1978; Engler, 2010; Róbert, 2000; Pusztai, 2009, 2015b; Ceglédi, 2018; Csók & Pusztai, 2023). Ezt az általános érvényű összefüggést kutatásunk is igazolja: elsősorban a középfokú végzettséget szerzett apák (61,6%) és anyák (58,7%) gyermekei orientálódnak az alacsonyabb jövedelmet ígérő segítő hivatások irányába. A szülők legmagasabb iskolai végzettségére lebontott részletes adatokat a 9. táblázatban közöljük. A három szakmacsoport között látványos különbségek mutatkoznak. Az iskolapszichológusok esetében a szülők iskolai végzettsége a legmagasabb: az anyák 51,3%-a, az apák 47,3%-a rendelkezik diplomás végzettséggel (főiskolai/alapszakos, egyetemi vagy tudományos fokozattal). Ez az arány jelentősen meghaladja az óvodai és iskolai szociális segítők (apa: 22,1%, anya: 19,0%), valamint különösen a pedagógiai asszisztensek szüleinek megfelelő mutatóit (apa: 16,4%, anya: 15,0%). Gáti (2010) az iskolai előnyök generációk közötti reprodukcióját egy tradicionális indikátorral közelítette meg: egyetemi végzettségű szülők gyermeke maga is egyetemi diplomát szerez – ez a jelenség elsősorban a legzártabb szakmákban (pl. jog, orvostudomány) figyelhető meg, míg az agrár- és pedagóguspályák a „*legnyitottabb*” szakterületek közé tartoznak. Szabó (2012) szerint a hallgatók egy kasztosodott társadalmi struktúrában helyezkednek el, amely az eltérő képzési típusokhoz való hozzáférés aránytalanságain keresztül is megmutatkozik – ezt korábbi kutatásaink is alátámasztották, amelyek a felsőoktatás képzési területek szerinti belső tagoltságát vizsgálva számottevő különbségeket tártak fel (Csók, 2021b; Csók & Pusztai, 2023). Jelen vizsgálatunk eredményei is azt mutatják, hogy az iskolai segítő szakmák eltérő mértékben kapcsolódnak a társadalmi mobilitás lehetőségeihez. Míg az iskolapszichológusi pálya szorosabban kötődik a magasabb státusú családi háttérhez, addig a pedagógiai asszisztensi munkakör esetében egy jóval nyitottabb, társadalmilag heterogénebb rekrutációs mintázat figyelhető meg. Az óvodai és iskolai szociális segítők egyfajta köztes pozíciót foglalnak el: e pálya nyitottabb, ugyanakkor a társadalmi mobilitás lehetősége mellett a belépéshez szükséges képzési feltételek a pálya jellegéből fakadóan magasabbak, mint például a felsőfokú végzettséget nem igénylő pedagógiai asszisztensi munkakörnél. Bár a tudományos fokozattal rendelkező szülők aránya mindhárom csoportban alacsony, az iskolapszichológusok körében az apák esetében ez eléri a 7,3%-ot, ami jelentősen meghaladja a másik két csoport megfelelő értékeit – ez tovább erősíti

a pálya elitképződéshez való viszonylagos közelségét, amely részben a felsőfokú képzéshez és tudományos karrierekhez való társadalmi hozzáférésen keresztül reprodukálódik.

9. táblázat: A szülők legmagasabb befejezett iskolai végzettsége az iskolai segítő szakmacsoportok mentén (oszlopszázalék)

	*Anya legmagasabb iskolai végzettsége****			*Apa legmagasabb iskolai végzettsége****		
	Iskola-pszichológusok (N = 111)	**Óvodai és iskolai szociális segítők** (N = 158)	**Pedagógiai asszisztensek** (N = 147)	**Iskola-pszichológusok** (N = 110)	**Óvodai és iskolai szociális segítők** (N = 158)	**Pedagógiai asszisztensek** (N = 146)
Nem járt iskolába	0,0	0,0	0,7	0,0	0,6	0,0
Általános iskola 8. évfolyamnál kevesebb	0,9	3,2	2,7	2,7	0,6	4,1
Általános iskola 8. évfolyama	2,7	**17,1**	15,0	6,4	9,5	4,1
Szakképzettség érettségi bizonyítvány nélkül	16,2	32,9	34,7	20,0	40,5	**43,8**
Érettségi bizonyítvány szakképesítés nélkül	1,8	4,4	**8,2**	4,5	3,2	6,2
Érettségi bizonyítvány szakképesítéssel, képesítő bizonyítvány	13,5	12,0	14,3	12,7	13,9	15,8
Érettségire épülő iskolarendszerben szerzett szakképzettség	10,8	8,9	6,8	4,5	**8,2**	0,7
Felsőoktatási szakképzésben szerzett oklevél	2,7	2,5	2,7	1,8	1,3	2,7
Főiskolai oklevél vagy felsőfokú alapképzésben szerzett oklevél	**21,6**	11,4	11,6	**17,3**	8,2	7,5
Egyetemi diploma vagy felsőfokú mesterképzésben vagy osztatlan képzésben szerzett oklevél	**28,8**	7,0	3,4	**22,7**	12,0	8,2
Tudományos fokozatot igazoló oklevél	0,9	0,6	0,0	**7,3**	1,9	0,7
Összesen	100	100	100	100	100	100

*Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Resid. > 2,0). Khí-négyzet-próba, *** p < 0,001. Forrás: SchoolsUP 2022_QSD*

A társadalmi háttér szerinti eltérés tehát a pályaválasztásban is jól megfigyelhető, mivel a magasabb társadalmi státusú családok gyermekei jellemzően olyan pályákat részesítenek előnyben, amelyek nagyobb biztonságot nyújtanak a társadalmi reprodukció szempontjából (Pusztai & Szigeti, 2021; Csók & Pusztai, 2023). Az iskolai segítő szakmák társadalmi összetételének vizsgálata ezért meghatározó a felsőoktatás rétegződési folyamatait és a munkaerő-piaci esélyeket alakító tényezők mélyebb megértéséhez. Jelen adatbázisban elemeztük a szülők együttes iskolai végzettségére

vonatkozó adatokat is, amelyeket Róbert (1986) mintájára állítottunk össze.[25] A 10. táblázat adatai alapján a pszichológia szakokon a legerősebb a társadalmi háttér szerinti szelekció, amely azzal magyarázható, hogy a társadalom alsóbb szegmenseiből érkezőket elriaszthatják a képzések által támasztott magas bemeneti követelmények (Ceglédi, 2018; Pusztai & Szigeti, 2021). Az iskolapszichológusként végzettek körében felülreprezentált a diplomás családból érkezők aránya (62,7%), ezzel szemben a másik két csoport értékei kedvezőtlenebb képet mutatnak, hiszen az iskolai szociális segítők (27,8%) és a pedagógiai asszisztensek (19,9%) körében alacsonyabb a kvázi felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők aránya. A kvázi alapfokú és kvázi középfokú végzettséggel rendelkező szülők aránya különösen a pedagógiai asszisztensek esetében magas (80,1%), de az iskolai szociális segítők körében is meghaladja a 70%-ot (72,2%), míg az iskolapszichológusoknál ez az arány csupán 37,2%. Ez is alátámasztja, hogy a pedagógiai és szociális segítő pályák a társadalmilag kevésbé privilegizált helyzetű rétegek gyermekei számára jelenthetnek hozzáférhetőbb életpályát. A zömében első generációs értelmiségieket vonzó szociális és pedagógiai területek hozzájárulnak ahhoz, hogy az iskolai segítő pályák társadalmilag heterogénebb jelleget mutassanak. Magyarázatként felhozható, hogy a jövedelmi és hatalmi hierarchiában magasabb pozíciót betöltő szülők általában arra törekednek, hogy gyermekük legalább megőrizze az őket jellemző társadalmi helyzetet. Ebből adódóan az alacsonyabb jövedelmet és presztízst kínáló szociális és pedagógiai pályák kevésbé vonzóak a magasabb végzettségű szülők gyermekei számára (Benkő, 2009; Csók, 2019, 2020c, 2020d, 2022a). Mindez különös jelentőséggel bír, hiszen a társadalmi stratifikációs erőtér nemcsak az iskolai pályafutásra, hanem az elhelyezkedéssel és munkával kapcsolatos percepciókra is hatással van (Pusztai, 2015b).

[25] Végzettségek: alapfokú (nem járt iskolába, általános iskola 8. évfolyamnál kevesebb, általános iskola 8. évfolyama), középfokú (szakképzettség érettségi bizonyítvány nélkül, érettségi bizonyítvány szakképesítés nélkül, érettségi bizonyítvány szakképesítéssel, érettségire épülő iskolarendszerben szerzett szakképzettség, felsőoktatási szakképzésben szerzett oklevél), felsőfokú (főiskolai oklevél vagy felsőfokú alapképzésben szerzett oklevél, egyetemi diploma vagy felsőfokú mesterképzésben vagy osztatlan képzésben szerzett oklevél, tudományos fokozatot igazoló oklevél). Az apa és az anya iskolai végzettségének kódjaiból átlagot számoltunk. A két szülő ugyanolyan iskolai végzettsége esetén azonos kódot kapott, ha különbség volt, akkor kutatói döntés alapján felfelé korrigáltunk.

10. táblázat: A szülők együttes iskolai végzettsége az iskolai segítő szakmacsoportok mentén (oszlopszázalék)

	Iskolapszichológusok (N = 110)	**Óvodai és iskolai szociális segítők** (N = 158)	**Pedagógiai asszisztensek** (N = 146)
Kvázi alapfokú	3,6	7,0	8,2
Kvázi középfokú	33,6	65,2	**71,9**
Kvázi felsőfokú	**62,7**	27,8	19,9
Összesen	100	100	100

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Resid. > 2,0). Khí-négyzet-próba, p < 0,001. Forrás: SchoolsUP 2022_QSD

A továbbiakban a szakemberek gazdasági erőforrásait vizsgáltuk, hiszen az adatbázis lehetőséget adott a szubjektív és relatív anyagi helyzet feltérképezésére. Az empirikus tapasztalatok azt mutatják, hogy a családi jövedelmi helyzet szubjektív megítélésére vonatkozó válaszok jellemzően az átlagos felé tendálnak (Benkő, 2009; Csók, 2019). Ez a tendencia esetünkben is megfigyelhető, hiszen a vizsgált dimenziók alapján a szubjektív és relatív mutatók nem mutatnak szignifikáns eltéréseket. Ennélfogva a gazdasági tőke vonatkozásában összességében nem azonosíthatók éles szakadékok. Az eredmények értelmezésekor azonban érdemes figyelembe venni, hogy a társadalmi státus szubjektív önbesorolása részben tükrözheti az egyén tényleges társadalmi helyzetét, ugyanakkor azt egyéni értelmezési kereteken keresztül láttatja (Pusztai, 2009). Az eredmények magyarázatához szükséges lenne a családok értékrendszerének, a materiális javakhoz való hozzáállásának és fogyasztási szokásaiknak az azonosítása (Márkus, 2015; Pusztai & Márkus, 2017). Azonban a 14 éves kori objektív anyagi státus mérésére az életkorok nagy szórása miatt nem vállalkoztunk (legfiatalabb válaszadó: 23 éves, legidősebb válaszadó: 63 éves, SD = 9,36), mivel nem lehetett volna egy olyan egységes és összehasonlítható kérdéssort alkalmazni, amely a tartós fogyasztási cikkek birtoklása mögött meghúzódó, több évtizedre visszanyúló társadalmi-gazdasági különbségeket, és az ezekhez kapcsolódó fogyasztási szokásokat és értékrendeket is képes lett volna kimutatni. A társadalmi-gazdasági háttér hosszú távú hatásainak feltárása további módszertani kihívásokat vet fel, kiemelten a retrospektív adatok egységes értelmezésének tekintetében. A gazdasági erőforrások időbeli változásainak megragadása ezért olyan kutatási irány lehet, amely árnyaltabb képet adhat a társadalmi mobilitás alakulásáról. Mindez azért is különös relevanciával bír, mert a gazdasági erőforrások megítélése jelentős szubjektív elemeket hordoz, így a társadalmi státus percepciója nem minden esetben feleltethető meg teljes mértékben az objektív mutatóknak.

A tanulmányi pályafutás és a munkával kapcsolatos percepciók nem csupán a társadalmi stratifikációs erőtér függvényében alakulnak, hanem a lakóhelyi környezet típusa, nagysága és elhelyezkedése is jelentős szerepet játszik formálódásukban (Forray R. & Kozma, 1992; Pusztai, 2009, 2015b; Ceglédi, 2018; Csók, 2019). Ezért az egyes pályák társadalmi rekrutációja a regionális különbségek elemzésén keresztül is jól megragadható (Fónai, 2010). Kutatásunkban a pedagógiai asszisztensek körében a fővárosból érkezők aránya 21,2% volt, amely az adjusted residuals alapján az elvárt gyakorisághoz képest szignifikánsan felülreprezentáltnak bizonyult. E csoportban a 14 éves kori lakóhely településtípusa szerint a legtöbben egyéb várost (31,5%), illetve községet, falut vagy tanyát (szintén 31,5%) jelöltek meg. A kistelepülési háttér a szociális segítők esetében is meghatározó volt, körükben a községi, falusi vagy tanyasi származás aránya elérte a 33,8%-ot. Ezzel szemben az iskolapszichológusok szakmai közösségében a vármegyeszékhelyről vagy vármegyei jogú városból származók voltak többségben (35,1%) (11. táblázat). Korábbi kutatások is kimutatták, hogy míg az alacsonyabb bejutási átlagpontszámú szakokon jellemző a községi dominancia (Kiss, 2013), addig a „*piacképes*" diplomát nyújtó egyetemeken lényegesen kisebb arányban tanulnak azok, akik a településhierarchiában alacsonyabban elhelyezkedő lakóhelyről érkeznek (Róbert, 2000). Empirikus vizsgálatunk eredményei megerősítik ezeket a korábbi kutatásokat, elsősorban azt a visszatérő mintázatot, miszerint a felsőfokú szociális képzésekben a budapesti hallgatók aránya rendkívül alacsony (Nagy, 2008; Csók, 2019). Eredményeink arra utalnak, hogy a különböző iskolai segítő szakmák társadalmi és földrajzi beágyazottsága eltérő képet mutat, mivel egyes csoportok más szakmai utakat részesítenek előnyben, vagy eltérő pályamodellek mentén építik karrierjüket. A kisebb településekről érkezők számára ezek a segítő szakmák – különösen a szociális és pedagógiai jellegűek – könnyebben elérhetők és vonzóbb alternatívát jelenthetnek, egyrészt a regionális munkaerő-piaci kereslet, másrészt pedig a képzőintézmények földrajzi elhelyezkedése és a felvételi követelmények miatt. Ugyanakkor figyelembe kell venni az adatfelvétel sajátosságait és a válaszadói kör összetételét, mivel ezek befolyásolhatják az eredmények értelmezését, főként a képzési lehetőségek elérhetősége és a szakmai aspirációk lakóhely szerinti különbségei tekintetében.

11. táblázat: A válaszadók 14 éves kori lakóhelyének településtípusa az iskolai segítő szakmacsoportok mentén (oszlopszázalék)

	Iskolapszichológusok (N = 111)	**Óvodai és iskolai szociális segítők** (N = 157)	**Pedagógiai asszisztensek** (N = 146)
Főváros	16,2	5,7	**21,2**
Vármegyeszékhely, vármegyei jogú város	**35,1**	30,6	15,8
Egyéb város	28,8	29,9	31,5
Község, falu vagy tanya	19,8	33,8	31,5
Összesen	100	100	100

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Resid. > 2,0). Khí-négyzet-próba, p < 0,001. Forrás: SchoolsUP 2022_QSD

Az elmúlt években jelentős erőfeszítések történtek a felsőoktatásban végzettek pályafutásának általános elemzésére, amelyek rávilágítottak a képzési területek és szakok specifikus vizsgálatának szükségességére. Korábbi kutatásunk ennek jegyében egy speciális képzési szegmensre összpontosított: a társadalom működőképességét elősegítő pályákon dolgozó fiatal szakemberek elhelyezkedését vizsgálta. Ennek során összehasonlítottuk a nappali munkarend szerinti szociális képzésekben részt vett hallgatókat a pedagógiai jellegű alapszakokon végzettekkel. A vonatkozó kutatások többsége elsősorban az egyes szakmák professzionalizációjára koncentrált, valamint intézményi és regionális metszetben vizsgálta a rekrutációs folyamatokat. A tárgyalt elemzés azonban a szociális és pedagógiai segítő diplomások országos szintű társadalmi rekrutációs bázisára és munkaerő-piaci jellemzőire helyezte a hangsúlyt. Az adatok mélyebb értelmezéséhez parciális korrelációs elemzést végeztünk. A szakmacsoportokat vizsgálva egyik intézményben sem mutatkozott markáns rétegződés a szülők iskolai végzettsége alapján a vizsgált szakok között. Intézményi szintű elemzésünk arra engedett következtetni, hogy az eltérések hátterében inkább az adott intézmények rekrutációs bázisának sajátos jellemzői húzódnak meg (Csók, 2020c, 2022a). Ezekkel az eredményekkel összhangban Hegedűs (2016) a Felvi-adatok elemzése alapján arra jutott, hogy az intézmény elhelyezkedése és a telephely jelentősen befolyásolja a hátrányos helyzetű hallgatók arányát. Összességében tehát a fiatal szakemberek alacsonyabb társadalmi státusú családokból érkeztek, és a csoportok összetételének különbségei a képzéseket nyújtó intézmények regionális elhelyezkedésének lenyomatát hordozták (Csók, 2020c, 2022a). A képzőintézményekről ebben az adatbázisban nincsenek adatok, azonban a területi szempontú elemzést támogatja a munkahelyek vármegyei szintű bontása: az iskolapszichológusok 36,0%-a Budapesten, a pedagógiai asszisztensek 25,9%-a Pest vármegyében, az iskolai szociális segítők 12,7%-a pedig Borsod-Abaúj-

Zemplén vármegyében dolgozik (12. táblázat). A munkavállalók térbeli koncentráltsága a képzőhelyek földrajzi elhelyezkedésének „*távolságfüggő*”, „*értelmiségmegtartó*” jellegét sejteti (Horváth, 2010), továbbá az alapsokaság régiók szerinti megoszlása is érvényesülni látszik az adatokban. Például az iskolapszichológusként végzettek elhelyezkedésére erős budapesti és debreceni koncentráció jellemző, mivel ezekben a városokban indították el legkorábban a munkakör betöltéséhez szükséges specializációt (N. Kollár & Szabó, 2021).

12. táblázat: A munkahely területi elhelyezkedése az iskolai segítő szakmacsoportok mentén (több válasz is lehetséges, százalékban)

	Iskolapszichológusok (N = 111)	**Óvodai és iskolai szociális segítők** (N = 158)	**Pedagógiai asszisztensek** (N = 147)
Budapest***	**36,0**	10,8	17,8
Pest vármegye***	10,0	6,3	**25,9**
Bács-Kiskun vármegye	0,9	**7,6**	2,0
Baranya vármegye	7,2	2,5	4,1
Borsod-Abaúj-Zemplén vármegye	5,4	**12,7**	6,1
Csongrád-Csanád vármegye	6,3	3,2	2,0
Fejér vármegye	5,4	6,3	5,4
Győr-Moson-Sopron vármegye	2,7	**10,1**	2,7
Hajdú-Bihar vármegye**	**13,5**	6,3	2,7
Heves vármegye	2,7	1,3	4,1
Jász-Nagykun-Szolnok vármegye	0,9	4,4	4,1
Komárom-Esztergom vármegye	0,9	7,0	4,8
Nógrád vármegye	0,9	**4,4**	1,4
Somogy vármegye	0,0	2,5	2,0
Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye	1,8	**7,6**	4,1
Tolna vármegye	2,7	2,5	1,4
Vas vármegye	1,8	1,3	2,7
Veszprém vármegye	0,9	0,6	2,0
Zala vármegye	0,0	1,9	2,7

*Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Resid. > 2,0). Khí-négyzet-próba, **p = 0,003; *** p < 0,001. Forrás: SchoolsUP 2022_QSD*

A 14 éves kori lakóhely (11. táblázat) és a jelenlegi munkavégzés vármegyei eloszlása (12. táblázat) között összetett viszonyrendszer rajzolódik ki, amely az egyes szakmacsoportok eltérő társadalmi hátterére, illetve különböző térbeli mobilitási lehetőségeire is értelmezhető. A pedagógiai asszisztensek esetében viszonylag nagy arányban fordult elő fővárosi származás, ugyanakkor a legtöbben egyéb városból vagy községi, falusi környezetből érkeztek. Jelenlegi munkavégzésük főként a budapesti agglomerációra összpontosul, ami a munkaerőpiac regionális szerkezetét, továbbá a rövid távú, döntően helyi vagy közeli térbeli mobilitást jelzi. Ez a minta arra utalhat, hogy ebben a csoportban a mobilitás részben helyben maradást, részben a fővárosból történő kilépést jelenthet, de mindenképpen korlátozottabb mozgásteret foglal magában. Az iskolai

szociális segítők körében ezzel szemben a kistelepülési származás és a hátrányosabb helyzetű térségekhez való kötődés a meghatározó. Munkavégzésük gyakran az eredeti lakóhelyhez közeli, perifériku s régiókra irányul, ami a lokálisan beágyazott szakmai utak, valamint a beszűkültebb mobilitási lehetőségek jelenlétére utal. A pályaválasztás és az elhelyezkedés e szakmacsoport esetében szorosabban összefonódik a származási környezettel és a helyi adottságokhoz való igazodással. Az iskolapszichológusok csoportjában ezzel ellentétben egy felfelé irányuló mobilitási pálya rajzolódik ki: többségük városi háttérrel rendelkezik, jelenlegi munkavégzésük pedig döntően nagyvárosi környezethez köthető, különösen a fővárosban. Ez arra enged következtetni, hogy e pálya magasabb iskolázottságot, erőteljesebb városi orientációt és tágabb térbeli mozgásteret kíván meg. Az elhelyezkedési tendenciák alakulásában a képzéshez való hozzáférés is szerepet játszhatott, hiszen a szakirányú felkészítés korábban elsősorban a nagyobb városokban volt elérhető, így az elsőként elindított programok területileg is hozzájárulhattak a későbbi munkavégzési mintázatok kialakulásához. Mindez az iskolapszichológus pálya esetében egy urbanizált szakmai integráció irányába mutat, amelyet a képzési központok elhelyezkedése és a nagyvárosi munkakörnyezet dominanciája egyaránt erősít.

A származási környezet és a munkavégzés területi viszonyainak feltárását követően a vizsgálat kiterjedt a jelenlegi, azaz prokreációs családi helyzetre is, amely az életpálya alakulása szempontjából szintén releváns (Engler, 2016). Ennek keretében a származási család társadalmi státusmutatói mellett a családi állapottal, családszerkezettel és az iskolai végzettséggel kapcsolatos változókat is elemeztük. A családi állapot szignifikáns összefüggést mutat a segítő szakmacsoportokkal (13. táblázat). A segítő szakemberek többsége házasságban él (59,0%), további 18,8%-uk pedig élettársi vagy tartós együttélési kapcsolatot tart fenn. Az egyedülállók aránya 13,7%, az elváltaké 7,2%, az özvegyeké 1,2%. A kapcsolati formák megoszlása azt jelzi, hogy a segítő szakmákban dolgozók jelentős része tartós párkapcsolati keretek között éli mindennapjait, ami nemcsak érzelmi, hanem gazdasági értelemben is stabilizáló tényező lehet: az alacsonyabb jövedelemmel járó segítői munkakörök fenntarthatóságát sok esetben a háztartási erőforrások megosztására épülő, kétkeresős családmodell teszi stabilabbá. Bár az elváltak és özvegyek aránya összességében alacsony, egyes csoportokban felülreprezentáltnak bizonyultak. Az óvodai és iskolai szociális segítők körében az elváltak (10,8%), míg a pedagógiai asszisztenseknél az özvegyek aránya (2,7%) tért el szignifikánsan az elvárttól. Az elvált státusz nagyobb aránya az életpálya során

bekövetkező párkapcsolati változásokra, illetve ezek és a munkavállalás közötti kapcsolat jellegére utalhat. Az adatok arra engednek következtetni, hogy a segítő pályák élethelyzetekhez való illeszkedőképessége fontos tényező a szakmai életút fenntartásában. A párkapcsolati életút és a szakmai pálya alakulása a segítő szakmák esetében fokozottan érzékeny metszetként értelmezhető. A párkapcsolati törések – legyen szó válásról vagy a partner elvesztéséről – gyakran olyan, a mindennapi élet szerveződését érintő átalakulásokkal járnak, mint a lakóhelyváltás, az anyagi bizonytalanság vagy a gondozási feladatok megnövekedése, amelyek alapvetően formálhatják a munkavállalással kapcsolatos lehetőségeket és preferenciákat. Bizonyos segítő szakmák olyan élethelyzetekben is fenntartható foglalkoztatási formát jelenthetnek, amikor a munkaidő-beosztás relatív rugalmassága, a helyi elérhetőség vagy a stabil intézményi környezet kiemelt jelentőséggel bír. Mindez arra világít rá, hogy a segítő pályák nemcsak hivatásként, hanem bizonyos élethelyzetekben viszonylagos egzisztenciális kapaszkodóként is működhetnek – még akkor is, ha a kereseti lehetőségek szűkösek, de ez a fajta stabilitás jellemzően csak korlátozott ideig megőrizhető, ha nem társul hozzá anyagi biztonság, szakmai előrelépés vagy társadalmi megbecsültség.

13. táblázat: A válaszadók családi állapota az iskolai segítő szakmacsoportok mentén (oszlopszázalék)

	Iskolapszichológusok (N = 111)	**Óvodai és iskolai szociális segítők** (N = 157)	**Pedagógiai asszisztensek** (N = 147)
Egyedülálló	18,9	12,7	10,9
Élettársi vagy tartós együttélési kapcsolatban él	25,2	15,3	17,7
Házas	48,6	60,5	65,3
Elvált	7,2	**10,8**	3,4
Özvegy	0,0	0,6	**2,7**
Összesen	100	100	100

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Resid. > 2,0). Khí-négyzet-próba, p = 0,010. Forrás: SchoolsUP 2022_QSD

A csoportok között erős szignifikáns különbségek figyelhetők meg az életkor tekintetében (ANOVA-teszt, $F = 9{,}672$; $p < 0{,}001$). A válaszadók átlagéletkora 41 év. A pedagógiai asszisztensek csoportja mutatja a legmagasabb átlagéletkort (43 év), míg az iskolapszichológusoké a legalacsonyabbat (38 év). Az iskolai szociális segítők átlagéletkora (42 év) közel áll a teljes minta átlagához. Az életkori eltérések hátterében feltételezhetően a képzési idő hossza, a pályára lépés életkora, valamint az egyes szakmacsoportok eltérő munkaerő-piaci és élethelyzeti sajátosságai állhatnak. Az

iskolapszichológusok életkora összekapcsolható a hosszabb felsőfokú képzéssel és azzal, hogy e munkakörbe a fiatalabb generációk lépnek be, gyakran közvetlenül tanulmányaik befejezése után. A pedagógiai asszisztensi csoport magasabb átlagéletkora ezzel szemben arra utalhat, hogy e munkakört inkább olyanok töltik be, akik életpályájuk későbbi szakaszában keresnek helyben elérhető, stabil foglalkoztatási formát. Ugyanakkor előfordulhat, hogy a munkavállalók számára ez a pozíció átmeneti szerepet tölt be: egyfajta belépési pontként jelenik meg az oktatási intézményrendszerbe, amely később más pedagógiai vagy nevelési munkakörök felé vezethet. E kettős funkció – vagyis a második karrierként való belépés, illetve az ideiglenes, élethelyzethez kötött foglalkoztatás – hozzájárulhat ahhoz, hogy a pedagógiai asszisztensek csoportjában az átlagéletkor magasabb, és a korösszetétel heterogénebb. Az iskolai szociális segítők életkora a teljes minta átlagához hasonlóan alakul, ami arra utalhat, hogy e munkakör betöltése nem korcsoport-specifikus, és különböző pályaszakaszokban egyaránt jellemző. Ez a viszonylagos egyensúly tükrözheti a szakmacsoport nyitottságát, illetve azt, hogy a belépéshez szükséges feltételek és a betöltött szerep jellege nem korlátozódik egyetlen életszakaszhoz. Az életkor szerinti különbségek nemcsak képzésszerkezeti és munkaerő-piaci eltéréseket tükröznek, hanem az egyes szakmacsoportokhoz társuló életpályamodellek eltérő ritmusát és szereplehetőségeit is.

Az életkori sajátosságok a családi élethelyzetek alakulását is befolyásolják. A gyermekszám szerinti megoszlás ennek megfelelően jól tükrözi a válaszadók életciklusbeli pozícióit, valamint a szakmai és magánéleti szerepek összehangolásának lehetőségeit. A következőkben a gyermekszám szerinti megoszlás részletesebb vizsgálatára térünk ki, amely lehetőséget nyújt a családi és szakmai szerepek összefonódásának jobb megértésére. Az adatok alapján a pedagógiai asszisztensi csoportban magasabb a legalább egy gyermeket nevelők aránya (80,9%), ami összhangban áll a korábban bemutatott életkori megoszlással, és a családi szerepek betöltésének előrehaladottabb szakaszát jelezheti. Ezzel szemben az iskolapszichológusok körében megfigyelhető magas gyermektelenségi arány (53,2%) magyarázható a fiatalabb életkorral, a pálya korai szakaszával, továbbá azzal a kitolódó iskolai és szakmai képzési folyamattal, amely gyakran késlelteti a pályakezdést és a családalapítást is. Az iskolai szociális segítők esetében a gyermekszám szerinti megoszlás kiegyensúlyozottabb képet mutat: több mint kétharmaduk (72,7%) nevel gyermeket, és bár a kétgyermekes modell a leggyakoribb (30,6%), a három vagy több gyermeket nevelők aránya (20,4%) is számottevő (14. táblázat). Mindez azt jelzi, hogy az iskolai

segítői pálya – bár nem kizárólag családosok által betöltött szerepkör – jellemzően összeegyeztethető a gyermeknevelléssel, és a foglalkoztatási keretek lehetővé tehetik a családi élet fenntartását, akár többgyermekes szülők számára is. A szakmai és magánéleti szerepek összehangolása – különösen a gyermekvállalás időzítése, illetve a gondozási feladatokkal járó időbeli terhelés – fontos tényező lehet a pályatípusokhoz való illeszkedés, valamint a hosszú távú munkavállalási mintázatok szempontjából is.

14. táblázat: A válaszadók gyermekeinek száma az iskolai segítő szakmacsoportok mentén (oszlopszázalék)

	Iskolapszichológusok (N = 111)	**Óvodai és iskolai szociális segítők** (N = 157)	**Pedagógiai asszisztensek** (N = 147)
Nincs gyermek	**53,2**	27,4	19,0
Egy gyermek	15,3	21,7	19,7
Két gyermek	20,7	30,6	**36,7**
Három vagy annál több gyermek	10,8	20,4	24,5
Összesen	100	100	100

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Resid. > 2,0). Khí-négyzet-próba, p = 0,010. Forrás: SchoolsUP 2022_QSD

A gyermekek számában mutatkozó szakmacsoportok szerinti különbségek az életkor, a családi állapot és a tanulmányok ideje tekintetében szignifikáns eltéréseket mutatnak (khí-négyzet-próba, $p < 0{,}001$). Engler (2018) a felsőoktatási hallgatók gyermekvállalásának időzítését vizsgálva rámutatott, hogy a diplomaszerzést közvetlenül követő időszakot kevesebben tartják ideálisnak az első gyermek megszületésére, szemben a 25–30 és 30–35 éves életkorral. Ahogyan azt az előzőekben is kiemeltük, az adatértelmezés során figyelembe kell vennünk, hogy az iskolapszichológusok jelentős része későbbi életkorban kezdi meg szakmai pályafutását, mint más szakmacsoportok tagjai. Ez részben a hosszabb képzési idő eredménye, ami különösen szembetűnő annak fényében, hogy a pedagógiai szakmai közösségben jellemzőbbek a középfokú, illetve rövidebb idejű képzési formák. E különbségek jól tükröződnek a válaszadók legmagasabb iskolai végzettségében is, amely tekintetében markáns eltérések figyelhetők meg a három szakmacsoport között (15. táblázat). Az iskolapszichológusok döntő többsége egyetemi diplomával vagy mesterképzésben szerzett oklevéllel rendelkezik (97,3%), és további 1,8%-uk tudományos fokozattal is bír. Bár ez az arány alacsonynak tűnhet, jelenléte mégis figyelemre méltó, mivel a másik két szakmacsoport esetében ilyen típusú végzettség nem jellemző. A PhD-fokozat megléte jól jelzi, hogy az iskolapszichológusi pálya nemcsak gyakorlati, hanem tudományos igényű tudáskészletre is épülhet, és a

szakemberek egy szűk rétege a pszichológia tudományos diskurzusába is beágyazott. Ez a háttér tovább erősíti a pálya magasabb presztízsét, illetve azt a képzési és szakmai orientációt, amelyet a mesterképzés dominanciája és a folyamatos továbbképzési gyakorlat is támogat. Az iskolai szociális segítők körében a főiskolai vagy alapképzésben szerzett diploma a legjellemzőbb (68,8%), de közel egyharmaduk (29,3%) egyetemi végzettséggel is rendelkezik. Ez a képzettségi megoszlás egy középfok fölötti, de nem feltétlenül egységesen akadémiai irányultságú szakmai profilt jelez, amely jól illeszkedik a segítői szerepek gyakorlati, ugyanakkor képzett munkaerőt igénylő természetéhez. A szociális segítői pozíciók tehát felsőfokú végzettséget kívánnak meg, miközben több képzési szintről is biztosítanak belépési lehetőséget, így egyszerre mutatják a pálya professzionalizálódásának irányát és nyitottságát. Ezzel szemben a pedagógiai asszisztensek képzettségi struktúrája jóval heterogénebb: a legnagyobb arányban érettségire épülő iskolarendszerű szakképzettséggel rendelkeznek (34,7%), ezt követik a szakképesítéssel rendelkező középfokú végzettségűek (15,6%), a felsőoktatási szakképzésben szerzett oklevéllel rendelkezők (12,2%), valamint a szakképesítés nélküli érettségizettek (8,2%). Mindössze 29,3%-uk tett szert felsőfokú, diplomás végzettségre, ami jól érzékelteti a csoport képzettségi struktúrájának alacsonyabb iskolázottsági szintek felé való eltolódását. A pedagógiai asszisztensi munkakör tehát olyan pozícióként jelenik meg, amely szélesebb képzettségi spektrumot ölel fel, és ezáltal a társadalmi sokféleség egyfajta leképeződése is lehet. A középfokú, illetve az érettségire épülő szakképzettségek magas aránya arra utal, hogy ez a pozíció nem egységesen felsőfokú végzettséghez kötött, hanem inkább egyfajta „*átjáró*” szerepet tölt be a középfokú és felsőoktatási képesítések között. A munkakör ilyen típusú nyitottsága egyrészt lehetőséget teremt a helyi munkaerőpiacra való belépésre és a rugalmas foglalkoztatásra, másrészt azonban felveti a szakmai pozíciók egységességének, elismertségének és továbbképzési potenciáljának kérdését is.

15. táblázat: A válaszadók legmagasabb befejezett iskolai végzettsége az iskolai segítő szakmacsoportok mentén (oszlopszázalék)

	Iskola-pszichológusok (N = 111)	**Óvodai és iskolai szociális segítők** (N = 157)	**Pedagógiai asszisztensek** (N = 147)
Érettségi bizonyítvány szakképesítés nélkül	0,0	1,3	**8,2**
Érettségi bizonyítvány szakképesítéssel, képesítő bizonyítvány	0,0	0,0	**15,6**
Érettségire épülő iskolarendszerben szerzett szakképzettség	0,0	0,0	**34,7**
Felsőoktatási szakképzésben szerzett oklevél	0,0	0,6	**12,2**
Főiskolai oklevél vagy felsőfokú alapképzésben szerzett oklevél	0,9	**68,8**	25,9
Egyetemi diploma vagy felsőfokú mesterképzésben vagy osztatlan képzésben szerzett oklevél	**97,3**	29,3	3,4
Tudományos fokozatot igazoló oklevél	**1,8**	0,0	0,0
Összesen	100	100	100

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Resid. > 2,0). Khí-négyzet-próba, p = 0,010. Forrás: SchoolsUP 2022_QSD

Ebben az alfejezetben az iskolai segítő szakmák társadalmi beágyazottságát vizsgáltuk a demográfiai adatok, a származási háttér, a családi élethelyzet, valamint a szakmai jellemzők dimenzióin keresztül. Az elemzés azt tárta fel, miként különböznek az iskolapszichológusok, az iskolai szociális segítők és a pedagógiai asszisztensek életútjai, képzettségi mintázatai és társadalmi helyzetükhöz kapcsolódó jellemzőik. Az iskolapszichológusok körében a legmagasabb a felsőfokú, azon belül is az egyetemi és tudományos fokozattal rendelkező végzettség aránya, ami a hosszabb képzési idővel és a későbbi pályakezdéssel is összefügg. Jellemző rájuk a városi származás, valamint a nagyvárosi munkahelyhez való kötődés, ami egy tudatosan épített, urbanizált szakmai karrierpályát jelez. Az életkor, a gyermekszám és a családi állapot alapján e csoport tagjai jellemzően fiatalabbak, sokan közülük még gyermektelenek, ami a karrierépítés kezdeti szakaszára és a családalapítás kitolódására utal. A házasságon kívüli, de tartós párkapcsolati formák viszonylag magas aránya e csoportban a családszerkezet változó mintázataira és az élettársi kapcsolatok társadalmi elfogadottságára is rámutathat. Az iskolai szociális segítők csoportja képzettség tekintetében kiegyensúlyozott képet mutat: többségük főiskolai vagy alapképzésben szerzett diplomával rendelkezik, de számottevő az egyetemi végzettségűek aránya is. A csoport tagjai sokszor kistelepülésről származnak, és gyakran hátrányosabb helyzetű régiókban dolgoznak, ami lokálisan beágyazott pályautakat jelez. A családi életforma és gyermekszám szempontjából vegyesebb képet mutatnak: többségük gyermekes szülőként van jelen a munkaerőpiacon, ami a gondozási feladatokkal való összehangolás kihívásaira is rámutat. A pedagógiai asszisztensek körében mutatkozik a legnagyobb iskolázottságbeli és társadalmi heterogenitás: jelentős

arányban rendelkeznek középfokú szakképzettséggel, érettségire épülő szakképzettséggel vagy felsőoktatási szakképzésben szerzett oklevéllel. A diplomás végzettségűek aránya ebben a csoportban kifejezetten alacsony. A munkakör jellemzően olyanok számára kínál foglalkoztatási lehetőséget, akik életpályájuk előrehaladottabb szakaszában járnak, sokan közülük többgyermekes szülők. Ez a csoport rendelkezik a legmagasabb gyermekszámmal, ami összefüggésbe hozható a családi életciklus előrehaladottságával, továbbá a gondozási feladatokkal való egyensúlykereséssel. A fővárosi és agglomerációs térséghez való kötődés, valamint a helyben elérhető munkalehetőségek hangsúlyossága alapján a pedagógiai asszisztensi pozíció gyakran második karrierként, illetve átmeneti foglalkoztatási formaként jelenik meg, amely sajátos módon ötvözi a stabilitás iránti igényt a rugalmas élethelyzeti alkalmazkodással. Összességében elmondható, hogy az iskolai segítő szakmák nem csupán képzettségi és munkaerő-piaci, hanem életformához kapcsolódó mintázatokat is hordoznak. A különböző szakmacsoportok eltérő módon illeszkednek az életciklus különböző szakaszaihoz, és a társadalmi-gazdasági pozíciókon túl az élethelyzeti alkalmazkodás lehetőségeit is formálják.

6.2. Az iskolai segítők munkáról alkotott ideálképe

A következőkben a segítő pályára lépést megelőző éveket helyezzük előtérbe, és a pályaválasztást megelőző időszakot – Ceglédi (2018) nyomán – olyan kétélű fegyverként értelmezzük, amely egyszerre képes mérsékelni és felerősíteni a származási háttér hatásait. Az elmúlt évtizedek oktatáskutatásai egyértelműen igazolták a származási család társadalmi státusának meghatározó szerepét, hiszen az eltérő társadalmi hátterű tanulók financiális, intellektuális, aspirációs és procedurális szempontból is különböző mértékű szülői támogatásban részesülnek, ami befolyásolja továbbtanulási és munkavállalási terveiket (Pusztai, 2015b; Pusztai & Márkus, 2017). Ugyanakkor a kutatók egyetértenek abban, hogy az egyén pályaválasztását más típusú erőforrások is befolyásolhatják – ilyen például a családon belüli társadalmi tőke (Pusztai, 2004, 2009; Márkus, 2015), valamint a munkával kapcsolatos elképzelések és attitűdök (Pusztai, 2009, 2013, 2020c; Bocsi, 2013, 2015a, 2018).

A továbbtanulással kapcsolatos aspirációk az oktatáskutatás gyakran vizsgált témái közé tartoznak. A moratórium-keresés, az intergenerációs mintakövetés, illetve a tudás- és kapcsolatorientáltság mint hajtóerők jelennek meg az empirikus vizsgálatok fókuszában (Pusztai, 2015c; Kovács et al., 2019). Oktatáskutatók partiumi régióra

kiterjedő kvantitatív vizsgálatai alapján a továbbtanulás legfőbb motivációi között a kedvezőbb munkaerő-piaci lehetőségek reménye mellett a tudásszomj is kiemelkedő szerepet kap (Pusztai et al., 2015; Kovács et al., 2019; Pusztai & Szigeti, 2021). A kutatások eredményei alapot adnak annak feltételezésére, hogy a döntésmechanizmusok, amelyek az iskolai segítő szakmák pályaválasztásában is szerepet játszanak, nem csupán racionális, haszonmaximalizáló megfontolásokon alapulnak. Az emberi tőke elméletén alapuló, önérdekkövető, racionális haszonmaximalizáló emberképen túllépve úgy látjuk (Becker, 1962; Schultz, 1963, 1983; Mincer, 1970; Tódor, 2020, 2022), hogy az iskolai segítő szakemberek döntésmechanizmusainak komplexitása magában foglalja a korlátozott racionalitás (Simon, 1982) és az axiológiai racionalitás (Boudon, 2003) együttes jelenlétét is (Tódor, 2020, 2022). Az iskolai segítő szakmát választó egyének döntéseit a posztmateriális értékek, a munkaerkölcs és az altruista motivációk hatják át, melyek a válaszadók 91,8%-a szerint a képességekhez való illeszkedést jelentették, míg 89,8%-uk az emberekkel való foglalkozás vágyát emelte ki döntése hátterében. Az iskolai segítők pályaválasztása tehát nem csupán az anyagi és társadalmi hasznosságot kereső racionalitás mentén történik, hanem erőteljesen jelen van az értékalapú, intrinzik motivációk által vezérelt döntésmechanizmus, amely a szakma társadalmi értékét és az elhivatottságot helyezi előtérbe.

A csoportok közötti különbségek tekintetében kiemelendő, hogy az iskolapszichológusok körében a legmagasabb arányban jelenik meg a tudásszerzés motívuma (97,3%), amely felülreprezentált válasz ebben a csoportban. Emellett szintén jellemző a szűkebb és tágabb környezetben észlelt problémák segítésre késztető ereje (78,9%) és az elismert foglalkozás utáni vágy (60,8%), amelyek ugyancsak kiugró értékeket mutatnak. Bár a jól jövedelmező foglalkozás iránti igény csak 19,8%-os arányban szerepel, előfordulása ebben a körben mégis statisztikailag számottevő, ami a szakmai presztízs elvárásának jelenlétére utal. Az iskolai szociális segítők körében – hasonlóan az iskolapszichológusokhoz – felülreprezentált motivációként jelenik meg a szűkebb és tágabb környezetben észlelt problémák segítésre késztető ereje (75,8%). Emellett kiemelkedő arányban szerepel a kapcsolatorientáltság (73,4%), a saját gyakorlati tapasztalatok hatása (51,6%), valamint egy konkrét társadalmi csoport (50,6%) vagy kliensintézmény (36,7%) iránti érdeklődés. A szociális pálya választását olyan belső mozgatórugók vezérlik, amelyek szorosan kapcsolódnak a társadalmi érzékenységhez, a személyes tapasztalatokhoz, továbbá az emberi kapcsolatok kialakítására irányuló törekvéshez. A pedagógiai asszisztensek körében három motivációs tényező emelkedik

ki, amelyek statisztikailag felülreprezentáltak: a családi élettel összeegyeztethető munkavégzés szempontja (87,7%), az anyagilag megengedhető képzés választása (37,5%), illetve a más lehetőség hiányából fakadó pályaválasztás (17,9%) (16. táblázat). Mindez egy alkalmazkodó, részben kényszerűségekkel is átszőtt, pragmatikus pályadöntési logikát jelez, amelyben a személyes élethelyzetekhez való igazodás és a külső lehetőségek korlátozottsága hangsúlyosan jelenik meg. Összességében megállapítható, hogy az iskolapszichológusokat és az iskolai szociális segítőket elsősorban a tanulás, a kapcsolatépítés és a másokon való segítés motiválja, míg a pedagógiai asszisztensek esetében a munka és a magánélet összehangolhatósága jelenik meg elsődleges szempontként. Mivel a munkával kapcsolatos értékek a szocializáció során interiorizálódnak (Pusztai, 2009), az elvárásrendszer jellege a meglévő társadalmi tapasztalatok mellett a képzőhelyi és munkaerő-piaci élmények által formált értékorientációkról is árulkodik (Pusztai, 2020c).

16. táblázat: Továbbtanulási motivációk az iskolai segítő szakmacsoportok mentén (több válasz is lehetséges, százalékban)

	Iskola-pszichológusok (N = 111)	**Óvodai és iskolai szociális segítők** (N = 158)	**Pedagógiai asszisztensek** (N = 147)
Hogy jól jövedelmező állást találjon***	**19,8**	7,6	4,8
Hogy elismert foglalkozása legyen***	**60,0**	30,4	45,1
Könnyű elhelyezkedési lehetőség	26,1	36,9	36,1
Családi élettel összeegyeztethető munkavégzés***	45,9	63,7	**87,7**
Hogy gyarapítsa tudását**	**97,3**	84,2	82,8
Hogy sokféle kapcsolatot alakítson ki**	53,2	**73,4**	67,6
Családi hagyomány követése	8,1	13,3	13,9
Szülei elvárásait, tanácsait követte	9,0	8,2	11,6
Van olyan ismerőse, aki ilyen területen dolgozik**	18,9	38,6	39,0
Egykori középiskolai tanárok ajánlották	9,0	7,0	7,5
Pályaválasztási tanácsadó ajánlotta	2,7	3,8	2,7
Megengedhette magának anyagilag	28,8	26,6	**37,5**
Társadalmi mobilitás reménye, kitörés	36,0	27,8	25,5
A szűkebb és tágabb környezetében észlelt problémák késztetik segítésre***	**78,9**	**75,8**	53,5
Egyéni képességei miatt erre a területre érzi alkalmasnak magát**	95,5	94,9	85,6
Egy konkrét kliensintézmény iránti érdeklődés***	10,8	**36,7**	30,8
Egy konkrét társadalmi csoport iránti érdeklődés***	21,6	**50,6**	45,1
Mindenképpen segítő hivatást akart választani	80,2	82,9	80,1
Olyan szakma választása, ahol emberekkel lehet foglalkozni	93,6	91,0	85,6
Saját gyakorlati tapasztalatai voltak a területen**	29,7	**51,6**	46,9,
Vallásos nézetek miatt	9,9	17,2	13,0
Átmeneti foglalkozás, más lehetőség hiánya***	1,8	13,3	**17,9**

*Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Resid. > 2,0). Khí-négyzet-próba, **p < 0,01; ***p < 0,001. Forrás: SchoolsUP 2022_QSD*

A kirajzolódó különbségek pontosítása érdekében faktoranalízis (principal components becslés, ortogonális varimax rotációs módszer) segítségével vizsgáltuk a munkaértékek

összerendeződésének mintázatait (Bocsi, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2016c), és ezzel hétféle konstrukciót tártunk fel az ideális munkáról. Az elemzésünkben a szakirodalomban gyakran előforduló típusokat azonosítottunk (Pusztai, 2020c). A Kaiser–Meyer–Olkin-mutató értéke (KMO = 0,785) alapján a változók megfelelő mértékben alkalmasak (KMO ≥ 0,7) a faktoranalízis elvégzésére (Csallner, 2015). A Bartlett-féle szfericitásteszt szignifikáns volt ($\chi^2(253) = 2222{,}652$; $p < 0{,}001$), így a nullhipotézis elvethető, vagyis a változók korrelálnak egymással (Sajtos & Mitev, 2007; Takács & Siket, 2011; Csallner, 2015). A faktoranalízis a teljes variancia 60,058%-át magyarázta, ami eléri a minimumként meghatározott 60%-ot (Csallner, 2015). A szakirodalom alapján a 0,4-et választottuk a faktorsúlyok alsó határának (Huszka & Kinyó, 2020; Józsa & Józsa, 2020; Fejes et al., 2022), így három item kivételével (11., 17., 18.) minden állítás pontosan egy-egy faktorba sorolható (lásd 7. számú melléklet). A kialakított faktorstruktúra jól leképezi a szakirodalomban már korábban is megfigyelt típusokat (Pusztai, 2009; Bocsi, 2013; Pusztai, 2013; Bocsi, 2015c; Pusztai, 2015c, 2015d), ugyanakkor újszerű eredményünk, hogy az ideális munkáról alkotott elképzelések egy hétfaktoros modelljét sikerült empirikusan megalapoznunk. Elemzéseink során a korábbi vizsgálatokból már jól ismert elnevezéseket megtartottuk, az esetleges pontosításokat, kiegészítéseket lábjegyzetben jelöljük.

A proszociális munkaideálhoz a segítő attitűd, a közjó figyelembevétele, valamint a munkatársak és más emberek felé irányuló társas beállítottság társul (Bocsi, 2013). Az élményközpontú munkafelfogás a munkára változatos, sikerélményt nyújtó és élményszerző tevékenységként tekint, beleértve a jó hangulatú munkahelyi közeget is (Pusztai, 2009, 2013, 2015c). A kockázatminimalizáló faktoron a munka világában előforduló kritikus helyzetek (pl. bizonytalan és megerőltető állás, nem bejelentett munkavégzés, a családi élettel nehezen összeegyeztethető munkarend, illetve a távoli munkahely) csökkentésére törekvő értékek ülnek (Pusztai, 2013). Az önfejlesztő munkaattitűdhöz[26] egyrészt a szakmai tökéletesedés iránti nagyfokú igény, másrészt az érdekes és kihívást jelentő munkavégzés kapcsolódik, amelyek a folyamatos szakmai fejlődés lehetséges zálogai lehetnek (Pusztai, 2015d). A függetlenségre törekvő munkaképben kiemelten az önálló döntéshozatal és a kötetlen munkaidő jelenik meg (Pusztai, 2013, 2015c). A karrierorientált munkaelképzelés a materiális előnyöket helyezi

[26] Pusztai (2015d) a pedagógus pálya iránti elkötelezettségét vizsgálva az önfejlesztésre való törekvést szerepfelfogásként azonosította.

előtérbe, mint a biztos állást, a magas keresetet és a munkahelyi előrejutás lehetőségét (Pusztai, 2009, 2013, 2015c). A komfortos státusorientált faktor[27] az értékstruktúrák rendszerében összekapcsolja az intézmény státuszát, a kényelmességet és a teljesítményelvhez kötődő, egymást ki nem záró jegyeket (Bocsi, 2015c).

A következő lépésben arra a kérdésre keressük a választ, hogy a pályaválasztási aspirációk mellett kimutathatók-e lényeges eltérések a segítő szakemberek munkafelfogásában. Az élményközpontú, a kockázatminimalizáló, a komfortos státusorientált, az önfejlesztő és a függetlenségre törekvő munkakép mind összefüggést mutat a választott hivatással (17. táblázat). Részletesebb eredményeink szerint az első három ideálkép leginkább jellemző a pedagógiai asszisztensekre. E csoport tagjainál kiemelkedő jelentőségű a biztonság, a család és munka közötti egyensúly megléte, valamint a lokális kötődés (pl. a munkahely közelsége) – ezek alapján Bocsi (2015a) nyomán őket a biztonságos balanszírozók csoportjába sorolhatjuk. Amint korábban is jeleztük, e szakmacsoportban a középkorú, gyermekkel rendelkező munkavállalók aránya magasabb, ami tovább erősítheti a komfortos, stabil életkörülmények iránti igényt a munkahelyi preferenciák rendszerében. A komfortos státusorientált faktor a szociális segítők körében is pozitív értéket vett fel; ez a munkakép kifejeződhet egyszerre a kényelmi szempontok iránti érzékenységben és a szakmai előmenetel iránti törekvésben. A faktorszkórok átlagai ugyanakkor arra hívják fel a figyelmet, hogy az önfejlesztés iránti igényt az iskolai szociális segítők és az iskolapszichológusok egyaránt jóval magasabbra értékelik, ami az előbbiek esetében a komfortérzékenységet egyfajta szakmai ambícióval egészíti ki. Az iskolapszichológusoknál az intellektuális függetlenség (önálló döntéshozatal) és az egyéni szabadság két jól azonosítható jellemző, ami kritikus, autonóm gondolkodású szakember képét rajzolja ki. Számukra a folyamatos szakmai önképzés – a bővülő, akár több intézményben ellátandó feladatok mellett – a rugalmasabb, kötetlenebb munkaidőt is megkívánja. Fontos megjegyezni, hogy a proszociális és a karrierorientált munkamotivációk nem mutattak szignifikáns eltéréseket a szakmacsoportok között. Ez azt jelezheti, hogy ezek az attitűdök – a másokért való felelősségvállalás és a stabil egzisztenciális háttér megteremtésének igénye – alapvetően minden segítői szerepkörben jelen vannak, így kevésbé alkalmasak a szakmai attitűdök közötti különbségek megragadására.

[27] Bocsi (2015c) vizsgálatában autonóm státusorientált faktorként került elnevezésre, elemzésünkben azonban a komfortosság fontosságát értékelték magasabbra a válaszadók.

17. táblázat: A válaszadók ideális munkáról alkotott felfogása az iskolai segítő szakmacsoportok mentén (faktorszkórok átlagai)

	Pro-szociális	Élmény-központú	Kockázat-minimalizáló	Ön-fejlesztő	Független-ségre törekvő	Karrier-orientált	Komfortos státus-orientált
Iskolapszichológus (N = 107)	,061	-,190	-,321	,172	,597	-,014	-,465
Óvodai és iskolai szociális segítő (N = 150)	,055	-,126	-,014	,185	-,024	-,027	,167
Pedagógiai asszisztens (N = 137)	-,107	,286	,266	-,337	-,440	,040	,180
F-érték (ANOVA)	1,216	9,087***	10,890***	12,601***	38,606***	0,177	17,161***

*Megjegyzés: ANOVA-teszt, *** p < 0,001. Forrás: SchoolsUP 2022_QSD*

Az önfejlesztés kérdéskörét továbbgondolva, az iskolapszichológusok szakmai közösségében szignifikánsan gyakoribb (28,2%), hogy jelenleg is felsőfokú képzésben vesznek részt, őket követik az iskolai szociális segítők (21,7%), majd a pedagógiai asszisztensek (13,1%) (khí-négyzet-próba, p = 0,011). A továbbtanulók körében az iskolapszichológusok esetében a szakirányú továbbképzés (80,6%) dominál, de kisebb arányban jelen van a doktori képzésben való részvétel is (6,5%). Az iskolai szociális segítők körében jelentős arányban fordul elő a szakirányú továbbképzés (47,1%) és a mesterképzés (26,5%), amiben egyszerre kifejeződik a karrierépítés szándéka és a jogszabályi megfelelés szükségessége is – például az óvodai és iskolai szociális segítés szakirányú továbbképzés esetében. Bár a pedagógiai asszisztensek körében a továbbtanulás aránya alacsonyabb, körükben is fellelhető a státustörekvés: a válaszadók közül többen éppen első diplomájuk megszerzésén dolgoznak (BA/BSc: 84,2%), amely a munkakörváltás, a kedvezőbb fizetés és/vagy a nagyobb társadalmi megbecsülés lehetőségét vetíti előre (18. táblázat).

18. táblázat: A vizsgálat időpontjában felsőoktatási tanulmányokat folytatók aránya az iskolai segítő szakmacsoportok mentén (oszlopszázalék)

	Iskola-pszichológusok (N = 31)	Óvodai és iskolai szociális segítők (N = 34)	Pedagógiai asszisztensek (N = 19)
Felsőoktatási szakképzés	3,2	0,0	10,5
BA/BSc	0,0	17,6	**84,2**
MA/MSc	6,5	**26,5**	0,0
Egységes és osztatlan képzés/osztatlan mesterképzés	3,2	5,9	5,3
Szakirányú továbbképzés	**80,6**	47,1	0,0
Doktori képzés (PhD, DLA)	6,5	2,9	0,0
Összesen	100	100	100

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Resid. > 2,0). Khí-négyzet-próba, p < 0,001. Forrás: SchoolsUP 2022_QSD

Az eredményekből az derül ki, hogy az iskolapszichológusok és az iskolai szociális segítők körében erőteljesebben van jelen a tudatos karrierépítés és a szakmai fejlődés iránti igény. Ez részben összekapcsolható a hosszabb képzési idővel, az ehhez társuló erősebb szakmai identitással, valamint a szigorúbb, kötelezően előírt képesítési követelményekkel. A pedagógiai asszisztensek esetében, bár kisebb arányban figyelhető meg formális továbbtanulás, a státusjavításra irányuló törekvések így is érzékelhetők – amit az első diploma megszerzésére vonatkozó ambíciók is érzékeltetnek. Ez azt valószínűsíti, hogy a pedagógiai asszisztensi pálya olykor belépőszintként működik, amelyből egyesek továbblépési lehetőséget keresnek.

6.3. Felkészülés az iskolai segítő pályára és a munkába állás tapasztalatai

Mielőtt rátérnénk az egyes csoportok munkaerő-piaci jellegzetességeinek elemzésére, először a szakmai közösségek képzési profilját tekintjük át. Az iskolai szociális segítők több mint 70%-a – ideértve a releváns egyéb válaszokat is – felsőfokú szociális végzettséggel rendelkezik (szociálpedagógia, szociális munka, szociálpolitika), ritkábban tanítói vagy szociológus diplomával, illetve család- és gyermekvédelem szakos pedagógus szakirányú továbbképzéssel. Az iskolapszichológusok ezzel szemben kivétel nélkül pszichológusi képesítéssel rendelkeznek. A pedagógiai asszisztensek esetében jóval diverzebb kép tárul elénk: a pedagógiai- és családsegítő munkatárs (36,8%) és a pedagógiai asszisztens (29,9%) OKJ-s képzések, tanfolyamok mellett az egyéb válaszok között gyakran szerepel a gyógypedagógiai asszisztens és gyógypedagógiai segítő munkatárs megnevezés is. Emellett többek között olyan válaszok is megjelentek, mint például a bibliaoktató vagy az anglisztika szak, pedagógiai minorral kiegészítve (19. táblázat). A képzési hátterek ilyen irányú eltérései érzékletesen világítanak rá a szakmacsoportok professzionalizációs szintjeinek és szerepelvárásainak különbözőségére. Az iskolapszichológusok egységes képzési struktúrája és a pszichológusi diploma kizárólagossága jól jelzi a szakma erősebben szabályozott, intézményesült jellegét, amely világosan körülhatárolt szakmai identitást feltételez. Ezzel szemben az iskolai szociális segítők esetében már egy tágabb, de még mindig felsőfokú végzettségekre épülő, részben szakirányú továbbképzéssel kiegészülő képesítési keretrendszer figyelhető meg, ami a képzés sokszínűségét és a terület részleges nyitottságát is mutatja. A pedagógiai asszisztensi csoportnál megjelenő végzettségek sokfélesége, valamint az OKJ-s és tanfolyami képzések dominanciája azonban a

legalacsonyabb belépési küszöbbel jellemezhető pályát rajzolja ki, ahol a szakmai elvárások és képzési követelmények kevésbé formalizáltak. Ez a heterogenitás – különösen az egyéb, nehezen kategorizálható végzettségek esetében – az adott pozíciók betöltésének helyi gyakorlatára és az oktatási intézmények eltérő elvárásaira is utalhat. Összességében a képzési utak különbségei nemcsak a szakmai státuszt és a pályák presztízsét különítik el egymástól, hanem a munkába állás előfeltételeit, a szakmai mozgásteret és az előmeneteli lehetőségeket is erőteljesen meghatározzák.

19. táblázat: A válaszadók jelenlegi munkájához kapcsolódó végzettsége az iskolai segítő szakmacsoportok mentén (oszlopszázalék)

	Iskola-pszichológusok (N = 110)	**Óvodai és iskolai szociális segítők** (N = 158)	**Pedagógiai asszisztensek** (N = 144)
Szociálpedagógia főiskolai szak (hagyományos képzés)	0,0	**14,6**	1,4
Szociálpedagógia alapszak (BA)	0,0	**18,4**	0,7
Szociálpedagógia mesterszak (MA)	0,0	**3,2**	0,0
Általános szociális munkás főiskolai szak (hagyományos képzés)	0,0	**11,4**	0,0
Szociális munka alapszak (BA)	0,0	**17,7**	0,0
Szociális munka mesterszak (MA)	0,0	**4,4**	0,0
Pszichológia egyetemi szintű szak (hagyományos képzés)	**34,5**	0,0	0,0
Pszichológia alapszak (BA)	1,8	0,6	0,0
Pszichológia mesterszak (MA	**58,2**	0,6	0,0
Pedagógia alapszak (BA)	0,0	1,3	2,1
Tanító főiskolai szak	0,0	2,5	2,8
Tanító alapszak (BA)	0,0	**1,9**	0,0
Osztatlan tanárképzés	0,0	1,9	0,7
Pedagógiai asszisztens OKJ képzés, tanfolyam	0,0	2,5	**29,9**
Pedagógiai- és családsegítő munkatárs OKJ képzés, tanfolyam	0,0	0,0	**36,8**
Gyermek- és ifjúsági felügyelő OKJ képzés, tanfolyam	0,0	1,3	0,7
Egyéb	5,5	17,7	25,0
Összesen	100	100	100

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Resid. > 2,0). Khí-négyzet-próba, p < 0,001. Forrás: SchoolsUP 2022_QSD

Kutatásunk tárgyát képezte annak további vizsgálata, hogy a segítő hivatásra felkészítő képzések mennyire fejlesztették a szakmai szerep betöltéséhez szükséges ismereteket, kompetenciákat és készségeket (lásd 8. számú melléklet). A többségében főiskolai vagy alapszakos végzettségű iskolai szociális segítők szignifikánsan magasabbra értékelték a társadalmilag kedvezőtlen helyzeteket létrehozó okok felismerését (3,07) és a segítségnyújtás folyamatainak utánkövetését (2,73), míg az egyetemi, illetve mesterképzéssel rendelkező iskolapszichológusok a szakmai kompetenciahatárok tisztánlátásában (3,20) és a nevelési-oktatási folyamatok tudományos elemzésében, a kapcsolódó kutatások értelmezésében (2,83) bizonyultak felkészültebbnek. Örökzöld

téma, hogy az egyetemi képzésekben a szerzett tudás gyakorlati kipróbálása helyett a tananyag elméleti és tudományos ismeretei felé tolódott el a hangsúly (Csók, 2020b; Pusztai & Csók, 2020b). A kutatói létre való felkészítés, attitűdformálás azonban a folyamatos fejlődni akarás igényét, a feladatokhoz való adaptív viszonyulást, az újítás iránti fogékonyságot vetíti előre (Pusztai et al., 2015), és mindezek a megkérdezett iskolapszichológusok válaszaiban is visszaköszönnek. Ezzel szemben a rövidebb időtartamú pedagógiai asszisztens képzések jellegadó ismérve a gyakorlati ismeretkörök kiszélesítése, így a nevelés különböző szereplőivel való együttműködés (3,05), a tanult ismeretek gyakorlatban történő alkalmazása (2,99), a programok, pedagógiai tevékenységek szervezése (2,97) és a tanulók, pedagógusok, szülők érdekérvényesítő képességének fejlesztése (2,64) erőteljesebb színezetet kap ezen a szakterületen. Ugyanakkor a pedagógiai asszisztensek a kompetenciahatárok meghúzásában, szakmai öndefiníciójuk és valós társadalmi funkciójuk meghatározásában bizonytalanabbak, mint a másik két szakmacsoport képviselői. Ez részben abból is adódhat, hogy esetükben hiányzik egy egységes, a professzionális szocializációjukat egy irányba terelő, a szakmai szerepfelfogásukat és identitásukat határozottan formáló képzési tartalom. A formális képzések szintje, időtartama, specializáltsága, az elméleti és gyakorlati elemek aránya, továbbá a pálya helyettesíthetősége egyaránt a felkészültség érzésének kritikus dimenzióit alkotják.

A vizsgált szakmacsoportok képzési tapasztalataiból körvonalazódó eltérések jól érzékeltetik a professzionalizáció különböző fokozatait, amelyek egyaránt befolyásolják a szakmai önazonosságot, a kompetenciaérzést és a társadalmi megbecsülés iránti elvárásokat is. Az iskolapszichológusok esetében a hosszabb, egyetemi szintű, kutatásalapú képzés nemcsak a tudományos megalapozottságú gondolkodást és a komplex elemzési készségeket fejleszti, hanem hozzájárul a szakmai öndefiníció és a szerephatárok világosabb kijelöléséhez is. A válaszaikban megnyilvánuló magas szintű önreflexió, valamint az önfejlesztésre és autonómiára való nyitottság egy professzionálisan jól körülhatárolt pályamodellt vetít előre. Az iskolai szociális segítők esetében szintén megfigyelhető a szakmai tudatosság és a reflexív attitűd jelenléte, különösen a társadalmi érzékenységet igénylő helyzetek felismerésében és a támogatási folyamatok utánkövetésében. Ugyanakkor képzésük sokszínűsége, amely nem kizárólagosan egy szakmai területet jelöl meg, a szakmai keretek és szerepek eltérő értelmezését is eredményezheti, ami részben magyarázhatja az e csoportban tapasztalható szélesebb szerepfelfogást. A kompetenciahatárok meghúzásában náluk is fontos szerepet

játszhat az, hogy a kötelező képzési előírások csak részben kínálnak egységes professzionális szocializációs mintát. A pedagógiai asszisztensek esetében a képzési tapasztalatok a gyakorlati alkalmazásra és a támogató jelenlétre fókuszálnak, ami a hétköznapi iskolai működéshez elengedhetetlen. Ennek ellenére a válaszaikból kiolvasható bizonytalanság a kompetenciahatárok, illetve a szakmai identitás kapcsán arra utal, hogy a képzési tartalmak nem nyújtanak elégséges fogódzót az önmeghatározáshoz. A professzionalizáció hiányosságai következtében ez a szerepkör gyakran „*szürkezónaként*" jelenik meg a nevelési-oktatási rendszerben, amelyből egyesek valóban továbblépési lehetőséget keresnek – részben a társadalmi megbecsülés, részben az egzisztenciális stabilitás reményében. Összességében elmondható, hogy a képzési struktúrák eltérései nemcsak a szakmai felkészültséget és az önértékelést, hanem a pályához való viszonyt is mélyen befolyásolják. A professzionális identitás kialakulásához szükséges közös normarendszer és egységes képzési irányelvek megléte, vagy hiánya, lényeges mozzanatként jelenik meg abban, hogy a segítői pálya miként válik hosszú távon elköteleződéssé vagy átmeneti megoldássá.

A képzést követő elhelyezkedés időbelisége, valamint az első munkába állás körülményei egyaránt rámutatnak a vizsgált szakmai csoportok közötti finomabb eltérésekre, amelyek a munkához vezető utak jellemzőiben is megmutatkoznak. A válaszadók 40,6%-a úgy nyilatkozott, hogy a jelenlegi munkájához kapcsolódó végzettség megszerzése után nem keresett munkát, mert már a képzés alatt is dolgozott, további 34,3%-uk pedig két hónapon belül helyezkedett el a munkaerőpiacon. A csoportok közötti különbség nem bizonyult szignifikánsnak. A válaszok alapján egyértelműen érzékelhető, hogy a segítői pályákon az elhelyezkedés gyakran már a képzéssel párhuzamosan elindul, ami nemcsak a képzési rendszer gyakorlatba ágyazottságára és a terepintézményekkel való szoros együttműködésre, hanem annak integratív szerepére is utal. A képzési folyamat ily módon nem csupán tudásátadásként értelmezhető, hanem a szakmai közegbe való fokozatos beilleszkedés fórumaként is, amely elősegíti a munka világába való zökkenőmentes átmenetet. Ennek eredményeként a tanulmányok és a munkavégzés közötti átmenet nem élesen elválasztott szakaszként, hanem egy folyamatos beágyazódási folyamatként jelenik meg. Az elhelyezkedési adatok kiegyenlített képe ugyanakkor arra is utalhat, hogy a munkaerőpiac jelenleg fogadókész a segítő szakmák végzettjei iránt. Az elmélyült különbségek hiánya pedig azt is jelezheti, hogy az elhelyezkedés esélyeit nem elsősorban a képzési háttér típusa, hanem a segítő

szakemberek iránti folyamatos kereslet, a szakemberhiány, illetve a munkakörökre jellemző fluktuáció határozza meg.

A segítői pályákon való elhelyezkedés csatornáinak vizsgálata további árnyalatokat is láthatóvá tesz a három szakmacsoport között. Az iskolai szociális segítők (34,8%) és az iskolapszichológusok (33,6%) körében az álláshirdetésre vagy munkáltatónál való jelentkezés útján történő elhelyezkedés a leggyakoribb, ami arra utal, hogy e szakemberek nagyobb arányban vesznek részt a formális álláspiaci versenyben. A pedagógiai asszisztensek esetében ugyanakkor egészen más mintázat rajzolódik ki: körükben a személyes ismeretség révén történő elhelyezkedés a leggyakoribb (30,8%), jelezve a kapcsolati tőke kiemelt szerepét ebben a szegmensben (20. táblázat). A pedagógiai asszisztensek személyes kapcsolatokra épülő elhelyezkedési mintázata nem feltétlenül a társadalmi tőke bőségére, hanem sokkal inkább a lokális ismertségre és az élethelyzeti alkalmazkodáshoz igazodó döntésekre mutat. A pályára való belépést sok esetben informális csatornák, alacsonyabb szintű verseny, valamint a kiválasztás rugalmasabb, kevésbé formalizált szabályozása jellemzi. Ez eltérő típusú kapcsolathálózati logikát tükröz, mint amit a magasabb társadalmi státusú csoportok körében ismerünk. A társadalmi státus különbségei ugyanis jelentősen meghatározzák a kapcsolathálózati erőforrások típusát, elérhetőségét és kiterjedtségét (Pusztai, 2011). A pedagógiai asszisztensi pálya esetében ez gyakran helyi ismertségen alapuló, praktikus, élethelyzethez illeszkedő választás, amely szorosan kapcsolódik a családi életciklushoz, illetve a stabilitás és rugalmasság közötti egyensúly megteremtésének igényéhez. Ez a beágyazottság részben abból is fakadhat, hogy a pozíciók betöltése sok esetben helyi vagy ahhoz közeli döntések mentén történik, ahol az ismertség és a személyes megfelelőség gyakran felülírhatja a formális szelekciós szempontokat. A lokális kapcsolatokra épülő elhelyezkedés lehetősége nem kizárólag az egyéni élethelyzeti stratégiák mentén alakul, hanem gyakran a családon belül öröklött társadalmi tőke is formálja, amely – optimális esetben – a belső és külső erőforrásokat összekapcsolva (Engler, 2020) teremthet hozzáférést a helyi munkalehetőségekhez. Ez különösen releváns azok esetében, akik számára nem az adott pozíció jelenti az első munkaerő-piaci belépést, így korábbi munkatapasztalataik révén már kialakulhatott egy olyan professzionális kapcsolatháló (network), amely a munkaerőpiacon történő elhelyezkedésben érdemi erőforrásként működhet.

20. táblázat: A végzettség megszerzése után az első munkához való jutás módja az iskolai segítő szakmacsoportok mentén (oszlopszázalék)

	Iskola-pszichológusok (N = 110)	**Óvodai és iskolai szociális segítők** (N = 158)	**Pedagógiai asszisztensek** (N = 146)
Álláshirdetésre jelentkezett	33,6	**34,8**	18,5
Munkáltatónál jelentkezett, pl. elküldte az önéletrajzát	18,2	16,5	16,4
Intézményi karrieriroda, állásbörze révén	0,0	0,6	0,7
Kormányhivatal munkaközvetítői tevékenysége révén	0,0	2,5	1,4
Vállalkozóként, önfoglalkoztatóként kezdte	1,8	0,0	0,7
Gyakorlati helyén alkalmazták	6,4	12,7	13,0
Tanári ajánlás révén	6,4	0,6	6,2
Korábbi munkakapcsolat révén	5,5	7,6	6,8
Egyéb személyes ismeretség révén	24,5	22,2	30,8
Egyéb módon	3,6	2,5	5,5
Összesen	100	100	100

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Resid. > 2,0). Khí-négyzet-próba, p = 0,037. Forrás: SchoolsUP 2022_QSD

A pályakezdő diplomásokat vizsgáló kutatások egyik legszubjektívebb területének tartják a munkával való elégedettség mérését. Az eredmények tendenciaszerűen jelzik, hogy a végzettek legkevésbé a javadalmazással, juttatásokkal, leginkább pedig a munka szakmai, tartalmi oldalával elégedettek (Veroszta, 2012). Eredményeink megegyeznek az országos adatokkal (jövedelem, juttatások: 1,68; a munka szakmai, tartalmi része: 3,05). A szociális és pedagógiai segítő pályák kedvezőtlen kereseti viszonyai a frissdiplomásokra irányuló pályakövetési vizsgálatokban már többször felszínre kerültek (Csók, 2020c, 2022a), ellenben az iskolapszichológusok jövedelmi hátránya (Flach et al., 2023) egy kevésbé vizsgált problémakör.

A szakmai bázisok összevetéséből egyértelműen kirajzolódik, hogy a munka társadalmi megbecsültségében, a jövedelemben, a munkatársakkal való együttműködésben, a munka infrastrukturális feltételeiben és tárgyi körülményeiben, valamint a munka összességét tekintve szignifikáns eltérések vannak a csoportok között (21. táblázat). Az eredmények alapján az iskolapszichológusok a legelégedetlenebbek a kereseti lehetőségekkel (1,50), a tárgyi (2,25) és az infrastrukturális (2,31) eszközökkel, továbbá a munka egészével (2,68). Az adatok mögött halvány nyomait tapinthatjuk ki a magasan kvalifikált iskolapszichológusok csalódottságának, akik úgy érzik, hogy a magas humán tőkéjük nem térül meg a munkaerő-piaci pályafutásuk során. Ez az elégedetlenség ugyanakkor nem csupán jövedelmi kérdésként értelmezhető, hanem egy mélyebb, a szakmai önérvényesítéshez és elismeréshez kapcsolódó feszültségként is, amely a képzettség és az ennek megfelelő társadalmi megbecsültség közötti szakadékot teszi láthatóvá. A visszajelzésekből érzékelhető, hogy az iskolapszichológusok esetében

az anyagi elismerés hiánya és az intézményi feltételek elégtelensége együttesen okozhatnak frusztrációt, különösen akkor, ha a szakemberek úgy érzik, hogy tudásuk és kompetenciáik nem kapnak kellő teret a gyakorlatban. A pályakezdők szakmai szocializációja során kialakuló idealizált karriercélok, mint például a szakmai autonómiát és magas presztízst kínáló magánpraxis, könnyen ütközhetnek az iskolapszichológusi szerep intézményi kereteivel, ami disszonanciához vezethet a képzés során formálódó szakmai identitás és a gyakorlatban megtapasztalt szerepelvárások között. Ez az eltérés hozzájárulhat a szakmai elégedetlenség kialakulásához, ha az önérvényesítés lehetősége szűkösebbnek bizonyul annál, mint amit a képzés során kialakított pályakép sugallt. Az iskolai szociális segítők esetében a társadalmi presztízzsel való elégedettség (1,70) és a kollégákkal való kooperáció értéke (3,04) marad el a másik két csoportétól. Ez megerősíti korábbi kutatásaink eredményeit, melyek szerint az új, külső modellben bevezetett segítői szerepkör hosszabb időt igényel a beágyazódásra. Az iskolai szociális segítőknek még folyamatosan építeniük kell szakmai jelenlétüket, láthatóságukat és kapcsolatrendszerüket a nevelési-oktatási intézményeken belül, mivel szerepük egyelőre nem vált a tantestületek közös szakmai kultúrájának szerves részévé (Csók, 2020a; Csók & Pusztai, 2022). A pedagógiai asszisztensek esetében a munkatársakkal való együttműködés (3,34) és a munka összességére vonatkozó elégedettség (2,93) a legmagasabb az összes vizsgált csoport közül, ami arra utalhat, hogy e szereplők nagyobb mértékben integrálódtak az iskolai kollektívákba. Ennek hátterében több tényező is meghúzódhat: egyrészt a pedagógiai asszisztensek munkája szorosan kapcsolódik a mindennapi oktatási-nevelési gyakorlat működtetéséhez, így természetes módon részei a tantestületi együttműködésnek. Másrészt szerepkörük gyakran közvetlenül kapcsolódik egy-egy pedagógushoz vagy osztályhoz, ami szorosabb munkakapcsolatot eredményezhet. Ez a közvetlen, napi szintű kooperáció erősítheti a munkatársi kapcsolatok pozitív megélését, és növelheti a szakmai közösséghez tartozás érzését. Végül fontos szempontként jelenik meg, hogy elemzéseink szerint sokan közülük átmeneti megoldásként, egy későbbi karrierlépés előszobájaként tekintenek erre a munkára. Ennek megfelelően az alacsonyabb jövedelem vagy a korlátozott előmeneteli lehetőség kevésbé befolyásolja a munkával való általános elégedettségüket, főként akkor, ha cserébe támogató és befogadó iskolai közegben dolgozhatnak.

21. táblázat: Munkával való elégedettség az iskolai segítő szakmacsoportok mentén (átlagértékek négyfokú skálán)

		Iskola-pszichológusok	Óvodai és iskolai szociális segítők	Pedagógiai asszisztensek	Összesen	F-érték (ANOVA)
A munka szakmai, tartalmi része	M	3,1364	3,0570	2,9792	3,0510	1,479
	N	110	158	144	412	
	SD	,67017	,68880	,79745	,72483	
Szakmai előmenetel, karrierépítés	M	2,2973	2,4904	2,5278	2,4515	2,357
	N	111	157	144	412	
	SD	,93997	,81349	,92324	,89065	
A munka társadalmi megbecsültsége	M	2,0811	1,6962	1,9724	1,8961	7,996***
	N	111	158	145	414	
	SD	,88559	,72892	,88148	,84161	
Jövedelem, juttatások	M	1,4955	1,8535	1,6370	1,6812	8,009***
	N	111	157	146	414	
	SD	,80762	,71446	,71323	,75258	
Biztonságos munkakörülmények	M	2,9009	2,7197	2,8356	2,8092	1,696
	N	111	157	146	414	
	SD	,88374	,80729	,78808	,82328	
Munkatársakkal való együttműködés	M	3,0541	3,0443	3,3356	3,1494	6,973**
	N	111	158	146	415	
	SD	,68540	,80084	,73604	,75938	
A munka infrastrukturális feltételei	M	2,3063	2,6709	2,7361	2,5956	9,071***
	N	111	158	144	413	
	SD	,89232	,83279	,82772	,86388	
A munka tárgyi körülményei	M	2,2523	2,6329	2,5310	2,4952	6,217**
	N	111	158	145	414	
	SD	,89918	,86219	,89795	,89590	
A munka összességét tekintve	M	2,6818	2,8165	2,9310	2,8208	4,178*
	N	110	158	145	413	
	SD	,63436	,68504	,71351	,68751	

*Megjegyzés: ANOVA-teszt, *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001. Forrás: SchoolsUP 2022_QSD*

Empirikus kutatások sora igazolja, hogy a segítő szakmák jellemzően alacsony belépési kritériumokat támasztanak, ezáltal lehetőséget biztosítva a társadalmi mobilitásra és felemelkedésre (Fónai et al., 2001; Nagy, 2008; Benkő, 2009; Balogh et al., 2015; Csók, 2019, 2020c, 2020d). A fejezet empirikus eredményei mindemellett világosan kirajzolják azt is, hogy az iskolai segítő szakmák jelentős mértékű differenciáltságot mutatnak társadalmi, élethelyzeti, képzési és munkaerő-piaci jellemzőik mentén. Az iskolapszichológusi pálya elsősorban a magasabb társadalmi státusú családokból származók számára kínál belépési lehetőséget: jellemzően városi származású, felsőfokú, azon belül is egyetemi végzettséggel rendelkező fiatal szakemberek töltik be ezeket a pozíciókat. Esetükben a pályaválasztást gyakran belső motivációk – a tanulás iránti igény, a szakmai presztízs keresése, valamint a tudásszerzés értékként való megélése – vezérlik, ugyanakkor megfigyelhető, hogy a szűkebb és tágabb társadalmi környezetben észlelt

problémák is hozzájárulnak a segítő hivatás iránti elköteleződés kialakulásához. A válaszadók körében megjelenő társadalmi és tanulmányi aspirációk azt mutatják, hogy e szakmacsoport tagjai számára a pszichológusi identitás részben a tudásalapú szakmai szerepvállalással való azonosulást is magában foglalja, amelyet a folyamatos szakmai fejlődés és a reflexív attitűd is erősít.

A pedagógiai asszisztensi pozíciók elsősorban középfokú végzettséggel rendelkező, jellemzően családos nők számára kínálnak élethelyzethez illeszkedő foglalkoztatási lehetőséget. A pályaválasztást gyakorta pragmatikus tényezők, például a munka és a családi élet összehangolásának igénye, a helyi elérhetőség, vagy a képzési kínálat szűkössége alakítják. A pedagógiai asszisztensi munka sok esetben átmeneti megoldásként vagy más karrierút előkészítő szakaszaként jelenik meg, miközben az elhelyezkedést informális csatornák és személyes ismeretségek segítik. A válaszadók körében megjelenő pályaválasztás nem elsősorban hivatásalapú elköteleződésből, hanem az aktuális élethelyzethez igazított munkavégzési lehetőségek kereséséből fakad, amely a stabilitás és a rugalmas életvezetés közötti kompromisszumos döntések egyensúlyának megteremtésére épül.

Az iskolai szociális segítők pályaútjai többnyire az első generációs értelmiségi felemelkedés ívét követik. Esetükben hangsúlyosak a személyes életélményekből fakadó motivációk, az empátiára és társadalmi érzékenységre épülő hivatástudat, illetve a konkrét klienscsoportokkal, például hátrányos helyzetű gyermekekkel vagy családokkal való azonosulás. A szakmai elköteleződés gyakran nem absztrakt ideálokhoz, hanem a saját környezetben megtapasztalt problémákhoz és a mindennapi gyakorlatban megélt tapasztalatokhoz kötődik, ami erős érzelmi azonosulást eredményezhet. Ez az élményalapú kötődés az iskolai szociális segítői szerepet sokaknál egyfajta személyes ügyként, belső elhivatottságból fakadó tevékenységként teszi értelmezhetővé.

Összességében az iskolai segítői pályákra való belépés különféle egyéni életutak, továbbá kanonizált és rejtőzködő tőkeforrások (Pusztai, 2009) összjátékaként alakul. E tőketípusok elérhetősége és kombinációja alapvetően meghatározza, hogy ki milyen módon, milyen feltételek között, valamint milyen pályához fűződő hivatásfelfogás mentén képes kapcsolódni ezekhez a szakmákhoz.

7. Az iskolai segítő szakemberek intézményi beágyazódása, szakmai funkciói és szülőkkel való együttműködése

Második empirikus fejezetünkben a *SchoolsUP 2022_QSD* adatbázis (N = 416) statisztikai elemzése révén arra vállalkozunk, hogy feltárjuk az iskolai segítő szakemberek intézményi közösségbe való beágyazódásának mintázatait, a szakmai csoportok funkciók szerinti tagoltságát, valamint a segítő munkatársak és a család közötti kapcsolattartás jellemzőit. A vizsgálat során három kiemelt fókusz mentén haladunk: egyrészt az interprofesszionális kapcsolati hálók sajátosságait elemezzük (K4–H4); másrészt a különböző szakmai szerepek tevékenységprofilját hasonlítjuk össze; ehhez kapcsolódva pedig a szülőkkel való együttműködés lehetőségeit és korlátait térképezzük fel (K5–H5). A három tématerületet a szakmai szocializáció konstruktivista értelmezési keretébe illesztve vizsgáljuk, különös tekintettel arra, hogy az intézményi modell miként határozza meg a szakmai működés és integráció lehetőségeit és korlátait (K6–H6).

7.1. Az együttműködési tőke mozgásban? Az iskolai segítők intézményi beágyazottsága

A segítő szakmán belüli és szakmák közötti kollegiális együttműködés fontosságáról nagy kutatói konszenzus alakult ki (Katona & Máté, 2015; Homoki, 2014; Budai, 2009, 2019). A pedagógusok körében már több kutatás is rámutatott a csapatmunka jelentőségére. Éppen ezért a szakemberek közötti interperszonális viszonyra és közös felelősségvállalásra a professzionális tanulóközösség egyik szegmenseként tekintünk (Hargreaves, 1993; Goddard & Goddard, 2007; Bacskai, 2015, 2020b; Pusztai et al., 2024b). A kapcsolathálózati elemzés (network analízis) alkalmazása lehetőséget ad a szakmai közösségek társadalmi kapcsolatainak feltérképezésére, továbbá használható az egyéni pozíciók meghatározására, a társadalmi tőke dimenzióinak és a szakemberek kapcsolatrendszerének feltárására (Pusztai, 2020d).

A kutatás során arra kerestük a választ, hogy mutatkozik-e különbség a szakmacsoportok között abban, milyen széles körű szakmai közösségre támaszkodhatnak munkájuk során. Az, hogy a segítők milyen mértékben kapcsolódnak más szereplőkhöz az iskolai térben, nem csupán munkaszervezési, hanem szakmai identitást és elismertséget is érintő kérdés. A segítői munka hatékonyságát és minőségét alapvetően befolyásolja, hogy mennyire épülhet együttműködésre, visszajelzésekre és szakmai

támogatásra. A kapcsolatháló kiterjedtsége pedig hatással van az információáramlásra, a döntéshozatalba való bevonódás lehetőségére, valamint az intézményi integráció mélységére is. A szakmai együttműködés eredményessége szempontjából nem elhanyagolható, hogy a segítők valóban részesei tudnak-e lenni olyan teammunkának, ahol a közös gondolkodás és felelősségvállalás beépül a napi működésbe.

A segítő tevékenységhez kapcsolódó információátadásokban, dilemmákban, döntésekben és problémamegoldásokban részt vevő szereplők körét a 9. számú melléklet foglalja össze. A többirányú együttműködést igénylő feladatok során aktivizálható kapcsolathálóban a pedagógusok szerepe a legmeghatározóbb (3,73), és jól látható, hogy mindhárom szakmacsoport esetében kiemelt szükség van rájuk. Az iskolaigazgatók (3,25) és az adminisztratív személyzet (3,00) szintén fontos partnereknek számítanak, közvetlenül a pedagógusokat követve. A ritkábban bevont szereplők közé tartoznak a mentálhigiénés szakemberek (1,30), az iskolarendőrök (1,30), illetve az iskolaőrök (1,27), ami arra utal, hogy jelenlétük az iskolai működésben marginálisabb. Fontos körülmény, hogy 2020 szeptemberében 478 köznevelési és szakképzési intézményben vezették be az iskolaőrséget (Stáhly, 2021). Az iskolaőrök megítélése a kezdetektől megosztó volt, integrációjuk az iskolai közösségekbe máig töredékes és esetleges maradt. A kapcsolatháló szerkezete ráirányítja a figyelmet arra, hogy az iskolai segítők szakmai beágyazottsága elsősorban a belső szereplőkkel, a pedagógusokkal és az iskolavezetéssel való együttműködésen alapul, míg a külső vagy peremhelyzetű szereplők bevonása korlátozott, esetleges és intézményenként erősen eltérő. Ez azt mutatja, hogy az iskolai segítő munka jelenlegi keretei között a szakmai integráció leginkább a formális intézményi struktúrákon belül képes megerősödni, míg a külső szakemberek pozíciója továbbra is gyenge legitimációval és alacsony részvételi aránnyal bír.

Elemzéseink szerint az együttműködés gyakorisága tekintetében az iskola belső alkalmazásában álló pedagógiai asszisztensek egyértelmű előnyt élveznek. Az együttműködési kapcsolatokban a pedagógiai csoport tagjai közül több mint egyharmad szignifikánsan előrébb sorolódik, ideértve az adminisztratív személyzetet (3,25), az iskola többi pedagógiai asszisztensét (3,08), a fejlesztő pedagógusokat (2,87), a gyógypedagógusokat (2,75), az iskolaorvosokat (1,84) és az iskolalelkészeket/lelkészeket (1,74). Az iskolaigazgatókat (3,37) és a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősöket (2,71) az iskolai szociális segítők valamivel gyakrabban vonják be a segítő folyamatba, mint a kontrollcsoport tagjai. A hazai köznevelési és szakképző intézményekben a jelzőrendszeri jelzés elsődlegesen a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős feladata, ennek hiányában az

iskolaigazgatóé vagy helyetteséé, ugyanakkor az iskolai szociális segítő is jogosult jelezni, mivel szerepe kulcsfontosságú a veszélyeztetettség felismerésében és megszüntetésében (Kopasz, 2021). Eredményeinket részben az is magyarázhatja, hogy a jelzőrendszer iskolai tagjai munkájuk jellegéből adódóan szoros kapcsolatban állnak egymással. Az élmezőnyben az iskolapszichológusok számára negyedik helyen jelennek meg az iskolai szociális segítők (2,69), közvetlenül a hagyományosan nevelési-oktatási ügyekben részt vevő szereplők – pedagógusok (3,75), iskolaigazgatók (3,09), adminisztratív személyzet (2,72) – után (lásd 9. számú melléklet). Ez arra utalhat, hogy a felek kölcsönösen fontos és kompetens szereplőként tekintenek egymásra a segítő folyamatban, illetve hogy az esetek delegálása és a feladatmegosztás jó lehetőséget teremt a szakmai kommunikációra. Az eredmények alapján feltételezhető, hogy az iskolai segítők közötti együttműködési formák nem kizárólag a szakmai szerepköröktől, hanem az iskolai szervezeti kultúrától, a munkakörök elismertségétől és a feladatok szervezettségétől is függenek. A pedagógiai asszisztensek kapcsolatai elsősorban a mindennapi működéshez kötődnek, jellemzően horizontális, közvetlen munkatársi viszonyrendszerekben mozognak. Ezzel szemben az iskolai szociális segítők és pszichológusok inkább formálisabb, hierarchikusabb együttműködésekbe kapcsolódnak be, gyakran olyan helyzetekben, ahol döntések születnek, vagy speciális szakértelemre van szükség. A kapcsolati hálók különbségei nemcsak az együttműködés gyakoriságát befolyásolhatják, hanem annak minőségét is: ahol a segítői szerep egyértelmű és a szakember bevonása elismert, ott a munkamegosztás és a kommunikáció is gördülékenyebb. Az iskolai környezet nem minden esetben biztosítja automatikusan a segítő szakemberek beilleszkedését; ez gyakran a szervezeti nyitottságon, a belső kapcsolatok minőségén és a bizalom mértékén múlik.

A társadalmi tőke strukturális dimenziója a kapcsolatháló szerkezetére és mennyiségi vonásaira, míg a relációs dimenzió a hálózat minőségi, tartalmi elemeire utal (Pusztai, 2009). Vizsgálatunkban e két megközelítés mentén (Pusztai, 2009, 2020a) értelmeztük az iskolai segítő munka során kialakuló együttműködési hálózatokat. A kapcsolati háló erőssége ebben az összefüggésben egyrészt azt jelenti, hogy hány iskolai munkatársra számíthat egy segítő szakember, másrészt azt is, hogy ezek a szereplők milyen mértékben tekintenek rá nevelési partnerként. A 22. táblázat az iskolai segítő szakmacsoportok megítélése szerinti partneri kapcsolat meglétének gyakoriságát mutatja be a különböző szereplőkkel való együttműködés kontextusában. Az iskolapszichológusok esetében az egyéb segítő szakemberek (3,45) és a szülők (3,05)

valamivel gyakrabban kezelik őket egyenrangú félként. Ez felveti annak kérdését, hogy az iskolai végzettség szerinti strukturális helyzet mennyiben befolyásolja a partnerségi kapcsolatok kialakulását, és hogy az iskolai együttműködések milyen módon artikulálódnak szakmai, társadalmi és kulturális beágyazottságuk révén. Az iskolapszichológusok partnerként való elfogadottsága – különösen a szülők és más segítő szakemberek részéről – ráirányítja a figyelmet az iskolai együttműködések társadalmi kontextusára, azon belül arra, hogy a szereplők mennyiben tudnak azonosulni az intézményi nevelési célokkal, illetve szemléletük mennyire találkozik egymással. Az együttműködés minőségét ugyanis az iskolai és szülői közösségek társadalmi összetétele is befolyásolja, amely közvetetten hat a segítő szakemberekhez fűződő viszonyok alakulására (Imre, 2016; Pusztai & Engler, 2020; Pusztai, 2025). A különbségek értelmezhetők akár egy implicit szakmai hierarchia tüneteként is, amely a bizalom, a szakmai presztízs és az intézményi szerepek mentén szerveződik. Ebben a viszonyrendszerben az iskolapszichológusok tűnnek központibb pozíciót betölteni. Míg az iskolapszichológusoknál a szülők és más segítő szakemberek részéről tapasztalható nagyobb arányú partnerként való elismerés, addig a pedagógiai asszisztensek esetében ez inkább a pedagógusok (3,49) és az iskolavezetés (3,30) oldaláról jelenik meg, habár a mért különbségek statisztikailag nem bizonyultak szignifikánsnak. Mindezek ellenére felsejlik egy sajátos együttműködési mintázat, amely az iskolai mindennapok gyakorlatában meghatározhatja a szereplők közti kapcsolatok szorosságát. Ezzel szemben az iskolai szociális segítők alacsonyabb megítélése – főként a szülők részéről (2,72) – arra utal, hogy kapcsolathálójuk relációs minősége gyengébb, részben munkájuk érzékeny, konfliktusokra nyitott jellege miatt, amely korlátozhatja a bizalmi viszonyok kialakulását (Csók, 2020a; Csók & Pusztai, 2022). Az eredmények tehát azt mutatják, hogy a partneri megélés nem csupán a kapcsolatok számán múlik, hanem azon is, hogy azok milyen mélyek, kölcsönösek és értelmezhetők az adott szereplők számára.

22. táblázat: A partneri kapcsolat megléte az iskolai segítő szakmacsoportok megítélése szerint (átlagértékek négyfokú skálán: 1: egyáltalán nem igaz, 4: teljes mértékben igaz)

Mennyire igaz Ön szerint, hogy ebben az iskolában az alább felsorolt személyek partnerként tekintenek Önre?		**Iskola-pszichológusok**	**Óvodai és iskolai szociális segítők**	**Pedagógiai asszisztensek**	**Összesen**	**F-érték**
Az iskolavezetés	M	3,29	3,29	3,30	3,30	0,01
	N	111	156	141	408	
	SD	0,84	0,73	0,89	0,81	
A pedagógusok	M	3,37	3,33	3,49	3,40	2,50
	N	111	156	141	408	
	SD	0,63	0,67	0,56	0,62	
A szülők	M	3,05	2,72	3,01	2,91	9,18***
	N	111	155	141	407	
	SD	0,63	0,71	0,79	0,73	
Az egyéb iskolai segítő szakemberek	M	3,45	3,12	3,27	3,26	7,11**
	N	109	155	140	404	
	SD	0,57	0,78	0,69	0,70	

*Megjegyzés: ANOVA-teszt, **p < 0,01; ***p < 0,001. Forrás: SchoolsUP 2022_QSD*

Kutatásunkban az iskolán belüli kapcsolathálók sokszínűségét a nevelési szereplőkhöz fűződő mennyiségi viszonyok alapján vizsgáltuk, illetve a partneri viszony meglétét vagy éppen hiányát a segítő munkatársak szubjektív percepcióján keresztül mértük fel. Az iskolán belüli beágyazottság mérésére létrehozott komplex mutatóval célunk volt azonosítani a kapcsolatok minőségi vonásait, és kitapintani a segítő munkatársakkal való kontaktusok esetleges szimbolikus határait. A kapcsolatháló szerkezeti és relációs aspektusainak feltérképezéséhez létrehozott mutatók részletes leírását lásd a módszertani fejezetben. Az interprofesszionális együttműködési index vizsgálatánál a segítő munkatársak a 45 pontból átlagosan 16,50 pontot értek el (SD = 5,97), míg a partnerségi index esetében a 12 pontból átlagosan 8,67 pontot kaptak (SD = 2,48). A három összetevő alapján készített összevont index – kapcsolati beágyazottság – maximális értéke 60 lehetett. A legalacsonyabb érték 0,00, a legmagasabb 52,00 volt (M = 27,31; SD = 7,64). A mért kapcsolati beágyazottság köztes pozíciót jelez a formális együttműködés és a tényleges partneri kohézió között. Ez azt mutatja, hogy bár a segítő szakemberek kapcsolódása az intézményi működéshez alapvetően jelen van, a kapcsolati minőség még nem minden esetben tükröz valódi szakmai integrációt vagy kölcsönös elismerést. A viszonylag alacsony együttműködési index és a mérsékelten magas partnerségi értékek arra utalnak, hogy az együttműködések gyakran protokolláris keretekhez kötöttek, és kevésbé épülnek szemléleti harmóniára vagy aktív, interprofesszionális dialógusra. A szórás mértéke pedig arra enged következtetni, hogy az intézmények között jelentős különbségek lehetnek a segítő szakemberek iskolai beágyazottságát illetően, amelyet

valószínűleg az intézményi kultúra, a vezetői attitűdök és a szakmai szerepfelfogások egyaránt befolyásolnak. Mindez megerősíti, hogy az együttműködések értelmezésénél nem elegendő csupán a formális jelenlétet vizsgálni, hanem szükség van a kapcsolatok tartalmi és minőségi jellemzőinek elemzésére is. Tehát nem szabad megfeledkeznünk arról sem, hogy a belső alkalmazáshoz önmagában nem mindig társul sikeres beilleszkedés; a puszta jelenlét önmagában nem elegendő. Az indexpontszámok viszont azt mutatják, hogy a pedagógiai asszisztensek helyzete ebből a szempontból kedvezőbb: az ő indexpontszámuk minden esetben magasabb volt, mint az iskolapszichológusoké és az iskolai szociális segítőké. Az előbbi csoport válaszadói átlagosan heti 37 órában, kizárólag egy iskola számára nyújtanak asszisztenciát, míg az iskolapszichológusokhoz nagyobbrészt két intézmény tartozik, a kontakt órák száma pedig átlagosan 21. Az ellátandó intézmények száma behozhatatlannak tűnő hátrányhoz juttatja az iskolai szociális segítőket, akik átlagosan hat óvodával, iskolával és/vagy kollégiummal állnak kapcsolatban.

Elemzésünk következő szakaszában arra kerestük a választ, hogy milyen tényezők befolyásolják a segítő szakemberek iskolai közösségbe való kapcsolati beágyazottságát. A cél annak feltárása volt, hogy az egyéni és intézményi szintű háttérváltozók miként hatnak azokra a kapcsolati mintázatokra, amelyek az iskolán belüli együttműködések minőségét és intenzitását meghatározzák. A többváltozós lineáris regressziós modell segítségével végzett elemzés során a kapcsolati beágyazottságot összegző komplex indexet vettük alapul függő változóként, amelyet különböző szociodemográfiai, intézményi és szakmai változókkal vetettünk össze. A módszertani lépések részletes leírását a módszertani fejezet tartalmazza. A stepwise módszerrel végzett lineáris regressziós elemzés eredményeit a 23. számú koefficiens táblázat mutatja be. A modell magyarázóereje a populációban 10,6% (R^2_{Adj}), a mintán pedig 12,1% (R^2) (Porpáczi et al., 2016). A 13 elemű, egyéni és iskolai szintű jellemzőket is tartalmazó változószettből csak azok a magyarázó változók maradtak a modellben, amelyek szignifikánsan növelték ($p < 0,05$) a varianciát (Dinyáné & Pusztai, 2016; Széll et al., 2018; Paksi et al., 2019). A végső modellben három változó volt szignifikáns: az alkalmazás (belső: $\beta = 0,224$, $p = 0,002$), az életpálya-szakasz (nem pályakezdő: $\beta = 0,179$, $p = 0,012$) és az iskolatípus (általános iskola: $\beta = 0,158$, $p = 0,029$). Tehát az iskolai szintű kapcsolati beágyazottság komplex indexét, amely a nevelési partnerek közötti együttműködés elemeit tartalmazza, az előbbi tényezők növelték. Mindez arról árulkodik, hogy az iskolai munkahelyi közösségbe való beágyazódás a tényleges jelenlétet igényli. Lényeges szerepet tölt be a

segítő munkatársnak az iskola mikrovilágában való konstruktív részvétele, és az érintkezés minőségére, tartalmára való odafigyelés, erőfeszítés és időráfordítás jól hasznosul a szakmai szocializáció során (Weidman et al., 2001; Pusztai, 2011; Csók & Pusztai, 2022). A professzionális szocializációs modellekben a gyakoribb kommunikálásnak, a hétköznapi interakciós mintáknak, a tevékeny részvételnek, az intézményhez kötődő közös tevékenységekbe való bekapcsolódásnak és a kollegiális környezetbe történő bevonódásnak az integrációt támogató szerepet tulajdonítanak (Pascarella & Terenzini, 2005; Pusztai, 2011). Mindemellett a (munka)társakkal való közvetlen, gyakori érintkezés egyik fontos funkciója a kolléga szerep elsajátítása, internalizációja (Szczepanski, 1969; Pusztai, 2011). A függő változó pozitív prediktorai között volt az is, ha valaki több mint öt éve van a segítő pályán, illetve általános iskolában végzi a munkáját. A pályakezdő szakemberek kapcsán korábban láthattuk, hogy a szakmai szocializáció ambivalenciája a pedagógiai és szociális segítő pályákon (is) érzékelhető jelenség (Pusztai & Csók, 2020b). A pályavitel szakasza (Szabó, 1994) azonban már a mélyebb megismerést feltételezi, s a szervezeti szocializációs folyamat integrációs aspektusait írja le (Barna, 2020). Az iskolatípus szerinti különbségek pedig valószínűleg a szakértői képviselet típusával és létszámával is kapcsolatban vannak, hiszen az országos adatok a pedagógiai asszisztencia, valamint a tanulókat és az iskolások családjait támogató védőháló kiterjedtebb jelenlétét mutatják az általános iskolákban (lásd módszertani fejezet). Összességében tehát a kapcsolati beágyazottságot pozitívan befolyásoló tényezők – így a belső alkalmazotti státusz, a szakmai tapasztalat és az iskolatípus – egyaránt a szervezeti jelenlét minőségéhez kapcsolódnak. Az adatok azt jelzik, hogy a segítő szakemberek integrációja szorosan összefügg az intézmény mindennapi életében való aktív részvétellel, a kollegiális interakciók sűrűségével és a pályaszocializáció előrehaladottságával. Mindez megerősíti, hogy a professzionális beágyazottság nem csupán funkcionális együttműködés eredménye, hanem olyan dinamikus folyamat, amelyet a szervezeti kultúra, az iskolai közeg nyitottsága és a személyes elköteleződés egyaránt formál.

23. táblázat: A segítő szakemberek iskolai szintű kapcsolati beágyazottságát magyarázó változók a lineáris regresszió stepwise módszerrel történt elemzése során (N = 408; korrigált $R^2 = 0,106$)

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	*Standard hiba*	*Beta (β)*		
Konstans	23,241	1,133		20,521	p < 0,001
Az iskola alkalmazásában áll	2,990	0,956	0,224	3,129	0,002
Nem pályakezdő	2,403	0,948	0,179	2,534	0,012
Általános iskolában segítő munkatárs	2,509	1,142	0,158	2,197	0,029

Forrás: SchoolsUP 2022_QSD

A modell magyarázóereje ugyan mérsékelt (R^2 = 12,1%), mégis érdemi tanulságokat hordoz a segítő szakemberek iskolai integrációját illetően. Az alkalmazás típusa, az életpálya-szakasz és az iskolatípus pozitív prediktorként való megjelenése arra utal, hogy az iskolai kapcsolathálók nem csupán az egyéni elköteleződésből vagy kompetenciákból fakadnak, hanem strukturális tényezők által is erőteljesen befolyásoltak. A belső alkalmazotti státusz megléte például nem pusztán adminisztratív kategória, hanem az intézményi jelenlét mélységének, valamint a hétköznapi érintkezések gyakoriságának és természetességének is fokmérője. Hasonlóképpen, a pályakezdőkkel szembeni hátrány a kapcsolati beágyazódás terén megerősíti azt az elméleti előfeltevést, miszerint a professzionális szocializáció időigényes folyamat, amelyben a szervezeti normák, interakciós rutinok és szakmai szerepelvárások fokozatosan internalizálódnak. Mindez összhangban áll a klasszikus szocializációs modellekkel, amelyek szerint a szakmai integráció nem automatikus, hanem a részvételi tapasztalatokon keresztül alakul (Weidman et al., 2001; Pascarella & Terenzini, 2005; Pusztai, 2011; Pusztai & Csók, 2020b; Csók & Pusztai, 2022). Az iskolatípus hatása – azaz az általános iskolai környezet pozitívabb kapcsolati beágyazottsága – szintén érdekes tanulságot hordoz. Az általános iskolákban a segítő szakemberek gyakrabban vannak jelen, szélesebb körű feladatokat látnak el, és az iskolavezetés vagy a pedagógusok részéről is erősebb igény jelentkezhet az interprofesszionális együttműködésre. Ez tulajdonítható a tanulók életkori sajátosságainak és a családokkal való kapcsolattartás intenzívebb szükségességének is, amely az alsóbb évfolyamokon hangsúlyosabb (Csók, 2020a; Pusztai, 2025). Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a modell viszonylag alacsony magyarázóereje azt is jelzi: a segítő szakemberek iskolai beágyazottságát valószínűleg további, kvalitatív természetű vagy nehezebben operacionalizálható tényezők is befolyásolják, mint például a tantestületi kultúra, az iskolai vezetés támogatási stílusa, az együttműködésre ösztönző szervezeti normák, továbbá a segítő szakemberek integrációját támogató intézményi

gyakorlatok (Pusztai et al., 2024b; Csók, 2025). A kapcsolati hálók nem pusztán a szakmai kötődések számáról szólnak, hanem azok tartalmas, kölcsönös együttműködéssé formálódása révén együttműködési tőkévé alakulnak. Ennek egyik kulcseleme a segítő szakemberek közötti bizalom és támogatás intézményi szintű jelenléte. Mindez alátámasztja, hogy az együttműködési tőke nem kizárólag formális változók mentén érthető meg, hanem mélyen gyökerezik a mindennapi interakciók minőségében, a kollegiális viszonyok finomszerkezetében és a bizalmi kapcsolatokban. Az együttműködési tőke tehát nem csupán erőforrás, hanem szervezeti kötőanyag is: olyan dinamikus mező, amelyben a szakmai identitás, a kölcsönös elismerés és a közös felelősségvállalás is megerősödik. Minél erősebb ez a tőke, annál nagyobb eséllyel jön létre olyan munkakultúra, amelyben a segítő szereplők valódi partnerként tudnak együttműködni.

7.2. Funkcionális közösségek vagy mozaikszerű feladatellátás? Az iskolai segítők tevékenységstruktúrája

A segítő szakemberek iskolai jelenléte nemcsak a szervezeti integráció révén, hanem a mindennapi feladatokban való részvétel által is láthatóvá válik. A segítő munkatársak iskolában végzett tevékenységstruktúráját egy 45 itemes kérdéssorral vizsgáltuk meg. A tevékenységek gyakoriságát egy hétfokozatú skálával mértük: 1 = soha; 2 = ritkán; 3 = havonta egyszer; 4 = havonta többször; 5 = hetente egyszer; 6 = hetente többször; 7 = naponta. Az iskolapszichológusok és az iskolai szociális segítők körében a leggyakoribb az egyéni segítő beszélgetés a gyermekekkel (iskolapszichológusok: 6,60; iskolai szociális segítők: 5,25), továbbá a konkrét problémához fűződő egyéni konzultáció a pedagógusokkal (iskolapszichológusok: 5,13; iskolai szociális segítők: 5,25). Az iskolapszichológusok esetében a konkrét problémához fűződő egyéni konzultáció a szülőkkel (4,69) is magasabb gyakorisággal jellemezhető. A pedagógiai csoportban a feladatok szélesebb körével és változatosabb formáival találkozunk: felügyelik a rájuk bízott tanulókat (6,57); intézményen belül (foglalkoztató termek, ebédlő, tornaterem stb.) szükség szerint kísérik a tanulót (6,45); szervezik, felügyelik a csoportos étkezéseket (5,99); segítik, bátorítják a tanulót általános jellegű egyéni és csoportos feladatai megoldásában (5,98); közreműködnek a tanórák és a napközis foglalkozások rendjének biztosításában (5,84); együttműködnek a pedagógussal a tanórákon az általános jellegű oktató-nevelő munkában (5,80); egyeztetik a pedagógussal a tanórai foglalkozásokhoz

szükséges teendőket (5,63); átveszik, átadják a tanulót a szülőtől, gondozótól (5,44); előkészítik a tanórai foglalkozások során szükséges eszközöket (5,43); a pedagógus irányításával közreműködnek a tanulót fejlesztő, korrekciós tevékenységben (5,36); egyénileg segítenek a tanulónak a tanórai és tanórán kívüli foglalkozásokon (5,31), valamint közreműködnek a tanórai foglalkozásokon az általános jellegű oktatási és technikai eszközök kezelésében (5,12). Megállapítható, hogy a pedagógiai asszisztensek iskolai tevékenységekben való aktívabb részvétele megerősítést nyert. A napi és a heti szintű feladatokba való bevonódás leginkább a pedagógiai közösség válaszadóit érintette, ez azonban nem jelenti azt, hogy a másik két szakmai csoport megkérdezettjei ne töltenének be fontos szerepet a köznevelési intézmények életében. A szakmai közösségek funkciók szerinti differenciálódása jegyében a különböző tevékenységek mintázatai, a problémamegoldás típusa, az ellátandó intézmények száma, a kontaktórák és az iskolában töltött idő tekintetében is elkülönülnek egymástól. Joggal feltételezhető azonban, hogy vannak olyan metszetek, ahol az ellátandó feladatok összeérnek, vagy a segítői jelenlét hiánya miatt pótlásra van szükség – ekkor a hiányzó szakemberek feladatait is ellátják az iskolában elérhető segítő munkatársak.

A tevékenységprofilok elemzése rámutat arra, hogy a három vizsgált szakmacsoport között nem csupán a napi feladatok típusa, hanem azok gyakorisága és fókusza is jelentős mértékben eltér. Míg az iskolapszichológusok és az iskolai szociális segítők tevékenysége döntően az egyéni segítő munka és az eseti pedagógus- vagy szülőkonzultáció köré szerveződik, addig a pedagógiai asszisztensek szorosabban integrálódnak az iskola napi rutinjába, a tanórai és tanórán kívüli folyamatok közvetlen operatív támogatásán keresztül. Ez utóbbi szakmacsoport esetében az együttműködés szervezeti szintje horizontálisan szélesebb spektrumot fed le: közvetlenül kapcsolódik a pedagógusokhoz, a tanulókhoz és olykor a szülőkhöz is. A gyakorisági mintázatok egyfajta funkcionális differenciáltságot jeleznek, amely az iskolai segítő munka specializációját, ugyanakkor annak rendszerszintű egymásrautaltságát is tükrözi. A feladatkörök között megjelenő átfedések arra engednek következtetni, hogy az iskolai segítő szerepek között létezik egyfajta rugalmas mozgástér, különösen abban az esetben, ha valamelyik szakember átmenetileg vagy tartósan nem érhető el. Ez a helyettesítési gyakorlat nem csupán a pedagógiai rugalmasság jele, hanem a személyi és intézményi kapacitásokhoz való alkalmazkodás is, amely az intézmények adaptivitását és túlélési stratégiáit is megmutatja (Csók & Pusztai, 2022). A funkcionális átfedések tehát nem a professzionalizmus hiányát, hanem inkább a kollektív felelősségvállalás és a szakmai

együttműködés lehetőségeit jelölik. A különböző szakmai szerepek által lefedett tevékenységmezők metszéspontjaiban nemcsak a feladatok, hanem a szakértelem és a kapcsolati tőke is cserélődhet, ami tovább erősítheti az iskolai segítő munka rugalmasságát, intézménybe ágyazottságát és tartós szervezeti jelenlétét.

A 45 item mentén faktorelemzést végeztünk (principal components becslés, ortogonális varimax rotációs módszer), amelynek eredményeként nyolc tevékenységi kört különítettünk el a szakmai munka tartalmát illetően (lásd 10. számú melléklet). A Kaiser–Meyer–Olkin-mutató értéke (KMO = 0,913) alapján a változók kiváló mértékben alkalmasak (KMO ≥ 0,9) a faktoranalízis elvégzésére (Csallner, 2015). A Bartlett-féle szfericitásteszt szignifikáns volt ($\chi^2(990) = 6517{,}938$; $p < 0{,}001$). A faktoranalízis a teljes variancia 69,799%-át magyarázta. Kutatói döntés alapján a nyolc faktorból kettőt (2. és 7. faktor[28]) összevontunk, mivel az állítások a szülőket és családokat segítő munka köré csoportosultak.

Az első faktoron (pedagógus munkáját közvetlenül segítő tevékenységek) a sokrétű, nevelési-oktatási feladatellátáshoz kapcsolódó itemek szerepelnek. Ezek az általános jellegű oktató és nevelő munkához, az iskolai szintű egyéni és csoportos foglalkozásokhoz (pl. tanulási nehézségek kezelése), a szabadidős programok szervezéséhez és előkészítéséhez, az iskolai rendezvényeken való részvételhez, és a szülőkkel való napi interakcióhoz kapcsolódnak (pl. a tanuló átvétele, átadása). Idetartozik továbbá a tanulók felügyelete és kísérése (pl. kirándulások helyszíneire, tanulmányi sétákra), a csoportos étkezések szervezése és felügyelete, a tanórai és tanórán kívüli foglalkozások előkészítésében és lebonyolításában való részvétel (pl. teremberendezés, eszközök előkészítése, fejlesztő és korrekciós tevékenység a pedagógus irányításával), az adminisztrációs teendők ellátásának támogatása, a napközis foglalkozások rendjének biztosítása, illetve az oktatási és technikai eszközök kezelésében való közreműködés is. A második faktor (szülői programok, tanácsadás, krízisintervenció) középpontjában a szülőkhöz és családokhoz kapcsolódó feladatok állnak – ideértve az információátadást, a problémakezelő konzultációkat, a közös

[28] A hetedik faktor tartalmazza azokat a csoportos, gyermekekkel folytatott beszélgetéseket is, amikor egy általános, többeket érintő kérdésen dolgoznak a segítő munkatárs közreműködésével (Szabó et al., 2015), vagy amikor a szakember a családi rendszer működésmódjába, a szociális erőforrások ismeretébe ágyazva vizsgálja a problémákat (Stang, 2019). Ezekben az esetekben kiemelt figyelmet kapnak a dinamikai (csoportdinamikai, családdinamikai) folyamatok, jellemzők, és az ezekből adódó nehézségek (Pataki, 2010; Szabó et al., 2015; Stang, 2019).

programok szervezését, valamint a család mint rendszer irányába mutató tevékenységeket és az iskolai közösségek érzékenyítését célzó programokat is. Az iskolai segítő munkatársakkal folytatott megbeszélések és az iskolát körülvevő közösségekkel való együttműködés a harmadik faktorhoz (társszakmákkal, társintézményekkel való kapcsolattartás) kapcsolódnak, és bár kisebb faktorsúllyal, de az iskolai rendezvényeken való részvétel és a pályaorientációban való közreműködés is a feladatok körét bővíti. A negyedik faktoron (prevenciós és érzékenyítő csoportfoglalkozások) 0,4 feletti súllyal ülnek az iskolai osztályokban végzett prevenciós, ismeretterjesztő, közösségfejlesztő és érzékenyítő tevékenységek, mint a tanulói közösségek vizsgálatára irányuló szociometriai vizsgálatok, az osztályszintű segítő beszélgetések, illetve a különböző témákban tartott előadások és programok. Az ötödik faktor rajzolatát a tanulókat egyéni szinten segítő munka adja, hiszen a gyermekekkel folytatott segítő beszélgetések és a tanulási nehézségek kezelését célzó egyéni foglalkozások az individuális elemek mintázatait mutatják. A hatodik funkciótípus (pedagógusokkal való konzultáció) határozottan a tanítókkal és tanárokkal való együtt dolgozásra összpontosít, legyen szó prevenciós megbeszélésekről vagy konkrét problémához fűződő konzultációkról. A hetedik faktor a szakemberpótló tevékenységekhez kapcsolódik, amelyek körében gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok – mint a jelzés fogadása, a jelzés küldésében való közreműködés, az esetmegbeszélés, az esetkonferencia, a fegyelmi tárgyaláson való részvétel, a konfliktuskezelés és a delegálás –, valamint elsősorban a pedagógiai munkát közvetlenül támogató funkciók – például a hiányzó pedagógus helyettesítése, az ügyelet tartása, a gyermekfelügyelet vagy a táboroztatásban való részvétel – tűnnek fel. Néhány példa az egyéb válaszokból: „*Hiányzó pedagógus helyettesítése. A helyettesítési rendet egyáltalán nem veszik figyelembe (legalábbis itt nálunk), rögtön a ped. asszisztenseket küldik be órát tartani alsó tagozatban. Pedig úgy tudom, ezt nem is szabadna.*”; „*Ha mentő viszi el a gyermeket, én kísérem szülő hiánya esetén.*”; „*Sebesült vagy beteg gyerekekkel foglalkozom naponta, eset szerint.*”; „*Takarítás, tízórai, uzsonna biztosítása.*” Ezekből a részletekből kiolvasható, hogy az intézményi igényekre való reagálás a tevékenységi kör jelentős kitágulását eredményezheti (lásd a példák között: pedagóguspótló, szülőpótló, egyéb személyzetpótló funkciók).

A 24. táblázatban az iskolában ellátott funkciókat a segítő foglalkozások szerint tanulmányoztuk. Az egyes tevékenységeket illetően az iskolában eltöltött idő szolgálhat választóvonalként. A varianciaanalízis F-próbájának értéke a pedagógus munkáját közvetlenül segítő tevékenységek esetében kiugróan magas (F = 341,30), ami alapján arra

következtethetünk, hogy a pedagógiai asszisztensek szerepe rendkívül fontosnak mutatkozik a nevelési-oktatási munkát támogató, pedagógiai jellegű feladatokban. A szülői programok, tanácsadás, krízisintervenció, továbbá a társszakmákkal és társintézményekkel való kapcsolattartás a szociális szakemberekhez áll a legközelebb, míg a tanulókat egyéni szinten segítő munka az iskolapszichológusok sajátja. Az, hogy a többi funkció esetében nem szignifikáns a különbség, arra utalhat, hogy a megkérdezett segítő közösségek iskolában betöltött szerepei és feladatai egymást metsző halmazok. Az egymással fedésben lévő tevékenységi köröket az iskolákban fellelhető szakemberhiányból adódó kihívások, továbbá az oktatási rendszer, az oktatási intézmény, a környezet és a nevelési partnerek (pedagógusok, szülők, tanulók) szükségletei hívják életre, és az ezekre adott válaszok ideális esetben a flexibilis segítői hozzáállás formájában testesülnek meg. A cirkuláris elméletekkel összhangban áll, hogy a professzionális szocializáció folyamataira permanensen kihatnak a gyakorlati közegben tapasztalt szakmai akadályok, válságok és változások, éppen ezért a formális oktatást követő szakasz fontos összetevője a helyzeti adaptáció (Shuval, 1980; Weidman et al., 2001; Miller, 2010; Pusztai, 2011; Pusztai & Csók, 2020b), amelyet sok esetben éppen az önkéntes és munkahelyi környezet szituáció- és kontextusfüggő interakciói és interpretációi beszélnek életre. Ez a keret ad értelmezési alapot az empirikus eredmények számára is, amelyek egy árnyaltabb, rugalmasabb szerepfelfogás lehetőségét vetik fel: az iskolai segítői szerepek nem zárványként működnek, hanem egyfajta rugalmas funkcionális hálózatként, amely az intézményi környezethez és a mindenkori szükségletekhez igazodva formálódik. A szignifikáns különbségek hiánya egyes funkciók mentén nem a szakmai identitás gyengeségére, hanem épp annak rugalmasságára utalhat, vagyis arra, hogy a segítő szakemberek képesek kilépni saját, szűken értelmezett szerepköreikből, és más területeken is aktívan reagálni a tanulói, pedagógusi vagy szülői igényekre. Az árnyoldal abban rejlik, hogy világos intézményi keretek és feladatelhatárolások hiányában a szerepek elmosódnak, ami a túlterheltség érzetének erősödéséhez vagy a segítő szakemberek munkájának alulértékeléséhez vezethet. Ez a fajta funkcionális átjárhatóság és adaptivitás ugyanakkor a professzionális szocializáció egyik kulcstényezőjeként is értelmezhető.

24. táblázat: A válaszadók által betöltött funkciók az iskolai segítő szakmacsoportok mentén (faktorszkórok átlagai)

	Iskola-pszichológusok (N = 111)	Óvodai és iskolai szociális segítők (N = 158)	Pedagógiai asszisztensek (N = 147)	F-érték
Pedagógus munkáját közvetlenül segítő tevékenységek	-,55	-,39	1,73	341,30***
Szülői programok, tanácsadás, krízisintervenció	-,61	,49	-,09	26,98***
Társszakmákkal, társintézményekkel való kapcsolattartás	-,18	,25	-,27	5,18**
Prevenciós és érzékenyítő csoportfoglalkozások	-,02	,03	-,04	0,07
Tanulókat egyéni szinten segítő munka	,68	-,39	-,23	26,99***
Pedagógusokkal való konzultáció	,05	,00	-,08	0,17
Szakemberpótló tevékenységek	,09	-,19	,25	2,91

*Megjegyzés: ANOVA-teszt, **p < 0,01; ***p < 0,001. Forrás: SchoolsUP 2022_QSD*

Miután megvizsgáltuk a funkciók és a szakmai képviselet kapcsolatát, a többi háttérváltozó esetében is megnéztük az összefüggéseket. Az iskolák társadalmi háttere és a funkciós faktorok – vagyis az ellátandó feladatok szerinti tevékenységcsoportok – között szignifikáns eltéréseket találtunk. Amíg a csoportfoglalkozások a magas státusú iskolák körében fontosabb szerepet kaptak (faktorszkór-átlag: 0,46; F = 3,480; p = 0,033), addig a szülői programok, a tanácsadás és a krízisintervenció inkább a hátrányos helyzetű gyerekeket tanító iskolákban jelentek meg (faktorszkór-átlag: 0,51; F = 13,695; p < 0,001). Az adatok alapján úgy tűnik, hogy a prevenciós és érzékenyítő foglalkozások az úgynevezett elit iskolákban nagyobb súllyal esnek latba, ám nem tudhatjuk biztosan, hogy az (osztályfőnöki) előadások a befogadó közeg valós igényeit tükrözik, vagy pusztán letudandó rutinokká váltak az iskolák részéről. Mindez azt jelenti, hogy az iskolai segítő tevékenységek társadalmi kontextusa meghatározza, hogy az adott intézményekben a prevenció vagy az intervenció kerül-e előtérbe. A magasabb státusú tanulói összetétellel rendelkező iskolákban a segítői funkciók jellemzően előre tervezhető, strukturáltabb keretek között működnek, míg a hátrányosabb helyzetű tanulókat nevelő intézményekben gyakrabban igényelnek azonnali beavatkozást, eseti megoldásokat. Ez a különbség nemcsak a segítői szerepek természetére, hanem azok tervezhetőségére, hatókörére és időbeliségére is hatással van. A magas státusú közegben a segítő szakember elsősorban erőforrásként jelenik meg, aki a tanulói potenciál kibontakozását támogatja, míg az alacsonyabb társadalmi státusú iskolákban inkább problémamenedzserként vagy mediátorként funkcionál, aki a krízishelyzetek kezelésében tölt be kulcsszerepet. Ez az eltérő szerepfelfogás a szakmai identitás és a működési prioritások szintjén kihívásokat

is jelenthet, hiszen más kompetenciákat és szemléleti rugalmasságot kíván a segítői munka különböző intézményi és társadalmi kontextusokban. Különösen igaz ez akkor, ha a szakembernek egyszerre több, eltérő profilú intézményben kell jelen lennie, és a változó elvárásokhoz folyamatosan alkalmazkodnia. A szakmai kihívások intenzitása tovább növekszik, ha a szakember ellátási körzete kiterjedt, és több iskolában, sőt akár különböző településeken kell helytállnia. Ilyen esetekben a krízishelyzetekhez kapcsolódó gyors beavatkozás, az utánkövetés vagy a mélyebb, személyes kapcsolatépítés lehetősége is jelentősen korlátozódik, nem beszélve a többi, időigényes vagy intézményre szabott feladatról, amelyek a segítői munka minőségi dimenzióit alapjaiban határozzák meg. Az óvodai és iskolai szociális segítők esetében fokozottan jelentkeznek ezek a kihívások, hiszen ők gyakran nem egyetlen intézményhez kötődnek, hanem több, eltérő társadalmi összetételű és nevelési profilú helyszínen látják el feladataikat. Ez a többintézményes jelenlét nemcsak a munkaszervezést nehezíti meg, hanem a bizalmi kapcsolatok kialakítását, a preventív és intervenciós beavatkozások időzítését és hatékonyságát is korlátozza. A rugalmas szerepfelfogás ilyen körülmények között könnyen túlterheltséghez, a feladatok szétaprózódásához vagy szakmai dilemmákhoz vezethet, különösen ott, ahol a rendszeres visszatérés, az elmélyülés és a reflektív jelenlét nélkülözhetetlen volna.

A 25. táblázat alapján kirajzolódik, hogy a segítő tevékenységek gyakorisága az iskolai kompozíciótól függően eltérő szerkezetet mutat. A döntően hátrányos társadalmi státusú tanulókat oktató intézményekben a segítő munka leggyakoribb formája a pedagógusokkal történő, konkrét problémához fűződő egyéni konzultáció (4,84), ezt követi a tanulók támogatása az általános jellegű feladatmegoldásban (4,54), a csoporthelyzetben történő megfigyelésük (4,39), illetve a gyermekekkel folytatott csoportos beszélgetések (4,26). Ez a tevékenységprofil a problémacentrikus együttműködésre, a tanulók szociális és viselkedéses jellemzőinek folyamatos monitorozására, továbbá a tanulási helyzetekhez kötődő közvetlen támogatásra épül, amiből arra lehet következtetni, hogy ezekben az intézményekben a segítői szerep elsősorban a nehézségek azonnali kezelését és a tanulási esélykülönbségek mérséklését célozza (például a tanulók egyéni segítése tanórai és tanórán kívüli foglalkozásokon: 3,60; egyéni foglalkozás tanulási nehézségek kezelésére: 3,57; korrekciós tevékenységben való közreműködés pedagógus irányításával: 3,52). A prevenciós szemlélet ugyanakkor szintén jelen van, leginkább a pedagógusokkal folytatott szakmai megbeszélések és az egyéni fejlesztő tevékenységek révén. A döntően átlagos társadalmi

státusú tanulókat oktató iskolák esetében a leggyakrabban végzett tevékenység az egyéni segítő beszélgetés a gyermekekkel (5,46), majd ezt követik a pedagógusokkal folytatott, konkrét problémákra fókuszáló konzultációk (4,80), valamint a tanulók általános jellegű egyéni és csoportos feladatmegoldásában való segítése (4,36). Szintén kiemelkedő gyakoriságot mutat a tanulók megfigyelése csoporthelyzetben (4,12), ami a szociális dinamika és az osztályközösségekben zajló folyamatok nyomon követésére utal. A preventív szemlélet hangsúlyosan jelenik meg, kiemelten a pedagógusokkal való megbeszélések (3,86) és az iskolai segítő szakemberekkel folytatott konzultációk (3,74) révén. Ezen kívül a gyermekekkel folytatott csoportos beszélgetések (3,56) és az iskolai rendezvényeken való részvétel (3,55) is azt jelzik, hogy a segítői jelenlét ezekben az iskolákban kiegyensúlyozottan oszlik meg a problémakezelés, a prevenció és a közösségi integráció támogatása között. A szerep tehát nem szűkül le egyetlen funkcióra, hanem rugalmasan alkalmazkodik a pedagógiai környezet és a tanulói szükségletek sokféleségéhez. A döntően magas társadalmi státusú tanulókat oktató intézményekben a leggyakoribb segítő tevékenység az egyéni segítő beszélgetés a gyermekekkel (5,42), ami jól szemlélteti, hogy a közvetlen tanulói támogatás ebben a közegben is a segítői munka középpontjában áll. Ezt követi a pedagógusokkal folytatott, konkrét problémákhoz fűződő egyéni konzultáció (4,47), a tanulók csoporthelyzetben történő megfigyelése (3,97), valamint a szülőkkel zajló egyéni konzultáció (3,95). A prevenciós szemlélet szintén jelen van, például a pedagógusokkal történő megelőző megbeszélések (3,68) és az osztályfoglalkozások (3,65) formájában, amelyek gyakran közösségfejlesztő, érzékenyítő vagy ismeretterjesztő témákat dolgoznak fel. Az adatok alapján nem állíthatjuk egyértelműen, hogy jóval nagyobb lenne a feladatokban való érintettsége a döntően hátrányos társadalmi státusú diákokkal foglalkozó szakembereknek, mint az előnyösebb társadalmi összetételű intézményekben, hiszen utóbbiakban is bőven akad tennivaló a segítő munkatársak számára. A feladatprofilok inkább a problémák természetében és a támogatás típusában térnek el, semmint a segítő jelenlétének intenzitásában. Fontos kiemelni, hogy adataink a segítő szakemberektől származnak, így azokról az iskolákról nyújtanak képet, ahol jelen vannak ezek a munkatársak. Ezért ott, ahol hiányoznak, ezeket a tevékenységeket vagy a pedagógusok látják el, vagy azok ellátatlanul maradnak. Empirikus tapasztalataink szerint az egyéni konzultációk, segítő beszélgetések a különböző társadalmi összetételű iskolák mindegyikében kiemelt szerepet kapnak. A megbeszélések tárgya és tartalma alapján tovább lehetne finomítani a problématípusok bontását; az árnyaltabb tematikus kategóriák feltárása azonban már nem

kvantitatív eszközökkel, hanem az interjús kutatásunk keretében válhat igazán hozzáférhetővé.

25. táblázat: Segítő tevékenység az iskolák társadalmi kompozíciója mentén (átlagértékek hétfokú skálán: 1: soha, 7: naponta)

Döntően hátrányos társadalmi státusú diákokat oktató iskolák	Döntően átlagos társadalmi státusú diákokat oktató iskolák	Döntően magas társadalmi státusú diákokat oktató iskolák
Konkrét problémához fűződő egyéni konzultáció a pedagógusokkal (4,84)	Egyéni segítő beszélgetés a gyermekekkel (5,46)	Egyéni segítő beszélgetés a gyermekekkel (5,42)
A szakember segíti, bátorítja a tanulót általános jellegű egyéni és csoportos feladatai megoldásában (4,54)	Konkrét problémához fűződő egyéni konzultáció a pedagógusokkal (4,80)	Konkrét problémához fűződő egyéni konzultáció a pedagógusokkal (4,47)
A tanulók megfigyelése csoporthelyzetben (4,39)	A szakember segíti, bátorítja a tanulót általános jellegű egyéni és csoportos feladatai megoldásában (4,36)	A tanulók megfigyelése csoporthelyzetben (3,97)
Csoportos beszélgetés gyermekekkel (4,26)	A tanulók megfigyelése csoporthelyzetben (4,12)	Konkrét problémához fűződő egyéni konzultáció a szülőkkel (3,95)
Prevenciós megbeszélés a pedagógusokkal (3,95)	Prevenciós megbeszélés a pedagógusokkal (3,86)	A szakember segíti, bátorítja a tanulót általános jellegű egyéni és csoportos feladatai megoldásában (3,84)
A szakember felügyeli a rá bízott tanulókat (3,77)	Megbeszélés az iskolai segítő szakemberekkel (3,74)	Megbeszélés az iskolai segítő szakemberekkel (3,84)
Megbeszélés az iskolai segítő szakemberekkel (3,69)	Csoportos beszélgetés gyermekekkel (3,56)	Prevenciós megbeszélés a pedagógusokkal (3,68)
A szakember egyénileg segít a tanulónak a tanórai és tanórán kívüli foglalkozásokon (3,60)	Részvétel az iskolai rendezvényeken (3,55)	Osztályfoglalkozások különböző témákban (ismeretterjesztő, közösségfejlesztő, érzékenyítő, anti-bullying programok, stb.) (3,65)
Egyéni foglalkozás tanulási nehézségek kezelésére (3,57)		Csoportos beszélgetés gyermekekkel (3,55)
A pedagógus irányításával a szakember közreműködik a tanulót fejlesztő, korrekciós tevékenységben (3,52)		
A szakember együttműködik a pedagógussal a tanórákon az általános jellegű oktató, nevelő munkában (3,51)		

Megjegyzés: Csak azokat a tevékenységeket tüntettük fel, amelyeket legalább havonta többször végeznek az iskolai segítő szakemberek.
Forrás: SchoolsUP 2022_QSD

Az alfejezet legfontosabb eredményeként azt fogalmazhatjuk meg, hogy az iskolai segítő szakemberek tevékenységei nem csupán egymástól elkülönülő feladatköröket jelölnek, hanem egy dinamikusan működő, funkcionálisan szerveződő rendszer részei, amelyben a szerepek időnként átfedik, kiegészítik vagy helyettesítik egymást. A fejezet legfontosabb tanulsága, hogy a nevelés, az oktatás és a gyermekek fejlődését támogató környezet fenntartása nem képzelhető el e sokszínű segítői jelenlét nélkül. Az iskola mint intézmény funkcionális működése szempontjából tehát nemcsak a feladatok megosztása, hanem azok kontextuális illeszkedése is kulcsfontosságú: a szükségletekhez igazodó válaszok és a funkcionális logika gyakran diszkrepanciákat hordoznak, ám ezek

kezelésében épp a segítő közösségek alkalmazkodóképessége és professzionális együttműködése válik meghatározóvá. A három szakmai szereplő tehát nem kizárólag jelenlétében, hanem kölcsönös kiegészítő szerepében is nélkülözhetetlen.

7.3. Útközben a partnerség felé? Az iskolai segítők szülőkkel kapcsolatos munkájának lehetőségei

Az előző alfejezetben számos feladatát bemutattuk az iskolai segítő munkatársaknak, amelyekkel hozzájárulhatnak az oktató, nevelő munka eredményesebbé tételéhez. A kutatók visszatérő megfigyelése, hogy a szülőkkel való partneri kapcsolat kiépítése és fenntartása a pedagógusi munka egyik kitüntetett területe, ugyanakkor a tanítók és tanárok szakember bevonását tartanák szükségesnek a gyermeknevelői ismereteket és képességet fejlesztő feladatok megvalósításához (Csók, 2020a; Engler, 2020; Csók & Pusztai, 2022; Pusztai & Csók, 2022). Ezért fontos megvizsgálni, hogy az egyes segítői szerepkörök miként kapcsolódnak be a szülőkkel való kommunikációba és együttműködésbe, hiszen ezek a kapcsolódási pontok jelentőséggel bírnak a családokkal kialakított kapcsolat elmélyítésében.

Az iskola honlapján való szerepeltetés indirekt módon utalhat arra, hogy egy-egy segítő szakember milyen mértékben tekinthető elérhetőnek a családok számára. A digitális jelenlét nem csupán az iskolai információáramlás transzparenciájáról ad képet, hanem azt is jelzi, hogy az adott munkakör milyen súlyt kap az iskola hivatalos tájékoztatási gyakorlatában, vagyis mennyire számít a szülőkkel való kapcsolat formális részének. A megkérdezett iskolapszichológusok 73,4%-a, az iskolai szociális segítők 55,5%-a, míg a pedagógiai asszisztensek 26,1%-a válaszolta, hogy fent van az iskola honlapján, hol érhetik el őket a szülők. A pedagógiai csoport alulreprezentáltságára némileg magyarázatul szolgálhat, hogy az iskolai életvilág szerves részét képezik, és általában a szülők számára is közvetlenebbül elérhetőek, mint a másik két szakmai csoport megkérdezettjei. Egy másik lehetséges ok, hogy a pedagógiai asszisztensek általános feladatai közé tartozik a szülőkkel való mindennapi kapcsolattartás (Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2009), amely szorosabb, személyesebb kapcsolódási pontot teremt a felek között, mint az alkalmankénti, gyakorta problémacentrikus együttműködés.

A szülőkkel való kapcsolattartás mennyiségi mutatói megerősítik azt a kiinduló gondolatunkat, hogy a pedagógiai szakmai közösség válaszadói több szülővel állnak kapcsolatban, mint az iskolapszichológusok és az iskolai szociális segítők. A pedagógiai

asszisztensek átlagosan 94,33 szülőt ismernek személyesen (iskolapszichológusok: 54,95; iskolai szociális segítők: 42,83) (ANOVA-teszt, $F = 15{,}333$; $p < 0{,}001$), és átlagosan 67,87 szülő keresztnevét is tudják (iskolapszichológusok: 45,10; iskolai szociális segítők: 30,89) (ANOVA-teszt, $F = 12{,}037$; $p < 0{,}001$). A pontosabb értelmezés érdekében ugyanakkor fontos lenne ismernünk az egyes intézmények szülőlétszámát is, hiszen konkrét arányokról így nem rendelkezünk információval, de halványan érzékelhető a szociális segítők alulmaradása a relációs mező mennyiségi viszonylatában. A pedagógiai asszisztensek jelentősen magasabb értékei – mind a személyes kapcsolatok száma, mind a keresztneves ismeretségek terén – azt jelzik, hogy ők azok, akik a legszorosabban integrálódtak az iskolai élet mindennapi, informális működésébe, beleértve a szülőkkel való közvetlen kapcsolattartást is. Míg az iskolapszichológusok és a szociális segítők jellemzően eseti, problémacentrikus helyzetekben lépnek kapcsolatba a szülőkkel, ami eleve szűkebb és szelektívebb interakciós mezőt feltételez, addig a pedagógiai asszisztensek napi szintű jelenléte, fizikai elérhetősége és szerepbeli közvetlensége lehetővé teszi, hogy kapcsolataik szélesebb körre terjedjenek ki. Ez a közvetlenség nem feltétlenül jelent mélyebb bizalmi kapcsolatot, inkább lehetőséget ad a gyakori érintkezésre. A relációs dimenzió mennyiségi mutatói alapján a szociális segítők hátrányban vannak a kapcsolatháló volumenét tekintve, ám ez részben a munkájuk jellegéből is következik. A szociális tevékenység nem a kapcsolatsűrűségre, hanem a kapcsolatok célirányos, beavatkozásalapú használatára épül, így természetes, hogy a hálózat kevesebb, de strukturálisan specifikus kapcsolatból áll. A mennyiségi relációs adatok mögött eltérő kapcsolatépítési logikák húzódnak meg: míg a pedagógiai asszisztensek horizontálisan, a napi működés részeként kapcsolódnak a szülőkhöz, addig a másik két szakmacsoport inkább vertikális, célzott megkeresések mentén éri el őket.

A szülőkkel való eredményes együttműködés egyik előfeltétele, hogy a segítő szakemberek tisztában legyenek azzal, milyen forrásokból tájékozódnak a szülők a gyermeknevelés kapcsán, illetve hogyan épül fel szülői tudásuk. A segítő munkatársak egy négyfokozatú skálán kifejtett véleménye szerint a szülők többsége gyermekként a családban (3,07), saját gyermeknevelési tapasztalatból (3,04), vagy felnőttként az életben (2,95) szerzi a szülői tudást. A középmezőnyben tűnik fel az ösztönös tudás (2,76), a közösségi médiacsoportokból (pl. Facebook-csoportok, fórumok) származó tudás (2,56), a saját gyermeknevelési hibákból való tanulás (2,48), továbbá a médiaszemélyiségektől (pl. influenszerektől, youtuberektől) vett minták (2,17). Az olyan tudásforrások, amelyek konkrét tananyagot takarnak, a lista legvégén szerepelnek – ilyen a továbbképzés,

önképzés (1,84), a középiskolai/felsőoktatási tananyag (1,52), valamint a családi életre nevelés tantárgy (1,48). Az *Értékteremtő gyermeknevelés* kutatásból tudjuk, hogy a gyermeknevelési ismereteket közvetítő direkt oktatási formák a legkevésbé igényelt segítő intézkedések közé tartoznak (Engler, 2020). A családi életre nevelés implementációjára és fejlesztésére fókuszáló vizsgálatunkban az iskolai szakemberek elsősorban a mindennapi gyakorlathoz közel álló ismeretek átadásában, emellett a képességfejlesztésben és a szemléletformálásban látták a legnagyobb potenciált (Pusztai & Csók, 2022).

A pedagógusok tehermentesítése szempontjából különösen izgalmas az a kérdés, hogy maguk az iskolai segítő szakemberek mit gondolnak, kinek a feladata javítani a szülők gyermeknevelési képességét. A válaszadóink listáján az iskolapszichológusok (3,21), a mentálhigiénés szakemberek (3,11), a pedagógusok (3,06) és az óvodai és iskolai szociális segítők (3,05) szerepelnek az élmezőnyben. A rangsor legvégén tűnnek fel az iskolarendőrök (2,03), az iskolaőrök (1,87) és az adminisztratív személyzet (1,63). Az élbolyban tehát olyan iskolai szakemberek sorakoznak, akik speciális tudásbázisukra támaszkodva gazdagíthatják a szülők gyermeknevelési ismereteit. Az *Értékteremtő gyermeknevelés* 2020-as országos kutatás tapasztalatai is megerősítették, hogy a szülői gyakorlatok és készségek fejlesztését célzó, a mindennapi nevelési feladatokat támogató iskolai munkatársakból álló helyi hálózatok kiépítése és működtetése a szülők gyermeknevelő tevékenységeinek minőségi javulását szolgálhatná (Pusztai, 2020a). A szakmai csoportok között kisebb különbségek érvényesülnek: az iskolapszichológusok (3,42) és az iskolai szociális segítők (3,18) leginkább saját feladatuknak tartják a szülői készségek fejlesztését, bár a másik felet is fontos és kompetens szereplőnek tekintik. A pedagógiai asszisztensek szerint elsődlegesen az iskolapszichológusnak (3,10) és a pedagógusnak (3,02) feladata a szülők gyermeknevelési képességét javítani, saját magukat sokkal hátrébb sorolták a listán (2,34), ami arra utal, hogy a másik két szakmai közösséggel ellentétben nem érzik érintettségüket e tevékenységi kör ellátásában (lásd 11. számú melléklet). A különböző segítői szerepkörök tehát eltérően helyezik el magukat a szülői kompetenciafejlesztés feladatkörében, ami nemcsak a képzési háttérből és a szakmai identitásból fakad, hanem abból is, hogy az intézményi működés miként keretezi és értelmezi a feladataikat. A válaszokból kirajzolódó szerepelvárások és önpozicionálások azt sejtetik, hogy a szülőkkel való munka nem minden szakmai közösség esetében vált a professzionális önkép szerves részévé, jóllehet az iskola és a család közötti kapcsolat erősítése a nevelési-oktatási tér egyik kiemelt célja. Az eltérő

önértelmezések hosszabb távon a szerepek közötti együttműködés és feladatmegosztás újragondolását is szükségessé tehetik. Nem szabad elfelejtenünk azonban, hogy a bemutatott eltérések az iskolai segítő szakmacsoportok percepcióját tükrözik arról, hogy kik lennének leginkább alkalmasak és felelősek a szülők gyermeknevelési képességének fejlesztéséért – vagyis nem tényleges feladatvállalásokról, hanem a szerepekhez társított elvárásokról és szakmai önértelmezésekről adnak képet.

A következőkben arra igyekeztünk választ kapni, hogy abban az iskolában, ahol a segítő a feladatainak nagy részét tölti, kitől kérnek tanácsot a szülők nevelési kérdésekben. A szülők egymás közötti információáramlása (3,29), a pedagógusok (3,04), az internetes szakoldalak, tanácsadó oldalak (2,92) és az internetes interaktív szülőcsoportok (2,79) mind megelőzték az általunk vizsgált segítő munkacsoportokat. A pedagógusok a segítő munkacsoportok elé kerültek, ami a kötelező óraszám felett végzett többletmunkát is magában foglaló elvárásokra enged következtetni. Az iskolapszichológusok az ötödik (2,60), az iskolai szociális segítők a kilencedik (2,19), a pedagógiai asszisztensek pedig csupán a tizenharmadik (1,80) helyen foglalnak helyet. A nevelési kérdések megbeszélése eltérést mutat az iskolák társadalmi összetétele szerint. A korábbi kutatásokban tapasztaltakhoz hasonlóan a magasan kvalifikált szülőkre a szülőtársak, a szakmai és laikus kapcsolatok bevonása jellemzőbb, mint az alacsonyabb iskolázottságú szülőkre, ahol a gyermeknevelésbe bevont segítő network ereje gyengébb (Pusztai, 2020a). Ezeket az eredményeket a saját adatainkkal is meg tudjuk erősíteni, ugyanis a döntően magas társadalmi státusú diákokat oktató iskolák csoportjában szignifikánsan magasabb értéket kaptak a következők (ANOVA-teszt, $p < 0,05$): a szülők egymás között (3,56), internetes interaktív szülőcsoportok (3,13), szakoldalak, tanácsadó oldalak (3,10), iskolapszichológus (3,00) és fejlesztő pedagógus (2,39). Továbbá a segítő munkatársak szerint, amíg a döntően magas (91,9%) és átlagos (86,3%) státusú iskolákban a szülők nagy többsége együttműködő, addig a hátrányos helyzetű intézményekben ez az arány alacsonyabb (62,2%) (khí-négyzet-próba, $p < 0,001$). A szülői tanácskérés preferenciái nemcsak a segítő szakemberek iskolai jelenlététől, hanem az iskolák társadalmi összetételétől és a szülői bizalmi hálók szerkezetétől is függenek, amelyek jelentős mértékben befolyásolják, hogy a családok kit tekintenek hiteles és elérhető nevelési partnernek.

Adataink azonban azt is megmutatták, hogy melyek azok az okok, amiért maga az iskolai segítő szakember keresi a lehetőséget a szülőkkel való kommunikációra (26. táblázat). Az iskolapszichológusok és az iskolai szociális segítők listáját ugyanazon

esetek vezetik (például, ha a szülő kezdeményezi a kapcsolatfelvételt, vagy ha a tanuló panaszkodik otthoni dolgok miatt). A nemzetközi szakirodalom egyik fontos megállapítását (Epstein, 1986) az *Értékteremtő gyermeknevelés* kutatás is megerősíti, mely szerint a pozitív változások megbeszélése könnyen háttérbe szorul a család és az iskola közötti viszonyrendszerben (Bacskai, 2020c). Éppen ezért kiemelkedő jelentőségű eredmény, hogy a pedagógiai asszisztens leggyakrabban akkor keresi a beszélgetés lehetőségét, amikor megköszön valamit a szülőnek, továbbá, hogy az új képesség felfedezése is felülreprezentált módon jelenik meg ebben a csoportban. A szöveges válaszok alapján a segítő munkatársak főként az alábbi esetekben kezdeményezték a kommunikációt a szülőkkel: gyakori volt a kapcsolatfelvétel pedagógusi kérés vagy jelzés alapján, társszakemberek megkeresésére, szülői értekezletek alkalmával (pl. bemutatkozás vagy osztályszintű konfliktus esetén), igazolatlan hiányzás miatt, veszélyeztetettség gyanújával összefüggésben, fegyelmi tárgyalást követően, szűrővizsgálat kapcsán, illetve akkor, amikor a szülői beleegyezés szükséges egyéni foglalkozásokhoz. Előfordult, hogy a probléma jellege indokolta a szülő bevonását a segítő folyamatba, vagy a diák önsértő viselkedése miatt vált szükségessé a kapcsolattartás. Ezen túlmenően kapcsolatfelvételre sor került iskolaváltás elősegítése, a gyermek betegsége, átadása vagy csoportos kísérése, továbbá adategyeztetés, adatpótlás, valamint táborok, közösségi vagy napközis programok szervezése kapcsán is. A válaszokból kitűnik, hogy a konkrét problémák mentén szerveződő segítő–szülő kommunikáció inkább az iskolapszichológusok és az iskolai szociális segítők munkáját jellemzi (pl. igazolatlan hiányzás, veszélyeztetettség gyanúja, fegyelmi tárgyalás), míg a pedagógiai munkatársak elsősorban adminisztratív, szabadidős és mindennapi helyzetekből fakadó interakciókról számoltak be (pl. tanuló átadása és kísérése, napi eseményekről való tájékoztatás). A csoportok közötti különbségek más megvilágításba kerülnek, ha figyelembe vesszük a megkérdezettek által követett protokollokat és szakmai ajánlásokat is: „*Protokoll szerint mindig a szülő keres. Kivétel: veszélyeztetés, krízis, elhanyagolás, bántalmazás*” – fogalmazott egy iskolapszichológus a nyitott kérdésre adott válaszában.

26. táblázat: A szülőkkel való beszélgetés oka az iskolai segítő szakmacsoportok mentén (az „igen” válaszok százalékos aránya)

	Iskola-pszichológusok (N = 111)	**Óvodai és iskolai szociális segítők** (N = 158)	**Pedagógiai asszisztensek** (N = 147)
Értesítik a szülők, hogy beszélni akarnak vele***	**97,2**	89,3	79,8
Egy tanuló magatartása megváltozik*	83,0	**87,2**	75,6
Egy tanuló nem megfelelően teljesít**	46,2	**66,0**	54,5
A tanuló panaszkodik otthoni dolgok miatt***	**86,9**	**89,9**	46,3
Megköszön valamit a szülőknek***	36,2	51,4	**83,5**
Új képességet fedez fel a tanulóban**	39,0	44,1	**58,7**
Egyéb	33,9	25,4	21,6

*Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Resid. > 2,0). Khí-négyzet-próba, *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001. Forrás: SchoolsUP 2022_QSD*

A családokkal való partnerség terén érdekelt bennünket, hogy a segítő munkatársak hogyan jellemeznék azokat a szülőket, akikkel kiemelten jó kapcsolatot ápolnak, és ahol a gyermek teljesítményében és magatartásában is megmutatkozik az együttműködés hatékonysága. A 27. táblázat csak a szignifikáns különbségeket mutató eredményeket tartalmazza, újabb sajátos nézőpontból rajzolva képet az iskolai segítő közösségek és a szülők együttműködéséről. A megkérdezett iskolapszichológusok elsősorban a nagyvárosi, jobbmódú, diplomás (Pusztai & Engler, 2020) típushoz tartozó szülőket emelték ki, mellettük pedig a válaszok derékhada a nagyobb krízist átélt családokra utalt. Ennek éles kontrasztját mutatják az iskolai szociális segítők válaszai, akik túlnyomórészt falusi, alacsony státusú (Pusztai & Engler, 2020) és/vagy roma/cigány szülőkkel állnak szorosabb kapcsolatban. A pedagógiai asszisztensek ezzel szemben a középfokú végzettségű, stabil családszerkezetű, vallásos családokkal ápolnak kifejezetten jó viszonyt, ezen túlmenően kihívást jelentő életkörülményként a tartós betegséget és a fogyatékosságot nevezték meg. Az *Értékteremtő gyermeknevelés* kutatásból is tudjuk, hogy a teljes családban élők és a diplomás szülők gyermeknevelési elvei nagyobb átfedést mutatnak a pedagógusokéval; a magasabb státusú csoportokban jobban értik a pedagógusi munka céljait és törekvéseit (Pusztai & Engler, 2020). Ez a mintázat több ponton hasonlóságot mutat azzal, hogy az iskolai szociális segítők mindössze 0,7%-a vélte úgy, hogy nevelési elvei teljes mértékben összhangban állnak a szülők többségének nézeteivel, míg 34,7%-uk szerint nagyjából megegyeznek. Ugyanakkor 54,7% több eltérést, 10,0% pedig alapvető különbséget érzékelt. A pedagógiai asszisztensek körében a legmagasabb azok aránya, akik teljes mértékben (5,5%) vagy nagyjából (60,2%) hasonlónak ítélték saját és a szülők nevelési elveit. Az iskolapszichológusok esetében is inkább jellemző az

értékegyezés: 0,9% teljes mértékben, 50,9% nagyjából azonosnak értékelte az elveket (khí-négyzet-próba, $p < 0,001$). Az értékharmónia mutatói az együttműködés lényeges elemeként tarthatók számon, ám ez nagymértékben függ az iskolára jellemző tulajdonságoktól is (Ceglédi, 2020). A jelenséget érdemes lenne a makroszintű társadalmi struktúrák és a mikroszintű iskolai miliők kereszthatásainak figyelembevételével is vizsgálni. Ugyanis az együttműködés minősége és mélysége sok esetben nem csupán szakmai, hanem társadalmi helyzetből fakadó és kulturális kérdés is (Pusztai et al., 2024b; Pusztai, 2025). A speciális kihívásokkal küzdő szülőkkel való kapcsolatépítés érdemi hozzájárulást jelenthet a szélesebb körű pedagógusi munkához, különösen azokban az intézményekben, ahol a családi háttér korlátozottan képes támogatni a gyermek iskolai előmenetelét (Csók, 2025).

27. táblázat: Jellegzetes szülőtípusokkal való hatékony együttműködés az iskolai segítő szakmacsoportok mentén (a „jobbára"és „minden esetben" válaszok összesített százalékos aránya)

Iskolapszichológusok (N = 111)	**Óvodai és iskolai szociális segítők** (N = 158)	**Pedagógiai asszisztensek** (N = 147)
jövedelem tekintetében átlagos (89,1%) és magasabb (53,9%) státusú szülők	községekben, falvakban élő szülők (63,5%)	teljes családban élők (80,3%)
dominánsan diplomás szülők (74,4%)	jövedelem tekintetében alacsony státusú szülők (52,7%)	dominánsan középfokú végzettségű szülők (76,7%)
nagyobb városokban élő szülők (72,8%)	dominánsan alapfokú végzettségű szülők (52,4%)	vallásos szülők (56,9%)
nagyobb krízist élt át a család (68,8%)	roma/cigány szülők (42,4%)	gyermekük tartósan beteg (50,5%), tartósan beteg és/vagy fogyatékossággal élő szülők (36,5%)

Megjegyzés: A táblázat csak a szignifikáns különbségeket mutató eredményeket tartalmazza (khí-négyzet-próba, $p < 0,05$). Forrás: SchoolsUP 2022_QSD

A szülőkkel való hatékony együttműködés nem kizárólag kommunikációs kérdés, hanem mélyen beágyazódik a társadalmi státus, a nevelési értékrendek és az intézményi kultúrák összefonódásába (Bacskai, 2020c; Dusa, 2020; Pusztai et al., 2024b; Csók et al., 2025; Pusztai, 2025). Az eredmények azt mutatják, hogy a különböző segítő szakemberek más-más társadalmi rétegekkel kerülnek szorosabb kapcsolatba, ami egyrészt a szakmai profilokból, másrészt a hozzájuk rendelt feladatstruktúrákból következik. Míg az iskolapszichológusok gyakrabban lépnek interakcióba diplomás, városi szülőkkel – akikkel végzettségi és értékrendi szinten is nagyobb az egybecsengés –, addig az iskolai szociális segítők főként hátrányos helyzetű, alacsony státusú, gyakran roma/cigány családokkal dolgoznak, ahol a nevelési elvek közti távolság sok esetben erőteljesen

megmutatkozik. A nevelési értékek közötti eltérés elsősorban az együttműködés gördülékenységét befolyásolhatja, ugyanakkor megfelelő szakmai felkészültséggel – például a kulturális különbségek ismeretével, romológiai érzékenyítéssel – ezek a távolságok is áthidalhatóvá válhatnak. Az így megszerzett tudás hozzájárulhat ahhoz is, hogy a családok és az iskola közötti távolság mérséklődjön, és a kölcsönös megértés révén szorosabb, támogatóbb kapcsolat alakuljon ki. Az együttműködés minősége ugyanakkor gyakran nem csupán egy-egy társadalmi dimenzió mentén értelmezhető, hanem interszekcionális metszéspontokban formálódik, ahol az alacsony státus, az etnikai hovatartozás, a marginalizált lakókörnyezet és más társadalmi viszonyrendszerben gyökerező hátrányok együttesen alakítják a kapcsolódás lehetőségeit és kihívásait (Ceglédi, 2024; Pusztai et al., 2024b; Csók et al., 2025; Pusztai, 2025). Ezzel szemben a pedagógiai asszisztensek azokkal a szülőkkel dolgoznak együtt szorosabban, akiknek értékrendje közelebb áll a pedagógiai segítők saját normarendszeréhez, így az interakciókban gyakrabban jelenik meg az értékharmónia élménye, ami elősegíti az elfogadottságot és a partnerség érzését. Mivel a pedagógiai asszisztensek többsége középfokú végzettséggel rendelkezik, és jellemzően korlátozottabb erőforrásokkal bíró közegből érkezik, társadalmi és kulturális értelemben gyakran közelebb állnak azokhoz a családokhoz, amelyek az alsó-középosztályra jellemző jegyeket hordoznak. A nemzetközi szakirodalom is alátámasztja ezt a jelenséget: a szülők sokszor megközelíthetőbbnek érzik a pedagógiai asszisztenseket, mivel hasonló kulturális látásmód és társadalmi háttér megkönnyíti a bizalom kialakítását és a hatékony kommunikációt (Howes, 2003; Smith, 2010; Němec et al., 2015). A válaszadók értékharmóniára vonatkozó percepciói szoros kapcsolatban állnak azzal, hogy az együttműködést mennyire érzik eredményesnek. A pszichológusok és pedagógiai asszisztensek esetében ez az összhang erősebb, míg az iskolai szociális segítők körében inkább az értékbeli távolság, sőt időnként az értékkonfliktus dominál, ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy éppen az ilyen helyzetekhez való professzionális viszonyulás és reflexió képezi szakmai felkészültségük egyik lényegi elemét (Csók et al., 2025). Ez nem feltétlenül egyéni hozzáállás kérdése, hanem eltérő iskolai kontextusok, szülői elvárások és társadalmi helyzetek terméke is. Az értékharmónia tehát nem csupán pszichológiai, hanem kulturális és szociológiai dimenzióval is bír, amely szorosan összefügg az intézmények társadalmi összetételével, valamint azokkal a makrostrukturális tényezőkkel, amelyek formálják a családok és iskolák viszonyát (Bacskai, 2020c; Ceglédi, 2020; Dusa, 2020). Az együttműködés eredményessége így nem kizárólag a

segítő szakemberek felkészültségén és elkötelezettségén múlik, hanem azon is, hogy milyen kulturális és értékrendi mezőben működik az iskola, és mennyire képes közvetítőként fellépni a különböző világok közötti szakadékok áthidalásában (Pusztai et al., 2024b; Csók et al., 2025; Pusztai, 2025). Azt is látnunk kell azonban, hogy a bizalom alakulásában nemcsak a társadalmi és kulturális közelség vagy éppen távolság, hanem a segítő munkatársak etnikai hovatartozása is meghatározó tényező lehet, különös tekintettel arra, hogy a roma/cigány szülőkkel való együttműködés kialakítását milyen mértékben segítheti az azonos etnikai csoporthoz tartozás. Bár a jelen kutatás ezt a kérdéskört külön nem vizsgálta – mivel nem gyűjtött adatokat a segítők etnikai hovatartozásáról, és nem tért ki az etnikai kisebbséghez tartozó szakemberek szülőkkel való kapcsolatépítési lehetőségeire, illetve az ezekkel járó kihívásokra sem –, e terület feltárása a további empirikus kutatások egyik fontos irányát jelentheti. Ezt a kutatási irányt erősítik azok a hazai példák is, amelyek a roma/cigány pedagógusokat alkalmazó iskolák tapasztalataira (Kozma & Ceglédi, 2020; Ceglédi, 2024) és a Roma Pedellus program eredményeire (Lukács & Kas, 2011; Rajnai, 2012) épülnek.

Nem utolsósorban, amikor a gyermekekkel való szülői foglalkozás paramétereit elemezzük, számunkra az az egyik fő kérdés, hogy a segítő munkatársak szerint mennyire tartják a szülők saját szülői feladatuknak a sokoldalú gyermeknevelési tevékenységek elvégzését, és hogy ezek milyen változatosságot mutatnak az iskolai kompozíció mentén. A megkérdezettek szubjektív megítélése révén a magasabb státusú iskolák a szülői részvétel minden dimenziójában sokkal magasabb értéket értek el (ANOVA-teszt, $p < 0{,}001$). A gyermeknevelési befektetésekben jelentkező társadalmi egyenlőtlenségeket (Pusztai, 2020a) világosan érzékeltük vizsgálatunk terepén. A legkedvezőbb helyzetű oktatási intézmények válaszadói szinte kivétel nélkül minden állítást egy négyfokú skálán átlagosan minimum 2,5-ös értékre pontoztak (1: senki nem tartja feladatnak, 4: mindenki feladatnak tartja). A létbiztonságnak, a tanulás fontosságának és a szülő–gyermek interakcióknak előkelő pozíció jutott (a lakhatás, egészség, biztonság feltételeinek megteremtése: 3,63; a gyermek tanulási feltételeinek megteremtése: 3,13; a gyermek és a szülő közötti nyílt és őszinte beszélgetések: 3,05). Nem sokkal maradt el a gyermek iskolai pályafutását, sorsát befolyásoló célok közös megfogalmazása (a gyermek hosszú távú jövőjének megtervezése: 3,03; segítségnyújtás a gyermek tanulmányaival kapcsolatos döntések meghozatalában: 2,92), illetve az iskolával való kapcsolat keresése (2,89) sem. A gyermek iskolai beilleszkedésének segítése (2,87) révén a szülő az iskolában zajló közösségi folyamatok külső kisegítőjeként tűnik fel (Pusztai, 2020a). A

színes szabadidő-felhasználás, a baráti közeg megismerése és az otthoni tanulás támogatása középre pozícionálódtak (a gyermek szabadidejének tartalmas kitöltése: 2,76; az otthonon kívül töltött szabadidő figyelemmel kísérése: 2,71; a baráti kör alakulásának, összetételének figyelemmel kísérése: 2,66; segítségnyújtás a házi feladatokban, felkészülésben: 2,66). A 2,5-nél meghúzott határunk felett az iskola, osztály életében való aktív részvétel (2,59) és a gyermek barátainak, osztálytársainak szüleivel való kapcsolat kiépítése (2,58) zárta a sort. Az átlagos kompozíciójú iskolák munkatársai az előzőektől kissé eltérő sorrendben és súlyozással, de ugyanezen 13 állítást értékelték magasabbra. Szembeötlő különbség azonban, hogy a hátrányos helyzetű iskolákban dolgozók úgy ítélték meg, hogy a szülők többsége szinte kizárólag a lakhatás, egészség és biztonság feltételeinek megteremtését (2,77) tartja saját feladatának, és minden más tevékenység terén jelentős elmaradásokat tapasztaltunk. A nemzetközi neveléstudományi szakirodalomban megjelentek azok az elemzések (Alameda-Lawson & Lawson, 2002; Alameda-Lawson et al., 2010), amelyek a szülői partnerség közösségközpontú–kollektív szempontú megközelítésének tulajdonítanak jelentős szerepet. Kutatásunkhoz közel áll ez az iskola–család–közösség alapú szemlélet, amely az iskolaközpontú–individualista vonásokkal szemben a szülői élethelyzetek megértésének és a társadalmi tőkeforrások mozgósításának nagyobb figyelmet szentel (Alameda-Lawson & Lawson, 2002; Drolet et al., 2006; Alameda-Lawson et al., 2010; Csók et al., 2025). Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a szülők iskolában végzett önkéntes munkája minden kategóriában meglehetősen ritka, bár a kedvezőbb hátterű iskolák előnye töretlen (részvétel az iskolai szülői testületek munkájában: 2,37, munkájával hozzájárulni az iskola működéséhez: 2,24, önkéntes munkát végezni az iskolában: 2,13), amely összecseng a szülők önkéntességét feltáró kutatások egyik igen fontos szeletével (Wilson, 2000; Porter DeCusati & Johnson, 2004; Imre, 2017; Barnett et al., 2020; Kocsis et al., 2022, 2024). A szülői szerepfelfogásban mutatkozó társadalmi különbségek nem csupán az iskolai neveléshez való viszonyulást tükrözik, hanem közvetett módon a segítő szakemberek feladatellátását és mozgásterét is formálják. Ahol a szülők szélesebb spektrumú gyermeknevelési tevékenységet tartanak saját felelősségi körükbe tartozónak – különösen az iskolai közösséghez való kapcsolódás és a tanulási folyamatok támogatása terén –, ott a segítői munka nagyobb mértékben épülhet a partnerségre és az együttműködésre. Ezzel szemben azokban az intézményi kontextusokban, ahol a szülői szerepfelfogás szűkebb értelmezést követ, és leginkább a létbiztonság fenntartására fókuszál, a segítő szakemberekre gyakran hárulnak olyan kiegészítő vagy kompenzáló feladatok, amelyeket

más iskolatípusokban jellemzően a családok látnak el. Ez nem kizárólag a munkamegosztásra, hanem az elérhető hatásokra és a támogatás formáira is hatással van. Mindez azt mutatja, hogy a szülői attitűdök értelmezése nem választható el a társadalmi-gazdasági háttértől, és az iskolai segítő tevékenység hatékonysága sem pusztán a szakemberek kompetenciáin múlik, hanem azon is, hogy milyen társadalmi mezőben dolgoznak, és milyen szerepelvárások között mozognak. A segítői szerepek rugalmassága és kontextusérzékenysége tehát döntő jelentőségű ahhoz, hogy az eltérő társadalmi közegből érkező szülői attitűdökre érdemi válaszok szülessenek az iskolai térben.

A fejezet empirikus eredményei átfogó képet nyújtanak az iskolai segítő szakemberek intézményi beágyazottságáról, tevékenységi profiljáról és a szülőkkel való kapcsolattartás lehetőségeiről. Az elemzések alapján kirajzolódik, hogy az iskolai segítő szakmák szerteágazó intézményi jelenléte és kapcsolati hálója alapvetően befolyásolja a szakmai működés minőségét és az együttműködés hatékonyságát. Az iskolai beágyazottság vizsgálata rámutatott, hogy a segítő munkatársak kapcsolathálója elsősorban az iskolán belüli szereplőkre, leginkább a pedagógusokra és az iskolavezetésre épül. A szakmacsoportok közötti különbségek élesek: a pedagógiai asszisztensek horizontális, napi működéshez kötődő kapcsolati rendszerben dolgoznak, míg az iskolapszichológusok és szociális segítők inkább formálisabb, hierarchikus együttműködésekben vesznek részt. A partnerként való elfogadottság szintén eltér: az iskolapszichológusokat gyakrabban tekintik egyenrangú félnek, míg a szociális segítők relációs hálózata gyengébb minőséget mutat, elsősorban érzékeny feladatprofiljuk és a bizalmi kapcsolatok kialakításának nehézségei miatt. A relációs beágyazódást tekintve tehát az iskolán belüli kapcsolati erőforrások szélesebb körét láttuk a pedagógiai csoportban, szemben a másik két vizsgált területtel. A kapcsolathálók kiterjedésének és mélységének vizsgálatára egy komplex indexet képeztünk. A kutatásunk a nevelés különböző szereplőihez fűződő szálak erősebb mintáit mutatta az iskola alkalmazottjai esetében. A modellalkotási folyamat végén, az interprofesszionális és partneri együttműködés elemeit tartalmazó összetett mutatóval mérve, az iskola alkalmazásában álló csoport válaszadóinak előnye már egyértelműen megfogható volt a külső modellben foglalkoztatott segítőkkel szemben. A kapcsolati beágyazottság komplex indexe alapján készült elemzések megerősítették, hogy a belső alkalmazotti státusz, a szakmai tapasztalat és az iskolatípus egyaránt szignifikáns hatással bír az iskolai integráció mértékére. Értelmezésünk szerint azonban a szervezeti kultúra is jelentős hatást gyakorol arra, hogy

milyen kapcsolódási lehetőségek nyílnak meg az egyes segítői szerepkörök előtt az iskolai térben.

A tevékenységstruktúra vizsgálata több dimenzió mentén térképezte fel az iskolai segítő szakemberek feladatait. A pedagógiai asszisztensek esetében markánsak a pedagógiai támogató tevékenységek, az iskolapszichológusoknál az egyéni segítő munka, míg az iskolai szociális segítőknél a szülői tanácsadás, a krízisintervenció és az intézményközi kapcsolattartás emelkedik ki. A szakmai szerepek között funkcionális átfedések is megfigyelhetők, amelyek a rugalmasságot és az alkalmazkodóképességet hangsúlyozzák, ugyanakkor felvethetik a túlterheltség és a szakmai identitás elmosódásának kockázatát is. A tevékenységi körök eltéréseit nemcsak a szerepfelfogás, hanem az iskolák társadalmi kompozíciója is alakítja: a hátrányos helyzetű iskolákban a segítői funkciók gyakrabban fókuszálnak az azonnali beavatkozást igénylő problémákra, míg a magasabb státusú közegben több idő jut a prevenciós csoportfoglalkozásokra.

A szülőkkel való kapcsolattartás dimenziójában megmutatkozik, hogy az iskolai segítők eltérő mértékben kapcsolódnak be a családokkal való együttműködésbe. Az iskolapszichológusok magasabb fokú elérhetőséggel rendelkeznek a magasabb státusú szülői csoportokkal. A szociális segítők a hátrányosabb helyzetű családokkal dolgoznak, gyakran nehezített feltételek között. Ugyanakkor a megfelelő szakmai felkészültség – különösen a kulturális különbségek ismerete és a romológiai érzékenyítés – segíthet áthidalni ezeket a távolságokat. Az értékharmónia érzete, valamint a szülők részéről érzékelt partneri viszony szoros kapcsolatban áll a segítő szakemberek együttműködésről alkotott percepcióival, ami befolyásolja szakmai önértelmezésüket, mozgásterüket és a munkájukhoz kapcsolódó visszajelzéseket is.

Összegzésképpen elmondható, az iskolai segítő szakemberek tevékenységei egy komplex és rétegzett működésstruktúrában nyernek értelmet. A szakmai beágyazottságot nemcsak a formális pozíció, hanem az együttműködés tartalma, a kapcsolatok minősége és a szervezeti kultúra alakítja. A segítő szerepek közötti funkcionális átjárhatóság és a társadalmi összefüggésekre való érzékenység a professzionális szocializáció, valamint az inkluzív, támogató iskolai környezet megteremtésének alapfeltételei.

8. Iskolai szakemberek szerepfelfogása és a nevelési partnerekről alkotott képük

Kvalitatív adatainkra támaszkodva a három szakmacsoport köznevelésben betöltött és betölthető szerepét kívánjuk feltérképezni. Vizsgálatunk arra irányul, hogy a segítő munkatársak miként járulhatnak hozzá a pedagógusok munkájának támogatásához és hatékonyságának növeléséhez az iskolai szakemberek (pedagógusok, segítők) percepcióin keresztül. Mivel a pedagógusok és a segítő szakemberek közötti feladatmegosztás eddig kevéssé került reflektorfénybe a hazai oktatáskutatásban, elemzésünk a tevékenységstruktúra felől közelítve tárja fel a segítők tényleges és lehetséges feladatvállalását a magyar köznevelési és szakképző intézményekben, miközben a hivatásukról és szakmai önértelmezésükről kialakuló képet is új szempontok mentén vizsgálja. Ahogy a módszertani fejezetben bemutattuk, a kvalitatív szakasz a kvantitatív eredmények mögött meghúzódó jelentéskonstrukciók feltárására irányul. Az elemzést a pedagógusok (N = 54) és a segítő szakemberek (N = 45) adatai alapján végezzük a *SchoolsUP 2022_QID* adatbázis felhasználásával. Eredményeinket néhány szemléletes interjúrészlet bemutatásával illusztráljuk. Az interjúidézetek jelölése a pedagógusok és a segítő szakemberek esetében némileg eltérő. A pedagógusoknál fontosnak tartjuk jelezni, hogy az idézet egyéni vagy fókuszcsoportos interjúból származik, az életkort azonban nem tüntetjük fel, mivel a fókuszcsoportos interjúk során a résztvevők ezt nem minden esetben kívánták megosztani. Mindkét csoport esetében következetesen törekszünk arra, hogy az anonimitást megőrizve a kutatási szempontból leglényegesebb jellemzőket emeljük ki.

8.1. A pedagógusok szerepérzékelése és a nevelési kihívásokra adott válaszai

Ebben az alfejezetben a pedagógusok szakmai szerepfelfogását vizsgáljuk a nevelési kihívásokkal szemben. A fókuszban a családi és intézményes nevelés határterületein megjelenő problémák, a pedagógusok nevelési szerepvállalása, valamint az iskolák mozgásterének kérdése áll. Arra keresünk választ, hogy a pedagógusok hogyan értelmezik saját nevelési feladataikat, milyen tapasztalataik vannak a családokkal való együttműködés terén, és hogyan látják az iskolai felelősség határait a problémakezelésben.

8.1.1. Kihívások a családi és intézményes nevelés határterületén

A megkérdezett pedagógusok beszámolói alapján a családi működési zavarok rendkívül széles spektrumával találkoznak mindennapi munkájuk során. Az anyagi nehézségek mellett rendszeresen jelennek meg különböző intenzitású családi feszültségek és krízishelyzetek, így többek között destruktív konfliktusok, válás, szenvedélybetegségek (pl. alkoholizmus), a családtagok súlyos vagy krónikus betegségei, mentális zavarok és tartós munkanélküliség. Ezek a körülmények – főként, ha tartósan fennállnak vagy halmozottan jelentkeznek – nemritkán hozzájárulnak az iskolai hiányzásokhoz, a lemorzsolódáshoz, a gyermek- és fiatalkorúak rendőrségi érintettségéhez, valamint a pártfogói felügyelet alá helyezett, illetve a családból kiemelt gyermekek nevelésével járó pedagógiai feladatok kialakulásához. Több pedagógus hangsúlyozta, hogy a családon belüli bántalmazás – legyen szó fizikai, érzelmi vagy szexuális abúzusról – nem elszigetelt jelenség, és az ilyen esetek fokozott érzékenységet igényelnek a mindennapi nevelési gyakorlatban. Egy interjúalany az alábbi tapasztalatot osztotta meg: „*Nekem volt olyan gyerekem, aki pár héttel ezelőtt kitalálta, hogy ő mindig hazamegy, és a szülő ugye elkérte, […]. Mondta, hogy azért, mert a gyerek hamarabb haza szeretne érni, mint az apa, hogy nehogy megverje az apa az anyát, mert az anya beadta a válókeresetet*” (F1/3 nő, pedagógus). Ez a példa jól illusztrálja azt a feszültségteli családi légkört, amelyben a gyermekeknek gyakran aktív szerepet kell vállalniuk a konfliktusok kezelésében vagy megelőzésében, olykor akár a „*védelmező*” szerepét is felvállalva. A gyermek ilyenkor nem pusztán tanulóként van jelen az iskolában, hanem egy sokrétű családi krízis közvetlen érintettjeként. A pedagógusok jelző- és észlelőrendszerének működését ugyanakkor jelentősen nehezíti, hogy a problémák sok esetben rejtve maradnak az iskola előtt. Az interjúalanyok ennek okait többféleképpen értelmezték: életkori sajátosságok, a gyermekek lojalitása a szülők iránt, kulturális különbségek, bizalmatlanság, továbbá a pedagógusok és a családok közötti kapcsolatok korlátozottsága mind hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a gyerekek nem beszélnek otthoni problémáikról. „*Az etnikumhoz tartozó gyerekek meg főleg nem beszélnek az otthoni problémáikról, pedig nekik rengeteg van. […] Nagyon ritka az, amikor otthoni problémát elmond a gyerek, és nem biztos, hogy azért, mert nem jó kapcsolatot ápolok vele. Egyszerűen nem, nem. Lehet, hogy nem is élik meg problémaként…*” (F5/2 nő, pedagógus).

Az interjúrészletek egyértelműen rámutatnak, hogy az elmúlt évek traumatikus eseményei, köztük a Covid–19 pandémia és az azzal járó veszteségek, új dimenzióval bővítették a pedagógusok feladatait a tanulók mentális egészségének támogatásában. A

gyász, az elhallgatott veszteségek, valamint az öngyilkossági kísérletek – akár a tanulók, akár a családtagok részéről – olyan érzelmileg terhelt helyzeteket hoznak létre, amelyek kezelésére az iskola hagyományos működési keretei korlátozottan alkalmasak. Ahogyan az egyik pedagógus megfogalmazta: „*Van sajnos olyan gyermekem is, aki azért került kollégiumba, mert már bocsánat, de a nevelőapa úgy gondolt egyet és háromnaponta a csillárra akasztotta magát*" (F1/3 nő, pedagógus). A pedagógusok által megosztott történetek alapján a lelki krízisek és a bizalmi kommunikáció színterévé is válik az iskola, különösen ott, ahol a szülők is kapcsolódási lehetőséget keresnek az intézmény szereplőivel. Az idézett példák nemcsak a tanulók sérülékenységét, hanem a szülők tanácstalanságát is érzékeltetik, ami komplex, többirányú támogatási szükségletre utal. Az alábbi interjúrészlet jól példázza azt a bizalomra épülő kapcsolatot, amely gyakran nem a korábbi interakciókon, hanem a pedagógus érzelmi jelenlétén alapul: „*Majd elém raktak egy levelet. Hát a fiúknak a búcsúlevele volt. Két hónapig tartotta apuka magánál ezt a levelet. […] És egyszer úgy örült neki, amikor szülői értekezleten mondtam, hogy bármivel fordulhatnak hozzám. Azt mondja, merthogy a fiú nagyon szereti magát*" (F3/5 nő, pedagógus). A pedagógus reflexiója – miszerint a tanulóval korábban nem alakult ki érdemi kommunikáció, mégis ő vált bizalmi személlyé – arra utal, hogy a tanulók kapcsolati orientációját nem elsősorban az interakciók gyakorisága, hanem az észlelt érzelmi elérhetőség és a pedagógusszerepről kialakított tapasztalati mintázatok alakítják. Az ilyen típusú bizalom rendszerint nem tudatos döntés eredménye, hanem a gyermekek társas tapasztalataiban gyökerező, intuitív válaszreakcióként értelmezhető. Ez a jelenség a kapcsolati pedagógia irányából is megközelíthető (Noddings, 1984; Hargreaves, 1998): a gyermekek főként krízishelyzetekben a pedagógus verbális és nonverbális jeleire, érzelmi kisugárzására és jelenlétére is reagálnak.

A diákok elsősorban tanulmányi és továbbtanulási kérdésekben fordulnak pedagógusaikhoz, de az interjúk szerint gyakran magánéleti problémákkal is, például párkapcsolati nehézségekkel vagy terhességgel kapcsolatos dilemmákkal, mint a teszt értelmezése vagy az abortusz lehetőségének mérlegelése. Több pedagógus beszámolt viselkedési és beilleszkedési problémákról, valamint közösségi konfliktusokról is, amelyek sokszor a szülők közötti feszültségekből – például válásból vagy elhúzódó jogi vitákból – fakadnak, és közvetetten az iskolai légkört is terhelik. Bár ritkábban, említést tettek bűncselekményekről, például késelésről, lopásról vagy kábítószer-terjesztésről, amelyek fokozott intézményi érzékenységet és felelősségvállalást igényelnek. A pedagógusok számára különösen nehéz helyzetet jelentenek azok a szülői megkeresések,

amikor nem pusztán közvetítőként jelennek meg, hanem hallgatólagos beleegyezéssel a családi konfliktus egyik oldalán álló szövetségessé, sőt olykor „*cinkos résztvevővé*" válnak. Egyes anyák például a gyenge tanulmányi eredmények eltitkolásában kérik az együttműködésüket az apák elől, máskor pedig a korai iskolaelhagyás megelőzésében várnak tőlük aktív közreműködést. Az ilyen helyzetek komoly szerepfeszültséget hordoznak, hiszen a pedagógusnak egyszerre kell szem előtt tartania a gyermek érdekeit, az iskolai normákat és a szülői elvárásokat. A lojalitás megosztottsága, a bizalom kezelése és a határok megtartása morális dilemmát jelenthet, amely hosszabb távon érzelmi megterhelést és a szakmai identitás elbizonytalanodását eredményezheti.

A gyermekek lelki és szellemi magányára, valamint a mélyebb beszélgetések iránti igényükre minden interjúban történő utalás következetesen visszatérő elemként jelent meg. A pedagógusok számos esetben hangsúlyozták, hogy a családon belüli kommunikáció, illetve a közösen eltöltött idő mennyiségi és minőségi csökkenése hozzájárul a gyermekek érzelmi elhanyagoltságának megéléséhez. A jelenséget leggyakrabban a szülők megnövekedett munkaterhével magyarázták, főként az egyedülálló anyákra háruló többletfeladatokkal összefüggésben. A gyermekekben megjelenő érzelmi hiányérzet és az odafigyelés iránti vágy az alábbi interjúrészletekben válik markánsan érzékelhetővé, amelyek tapasztalati szinten több pedagógusnál is visszatérően megjelentek: „*Én is úgy kezdem a hétfő reggeleket, hogy mi történt otthon? És akkor nálam így ömlik a szó belőlük. Látszik sokszor, hogy a kutya se kérdezte meg tőlük két napja, hogy mi bajod van, fiam? (…) Olyat is mondott már nekünk nem egy gyerek, hogy miért nem a maga gyereke lettem (…)*" (F4/3 nő, pedagógus). „*És nagyon-nagyon vágynak a jó szóra, vagy bármilyen szóra…*" (F1/3 nő, pedagógus). A pedagógusinterjúk alapján a szülők fokozott munkaterhelése kapcsán több esetben is megfogalmazódott az érzelmi és fizikai parentifikáció (szülősítés) jelensége, amely olyan családi helyzetekhez köthető, ahol a gyermek a hiányzó vagy túlterhelt szülő szerepében részben magára vállalja a gondoskodás feladatait. Ez a szerepdeformáció jellemzően a háztartási teendők ellátásában, a testvérek felügyeletében és a szülők emocionális megtartásában nyilvánul meg (Orvos-Tóth, 2018). A válaszadók tapasztalatai szerint a szülősítés gyakorlata nem kizárólag nehézségekkel küzdő családokban fordul elő, hanem a jobb módú, látszólag stabil társadalmi helyzetű családokban is tetten érhető. A jelenség hátterében gyakran olyan élethelyzeti tényezők állnak, mint a kétkeresős családmodellből adódó időszűke, a szülők hosszú távú egzisztenciális biztonságra és karrierépítésre irányuló törekvései, és az egyedülálló szülők vállára nehezedő sokrétű felelősség.

A megkérdezettek szerint az elmúlt években a szülőkkel és diákokkal való kommunikáció egyre inkább a digitális csatornákra, közösségi oldalakra és üzenetküldőkre tevődött át. Ez megkönnyíti a kapcsolattartást, ugyanakkor kitágítja a kommunikáció időbeli és intenzitásbeli kereteit, új kihívásokat teremtve a pedagógiai térben. Egy interjúalany így fogalmazott: „*[…], hanem akár 10 órakor este is jön egy Messenger üzenet. Ott a nagy kérdés, hogy akkor most hagyjuk-e érintetlenül, vagy esetlegesen tényleg indokolt, meg kellene ezt nyitni és reagálni rá valamit*” (F4/7 nő, pedagógus). A digitális jelenlét állandósulása hozzájárul ahhoz, hogy a pedagógusok egyre szélesebb felületen érintkeznek a családokkal, miközben a szakmai határok kijelölése fokozott tudatosságot igényel. A tapasztaltabb pedagógusok szerint a tanulói és családi problémák súlyosbodtak, ide tartozik a túlterheltség, az ellenőrizetlen médiahasználat és a nevelési funkciók visszaszorulása. Az alábbi interjúrészlet ezt szemléletesen illusztrálja: „*Amikor úgy jönnek el a gyerekek az iskolába, hogy nincs náluk tízórai, és akkor megyünk, próbálunk valahonnan venni nekik. Vagy nem az én feladatom, hogy becsomagoljam a füzetét, vagy kitakarítsam a táskájából a beleszáradt, belerohadt almacsutkát. Valószínű az sem, hogy a mosakodásra fölhívjam a gyereknek a figyelmét, vagy arra, hogy ki kéne már mosni a ruhádat vagy a táskádat. […] Egyre többször jelent gondot az is, hogy megtanítsuk a gyerekeket, és nem csak kicsikről van szó, hanem felső tagozatosokról, hogy tudjanak köszönni*” (E/1 nő, pedagógus). A pedagógusok szerint ezek a nehézségek túlmutatnak az iskola formális kompetenciáin, és olyan családi háttértényezőket érintenek, amelyeket az oktatási rendszer önmagában nem képes kezelni. Ezért az iskolai segítők szerepét kulcsfontosságúnak tartják a szülői elkötelezettség, tudatosság és nevelési képességek erősítésében, még ha mindezt inkább közvetett formában képzelik is el, például egy asszisztens kézmosásra figyelmezteti a gyerekeket vagy a segítő szakember az egymásra figyelés kultúráját közvetíti a családok felé.

Összefoglalóan elmondható, hogy a pedagógusi narratívák alapján az egzisztenciálisan stabilabb, ugyanakkor időhiánnyal küzdő családok esetében jellemző a minőségi együtt töltött idő csökkenése, a szülői odafigyelés és az érdemi kommunikáció visszaszorulása, valamint az érzelmi és kognitív fejlődést támogató közös tevékenységek tárgyias helyettesítése. „*Mert én azt tapasztalom, hogy elanyagiasodott, eltárgyiasodott a világunk. Mindent meg akarnak adni a gyereknek, de mégsem adják meg azt, ami a legfontosabb lenne, […], a gyerekre szánt idő*” (F5/2 nő, pedagógus). Ehhez gyakran társul erőteljes szülői teljesítményelvárás, amely szorongást idézhet elő a tanulók

körében. Az alacsony társadalmi státusú családokkal kapcsolatban a pedagógusok gyakrabban említik azokat a nevelési gyakorlatokat, amelyekben megjelenhet a fokozottabb konfliktuskezelési nehézség, a fizikai vagy verbális fegyelmezés, illetve a gyermek szocializációját meghatározó, a többségi iskolai normáktól eltérő érték- és viselkedésminták átadása. A problémák társadalmi kontextusba ágyazottsága megkerülhetetlen (Pusztai, 2022), hiszen az iskolákban megjelenő kihívások nem értelmezhetők egyetlen, teljes egészében uniformizált problématérkép mentén. Nem mellékes szempont, hogy a bemutatott mintázatok a pedagógusok saját tapasztalataiból és interpretációiból származnak, így az elemzés inkább a nevelési gyakorlatok pedagógiai percepciójára, semmint a családi működésformák általános leírására vállalkozik.

8.1.2. Nevelési szerepvállalás és családpedagógiai tapasztalatok

A továbbiakban azokkal a pedagógiai tevékenységekkel foglalkozunk, amelyeket a pedagógusok saját gyakorlatukban a családpedagógia, a családsegítés és a családi életre való felkészítés körébe sorolnak, függetlenül attól, hogy ezek mennyiben tartoznak az iskolai nevelés hagyományos keretei közé, és amelyek célja a családi működési zavarok megelőzése, illetve pedagógiai eszközökkel történő kezelése (Pusztai & Csók, 2022; Pusztai et al., 2023, 2024a). A válaszok alapján azonban világosan látható, hogy az intézményi gyakorlat e kereteken messze túlnyúlik. A pedagógusok nemcsak pedagógiai támogatást nyújtanak a családoknak, hanem sok esetben valamilyen mértékben be is avatkoznak a problémák kezelésébe, és részévé válnak a családsegítés rendszerének. Gyakran olyan élethelyzetek közelébe kerülnek, ahol nem csupán támogató jelenlétként, hanem tényleges kríziskezelőként, konfliktuscsillapítóként vagy akár kvázi családgondozóként kell fellépniük. E beavatkozások túlnyomó többsége nem előírt, nem szervezett és nem szupervizált – mégis megkerülhetetlen. A válaszadók szerint az iskolákban rendszerszinten hiányoznak azok a szakemberek, akiknek ezek a feladatok kompetenciájukba tartoznának, így a pedagógusok „*érzékenységből*”, „*ösztönből*”, vagy épp „*kötelességtudatból*” vállalják át a terheket. Mindez a szakmai szerep súlyos újraértelmezését vonja maga után, formális képzés, szakmai háttértámogatás vagy intézményes elismerés nélkül. Ez nem csupán a pedagógusok határkompetenciáit mossa el, hanem hosszú távon szakmai bizonytalansághoz és működésképtelenséghez is vezethet.

Az interjúk tanúsága szerint a pedagógusok többféle, egymásra rakódó szereptípusban próbálnak helytállni az iskolai segítő rendszer hiányosságainak

pótlásaként. Ezek az informális, de a gyakorlatban folyamatosan működő szerepek sokrétű feladatokat ölelnek fel (lásd 12. számú melléklet). Megjelenik például a lelkigondozói, terápiás funkció, amikor pszichológiai támogatást nyújtanak a diákoknak lelki krízisek vagy gyászhelyzetek idején. Ez érzelmi bevonódást kíván, sőt időnként kvázi terápiás feladatokat is magában foglal, rendszerint professzionális felkészültség nélkül. A pedagógusok olykor szülői szerepben is működnek: a tanulók életvezetési, párkapcsolati vagy akár politikai kérdésekben is hozzájuk fordulnak, ami kettős lojalitást teremt, hiszen egyszerre kell reagálniuk a tanulói szükségletekre és tiszteletben tartaniuk a családi normarendszert. A beszámolók rávilágítanak a krízismenedzseri szerepre is, amely az azonnali cselekvést igénylő élethelyzetek kezelésében nyilvánul meg, a mindennapos „*tűzoltás*” formájában. Ez a gondoskodó pedagógus képét erősíti, ugyanakkor felfedi az iskolai ellátórendszerekben tapasztalható szakemberhiányt. Ehhez társul az ügyintézői szerep, amelyben a pedagógusok a szociális és gyermekvédelmi ellátásokkal kapcsolatos hivatalos ügyek intézésében is közreműködnek, például családi pótlék vagy árvaellátás igénylésekor, sokszor személyesen kísérve végig a családokat az adminisztratív folyamatokon. Bizonyos esetekben családgondozói funkciókat is betöltenek, amikor a tanulói magatartás vagy teljesítmény mögött álló szociális problémákat próbálják rendszerszinten értelmezni és közvetíteni a szülők és az iskola között. Ide kapcsolódik a családlátogató, kapcsolattartó szerep, amely bár ma már nem kötelező, továbbra is fontos eszköz a nehezen elérhető szülők bevonásában, és hozzájárul az empatikus iskolai kultúra erősítéséhez. Emellett jelen van a tanácsadói és szervezői szerep is, amelyben a pedagógusok információs közvetítőként működnek, segítve a családokat eligazodni az egészségügyi, szociális vagy hivatali rendszerekben. Ez az irányító és ismeretterjesztő funkció főként ott válik jelentőssé, ahol a családok információs hátrányból indulnak. Végül kiemelkedik az értékközvetítő szerep, amely a pluralista társadalmakban az értékátadás formális és informális csatornáin keresztül támogatja a társadalmi kultúra és olyan alapvető normák megerősítését, mint a felelősségérzet, lojalitás, őszinteség, jó modor vagy türelem (Zsolnai, 2009). Az értékátadás nemcsak tudatos tantervi elemekhez, hanem rejtett tantervi és szocializációs mechanizmusokhoz is kötődik (Bocsi, 2020; Pusztai, 2020b), és gyakran ellenpontot képez a fiatalokra nehezedő piaci és médiaközpontú impulzusokkal szemben, különösen azokban a közegben, ahol a családi háttér kevésbé biztosít stabil értékrendszert.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a családi és felnőtt életre való felkészítés számos területén – a családok átalakulása és a társadalmi változások következtében –

ellátatlanul maradt feladatok fokozatosan és gyakran észrevétlenül a pedagógusok tevékenységi körébe csúsztak át. Az interjúk alapján ők a nevelési problémák megelőzését és kezelését alapvetően kétféle okból vállalják fel. Egyrészt, és talán ez a gyakoribb, mert úgy érzik, enélkül nem tudnak szakmailag releváns oktatómunkát végezni; másrészt, mert hivatásuk természetes velejárójaként tekintenek ezekre a feladatokra. Az eredmény – függetlenül attól, hogy ellátott vagy ellátatlan funkciókról beszélünk – az, hogy a pedagógusok nevelési feladatköre számottevően kibővült. A tanulmányi jellegen túlmutató problémák kezelése, és az iskolákban működő segítő szakemberekkel való együttműködés mindennapi, gyakran informális kooperációt igényel. A megkérdezettek többsége azonban úgy érzi, hogy a nevelési problémák prevenciójára és megoldására csak korlátozottan készítették fel őket, mivel ezek a helyzetek gyakran speciális szociális, gyermekvédelmi, pszichológiai vagy egészségügyi szaktudást követelnek (Pusztai & Csók, 2022; Pusztai et al., 2023, 2024a). A bővülő oktatásmódszertani és adminisztratív kihívások, valamint az ezekhez társuló felkészültségbeli hiányérzet fokozza a túlterheltséget és az önhatékonyság csökkenését, ami tovább nehezíti a pedagógusok aktív részvételét a családsegítésben és a nevelési funkciók integrált ellátásában (Pusztai & Csók, 2022; Pusztai et al., 2023, 2024a).

8.1.3. Az iskolák mozgástere. Kié a probléma?

A tanulók életében megjelenő családi nehézségek és krízisek nem csupán a gyermekek iskolai működésére gyakorolnak hatást, hanem közvetlenül átrendezik az iskola, a család és a segítő szakemberek közötti feladatmegosztás határait is, újfajta együttműködési formák kialakítását sürgetve. A családi problémák széles spektruma ezért a többirányú partneri együttműködés megerősítését teszi szükségessé. Ennek különböző szintjei közé tartoznak a pedagógusok és a segítő szakemberek együttműködése, az iskolán belüli interprofesszionális kapcsolódások, továbbá a társintézmények bevonásával megvalósuló teammunka. Fontos eleme továbbá a feladatok delegálása – például iskolán kívüli szakemberekhez vagy intézményekhez –, és a kutatás során külön kategóriát képeztek az úgynevezett „*pattogó*” esetek is (lásd 13. számú melléklet).

A pedagógusok kiemelt szerepet játszanak a rejtett problémák észlelésében, míg a nevelést támogató szakemberek – megfelelő kompetenciákkal és intézményi háttérrel – célzott segítséget nyújthatnának a családi és iskolai nehézségek kezelésében. A kutatás alapján a hatékony iskolai védőháló feltétele a szakmai felkészültség, az együttműködési kultúra és az elkötelezettség megléte, amelyek egyrészt a problémaészlelést, másrészt a

megoldási lehetőségeket is meghatározzák. Egy öngyilkossági kísérletet követő pedagógusi reakció (F3/5 nő, pedagógus) rávilágított, hogy a segítő rendszer a protokollok és az együttműködés hiányosságai miatt nem mindig tud azonnali, megfelelő választ adni. A segítő szakemberek feladata lenne a koordináció és a közvetítés a szülők, az iskola és más intézmények között, ám az eset éppen e funkció hiányát jelezte, amely a pedagógust nemcsak észlelőként, hanem tényleges intervenciós szerepbe kényszerítette. Az iskolákban a professzionális szerephatárok gyakorlati átfedése gyakran épp a szervezeti hiányosságokból és a gyenge együttműködési kultúrából fakad. Ez nem csupán a gyermekek ellátását nehezíti meg, hanem növeli a pedagógusokra nehezedő nyomást is, hosszabb távon pedig a szakmai önhatékonyság megingásához vezethet. A pedagógusok szakmai szocializációja során ezért nem elegendő kizárólag az oktatásra és nevelésre vonatkozó készségeket fejleszteni, hanem a professzionális határátlépések értelmezése és kezelése is kulcsfontosságú. Az ilyen helyzetek erősíthetik az elköteleződést és a gondoskodó szerepvállalást, de egyben komoly dilemmákat is okozhatnak a pedagógusi identitás belső koherenciájában.

A pedagógusok nem alkotnak homogén csoportot, hiszen az együttműködésben a kooperatív attitűdtől az elutasító hozzáállásig széles spektrum figyelhető meg. A segítő szakemberekkel készült interjúk alapján ez a sokféleség pontosabban is megragadható (lásd az erre vonatkozó alfejezeteket). A 14. számú melléklet szerint az együttműködésre nyitott pedagógusok többsége kedvező tapasztalatokról számolt be, leggyakrabban a pedagógiai asszisztenseket, az iskolapszichológusokat és az iskolai szociális segítőket említve, de többen az iskolalelkészeket is ide sorolták. Kutatási eredményeink az ő szakmai szerepük átalakulására is rámutattak. A felekezeti iskolák a vallásos szellemű nevelés színtereként jelentek meg mintánkban, ahol a bizalomra, normabiztonságra és közösségi megtartó erőre építő pedagógiai arculat rajzolódott ki (Pusztai, 2020e), amely egyúttal az intézmények pedagógiai hozzáadott értékét is érzékelteti (Frigy, 2012, 2014). Az interjúalanyok szerint az egyházak által szervezett iskolai programok az ifjúsági nevelés, a családgondozás és a közösségfejlesztés területén öltenek testet, és hosszabb távon a tanulók életminőségének javítását is szolgálhatják. A tanórán kívüli alkalmak – például lelkigyakorlatok, kirándulások vagy közösségi beszélgetések – a példaadás, az élményszerű tanulás és a spirituális tapasztalatszerzés révén szervesen illeszkednek a nevelési folyamatba. „*Nekem az első osztályból már családanyákká lettek a lányok, és volt, aki megismételte az osztálykirándulást a saját családjával*” (F7/1 nő, pedagógus). Az iskolalelkészek szerepvállalása így nem korlátozódik a vallási szocializáció szűkebb

színtereire, hanem a családi problémák kezelésében és a felnőtt életre nevelés támogatásában is egyre inkább meghatározóvá válik. „*Ami szerintem egy nagyon jó kezdeményezés, ez a szülői lelki óra (...), és azt a visszajelzést kaptam a szülőktől, hogy jó volt nekik, nagyon jó volt a téma, amiről a mi lelki vezetőnk, aki egyébként pszichológus is, beszélgetett velük*" (F6/2 nő, pedagógus). A lelkészek tehát nem pusztán spirituális vezetőként, hanem az iskolai nevelést kiegészítő, komplex lelki gondozói szerepben is jelen vannak (Csók, 2025), akik az aspecifikus (érzelmi támogatás, közösségi élmények) és specifikus (hitéleti tematika, spirituális beszélgetések) eszköztár kombinációjával támogatják a csoportos szociális tanulást (Pusztai & Demeter-Karászi, 2019).

Az interjúalanyok visszatérő pozitív példaként említették a pedagógiai asszisztensek iskolai jelenlétét, mivel ezek a szakemberek nagymértékben megkönnyítik a nevelő-oktató munkát a mindennapokban – legyen szó gyermekfelügyeletről, a tanulók kíséréséről, tanórai asszisztenciáról, helyettesítésről vagy akár adminisztratív feladatokról, mint a versenynevezések intézése, postázás vagy fénymásolás. „*Szerencsére a gyerekek abszolút elfogadták, és abszolút pedagógusként tekintenek ezekre a személyekre*" (E/1 nő, pedagógus). A pedagógusok részéről egyre erőteljesebben fogalmazódik meg az igény a pedagógiai asszisztensek mellett a középiskolákban dolgozó szakasszisztensek alkalmazására is. Az általuk ismert nemzetközi jó gyakorlatokban a segítő szakemberek módszertanilag is felkészültek az órák előkészítésében való aktív közreműködésre (pl. feladatlapok összeállítása, taneszközök készítése), így jelentősen tehermentesítik a pedagógusokat. „*Ha én Németországból indulok ki, ott nagyon sok pedagógiai asszisztens van, aki alám dolgozik úgymond. Ha megkérem, hogy állítson össze egy feladatlapot, ott egy pedagógiai szakasszisztens megcsinálja. Itt ilyen nincsen*" (E/7 nő, pedagógus). „*Én voltam Izraelben továbbképzésen. Ott gyakorlatilag úgymond a tanárnak semmi dolga nem volt, mert olyan technikai apparátus, háttéremberek voltak a munkájához, akik mindent megcsináltak. Tehát nem a tanárnak kellett megcsinálni ezeket a PPT-ket, egyebeket. Egyszer elmondta a koncepcióját, és egy technikai stáb megcsinálta*" (E/4 nő, pedagógus).

Az iskolapszichológusok iránti igény szinte minden interjúban megfogalmazódott, a diákok mellett a pedagógusok és szülők támogatása céljából is. A pedagógusok fontosnak tartanák az egyéni és csoportos pedagóguskonzultációk lehetőségét, amely segítené a lelki egészségük megőrzését, és kapaszkodót nyújtana a mindennapi szakmai kihívások feldolgozásához. „*Engem például megerősítsen a szakmaiságomban, tanácsokat adjon, lehetőségeket, utat mutasson, reflektálttá tegye a*

munkámat" (E/11 nő, pedagógus). Az interjúalanyok többsége nehezményezte, amikor az iskolapszichológus csupán részmunkaidőben van jelen az intézményben, mivel így nem alakulhat ki bizalmi kapcsolat, és nincs mód mélyebb feltáró munkára, miközben a problémák összetettsége és súlya indokolná a rendszeres jelenlétet. A pszichológiai ellátás hiányát sokszor a pedagógusok próbálják saját eszközeikkel kompenzálni. Lelkileg különösen megterhelő lehet, ha a pedagógusok érzelmileg túlságosan bevonódnak a tanulók élethelyzeteibe, és pótszerepet vállalnak, gyakran olyan hiányokat igyekezve pótolni, amelyekre sem felkészültségük, sem intézményi támogatottságuk nincs kellőképpen felvértezve. Az alábbi interjúrészlet érzékletesen mutatja, hogyan válik egy osztályfőnök a gyermek első számú támaszává: „*Én akarom megoldani a problémáikat, mert sajnos tudom, ha én nem oldom meg, akkor otthon nincs kire számítania. Ez sokszor lelkileg minket is felőröl, amikor tudod azt, hogy mi van a háttérben, mi vár még rá, és mi lesz majd belőle, ha te kiesel a képből (…)*" (E/3 nő, pedagógus). Ugyanezen interjúalany egy másik története tovább erősíti a gondoskodás határainak elmosódását: egy tragikus élethelyzet után ő maga próbálta átvenni a családi funkciók egy részét, érzelmi és anyagi értelemben egyaránt: „*Azóta ilyen pótanya szerepet töltök be, meg pótapa, meg mindent. Ugye rendezem a gyereket, ha kell valami, megveszem neki, igaz nem kéne, de akkor is. Ha valami plusz program van, akkor őt mindig belerakom*" (E/3 nő, pedagógus) – az interjú során elérzékenyült a pedagógus.

Bár a 2018-ban bevezetett óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység az úgynevezett külső modellben működik (Csók, 2020a), az elmúlt évek tapasztalatai alapján egyre több intézményben sikerült e szakembereknek eredményesen integrálódniuk az iskolai működésbe. Ugyanakkor a szakmai szerepek tisztázottsága továbbra sem mindenhol megoldott: a segítők elnevezését és funkcióit illetően sok esetben bizonytalanság mutatkozik a pedagógusok részéről. „*Hát ez a szociális segítő… most tudtam meg, hogy őt így hívják*" (E/6 nő, pedagógus). „*A szociális segítőnél a mai napig nem tudom, hogy neki mi a feladata. Elküldött egy listát, hogy milyen témákról tud előadást tartani. Azokról én is tudok beszélni […]*" (E/14 nő, pedagógus). További kihívást jelent, hogy a gyakori személyi változások nemcsak a kontinuitást törik meg, hanem megnehezítik az iskolai szociális segítők kapcsolódását a tanulókhoz, családokhoz és az iskolai kollektívához. A segítő munka hatékonyságát alapvetően a személyes kötődésekre épülő bizalmi viszonyok határozzák meg, ezek kialakítása pedig csak akkor lehetséges, ha a szakember hosszabb távon, stabil módon be tud ágyazódni az iskolai közegbe. „*Nálunk is az a helyzet, hogy amikor mi már ezzel nem tudunk megbirkózni,*

akkor a szociális munkás az, aki hatékonyan tud segíteni. Nálunk azért majdnem minden évben lecserélték […]. Tehát mindenki nagyon szimpatikus volt, csak abból a szempontból, hogy a gyerekek ugye mennyire ismerik meg, mennyire bíznak meg benne, azért ez problémát okoz, hosszabb időt vesz igénybe" (F4/4 nő, pedagógus).

A kutatás egyik lényegi tanulsága, hogy a családi nehézségek iskolai kezelése már régóta nem kizárólag pedagógusi feladat. A problémák hatékony kezelése csak akkor lehetséges, ha az iskolában elérhetők azok a segítők, akik a speciális problémakezelési tudás birtokosai. A diskurzus egyik legerősebben megjelenő pontja, hogy a segítők több intézményhez való tartozása komoly akadályt jelent az együttműködésben. A segítő munkatársaknak nemcsak időszakos vagy eseti feladatokban kellene jelen lenniük, hanem az iskolai szervezet szerves részeként, napi szintű jelenléttel tudnák betölteni valódi „*mentálhigiénés kapuőr*" szerepüket. A problémát átszövi a szakmai határvonalak és felelősségi körök iskolán belüli értelmezése, az együttműködés normarendszere, valamint az is, hogy a szereplők miként viszonyulnak egymás szakértelméhez. A kooperáció hiányát több esetben az intézményi bizalom, a közös nyelv és az osztott szakmai identitás kereteinek gyengesége korlátozza. Az interprofesszionális együttműködés kultúrája sok iskolában még csak kezdeti fázisban van, miközben a mindennapi gyakorlatban éppen ezekre a kooperációs mintázatokra lenne a legnagyobb szükség, a tanulók támogatása és a pedagógusok szakmai tehermentesítése érdekében is.

8.2. Szülők és pedagógusok típustérképe az iskolai szociális segítés gyakorlatában

Az alábbiakban az iskolai szociális segítők körében végzett interjús kutatásunk eredményeit mutatjuk be, a szülőkkel és pedagógusokkal való együttműködés szempontjából, annak érdekében, hogy típusokat alakítsunk ki. Korábbi kutatásainkban már kísérletet tettünk a kategóriák felállítására (Csók, 2020a; Csók & Pusztai, 2022), jelen elemzés során azonban a korábbiak értelmezését több ponton finomítottuk és pontosítottuk a végleges szöveges adatbázisunk alapján. A szülő- és pedagógustípusok azonosítása alkalmas arra, hogy a feladatok hétköznapi megvalósíthatóságát szembesítsük a rendeletben megfogalmazott szakmai elvárásokkal és koncepcionális keretekkel. A 15. számú melléklet az iskolai szociális segítők nézőpontjából készült tipológiai táblázatot tartalmazza a szülőkről és pedagógusokról, amely az együttműködési hajlandóság, a nyitottság és bizalom, a jellemző elvárások, a segítő szerepével

kapcsolatos tipikus félreértések, valamint a szakmai mozgástér mentén mutatja be a típusjellemzőket.

8.2.1. A szülők jellemző attitűdjei az iskolai szociális segítőkkel kapcsolatban

A családokkal való bizalmi kapcsolat kialakítása az interjúalanyok visszajelzései szerint jóval nagyobb kihívást jelent, mint az adott iskola életébe vagy a nevelőtestületbe való beilleszkedés. Míg az intézményi közeghez való alkalmazkodás rendszerint strukturáltabb keretek között, szakmai szerepmeghatározás mentén zajlik, a szülőkkel való kapcsolatfelvétel sokkal inkább személyes bizalomra, fokozatos építkezésre épül, amelyet gyakran nehezítenek a téves elvárások és a segítő szerep félreértelmezése. Az Oktatási Hivatal iránymutatása szerint a szülők tájékoztatása elsősorban ismertető anyagok, szórólapok, valamint személyes bemutatkozás révén történhet (pl. szülői értekezleteken), ugyanakkor a digitális kommunikáció – például az intézményi honlap vagy zárt Facebook-csoport – is fontos szerepet kaphat az információnyújtásban (Csillag & Palotás, 2019). A megkérdezettek azonban a széles körű tájékoztatási törekvések ellenére is visszatérően jelezték a szülők részéről érzékelt távolságtartást, amelyet az együttműködés egyik legfőbb akadályaként értelmeznek. A bizalmi viszony kialakulását gyakran hátráltatja, hogy a szociális szakembereket az iskola szervezeti struktúráján belül nem tekintik szervesen integrált, „*oszlopos*” szereplőknek, így az ő jelenlétük kevésbé magától értetődő a szülők számára. Nem beszélhetünk egységes szülői csoportról, az interjúk alapján ugyanis három markánsan elkülönülő szülői hozzáállás rajzolódik ki, amelyek eltérő módon viszonyulnak az iskolai szociális szakemberhez. Ezek a következők: a kollaboratív érdeklődők, a csodavárók és a közömbös elutasítók.

1) Kollaboratív érdeklődők: Azok a szülők, akik együttműködnek az iskolai szociális segítővel, egyénileg vagy csoportosan tájékoztatást, tanácsot kérnek tőle, és aktívan részt vesznek a problémák közös megoldásában. Ez a szülői hozzáállás a bizalomra, nyitottságra és felelősségvállalásra épül, ahol a segítő nem külső beavatkozóként, hanem támogató partnerként van jelen a nevelési folyamatban. „*Mostanra már a szülők is keresnek a problémájukkal*” (33 éves nő, iskolai szociális segítő). *„Rendszeres a kapcsolattartás*” (43 éves nő, iskolai szociális segítő). „*Iránymutatást várnak, hogy mi lenne a helyes, hogyan tudnának a legjobban együttműködni a gyerekükkel*” (42 éves nő, iskolai szociális segítő).

2) Csodavárók: Azok a szülők, akik jellemzően terápiás munkamódszerrel azonnali és látványos problémamegoldást várnak az iskolai szociális segítőtől. A „*csodaváró*”

megnevezés azon szülői attitűdöt jelöli, amely túlzott elvárásokat támaszt az iskolai szociális segítő felé, gyakran figyelmen kívül hagyva a segítő kompetenciáit és az iskolai keretek lehetőségeit; mindez ugyanakkor sok esetben a szülők tehetetlenségéből és abból a reményből fakad, hogy a segítő gyors enyhülést tud nyújtani a nehezen kezelhető helyzetekre. „*{…} csodát azonnal*" (33 éves nő, iskolai szociális segítő). „*Rosszul azonosítanak, s hiába mondod el többször is, hogy nem vagy pszichológus, akkor is pszichológusként tartanak számon. Nekik szerintem az elvárás arra korlátozódik, hogy beküldik hozzád a gyereket, beszélgess vele, s javítsd meg*" (31 éves férfi, iskolai szociális segítő). „*Azt szeretnék, hogyha rögtön ott helyben megoldódna*" (41 éves nő, iskolai szociális segítő).

3) Közömbös elutasítók: Azok a szülők, akik figyelmen kívül hagyják, és probléma esetén sem keresik az iskolai szociális segítőt, vagy elutasítóan, szélsőséges esetben akár fenyegetően lépnek fel vele szemben. A megnevezés látszólagos ellentmondása – a közömbösség és az elutasítás együttese – azt a tapasztalati kettősséget kívánja kifejezni, hogy míg egyes szülők passzívan ignorálják a segítőt, mások aktívan, akár ellenségesen is viszonyulnak hozzá, részben bizalmatlanság, információhiány vagy korábbi negatív tapasztalatok következtében. „*A szülők viszonylag ritkán keresnek meg minket […]. Többnyire nem várnak el semmit, esetleg azt, hogy ne jelezzek* (problémát a hivatalok felé – szerző megjegyzése)" (43 éves nő, iskolai szociális segítő). „*Egy darab szülő sem keresett eddig magától, én kerestem őket probléma esetén. {…} Volt, aki* m*egfenyegetett, hogy ne merjek hozzányúlni a gyerekéhez*" (39 éves nő, iskolai szociális segítő).

A fenti csoportosításból is kitűnik, hogy a szülők részéről érzékelt távolságtartásnak több oka is lehet: például nem érzik szükségét az iskolai szociális segítő által nyújtott szolgálatnak, vagy nem értik pontosan a szakember feladatkörét. Jellemző, hogy nem ismerik sem a munkamódszereit, sem a kompetenciahatárait, így különböző szerepekkel azonosítják, és a feladatától eltérő problémamegoldást várnak tőle. Ahogy a szülők próbálják azonosítani az iskolai szociális segítőt, több egymást követő fázison mennek keresztül. Az első fázisra jellemző a bizalmatlanság, a távolságtartás és az elutasítás, amelynek legfőbb oka a „*hivatalnoktól*", a „*gyámügyi szakembertől*" való félelem. A hatósági szerepkörrel való azonosítás miatt akár a hátrányos helyzetű, nehéz élethelyzetben lévő családok is bizalmatlanok, távolságtartóak, és nem működnek együtt a szociális szakemberrel. „*Főleg kistelepüléseken ez a tapasztalat, hogy először gyámügyisnek neveztek a gyerekek és a szülők is, én voltam a gyámügyes bácsi, aki elvisz, ha rossz vagy. Hát ez egy tök rossz narratíva, hogy fognak így megbízni bennem, és*

elmondani a problémájukat, ha azt mondják, hogy el fogom őket vinni" (31 éves férfi, iskolai szociális segítő). A második fázisban a szülők terápiás munkamódszert várnak el a segítőtől, miközben a szerepkörének és kompetenciahatárainak tisztázása hosszadalmas és időigényes folyamat. A harmadik fázisban, különösen a kisebb településeken, a hátrányos helyzetű családok egy része karitatív személyként tekint a segítőre, olyasvalakire, aki „*jó szándékkal segít*", de még mindig nem a szakmai funkciója szerint azonosítják. Csak a negyedik fázisban kezd kirajzolódni a szociális segítő valódi szerepe, feladatköre és szakmai identitása. Látható tehát, hogy a szülők jellemzően többféle, sokszor pontatlan szereppel ruházzák fel az iskolai szociális segítőt, mire valóban felismerik annak tényleges funkcióját. Ezért kiemelten fontos a családok ismételt, részletes tájékoztatása a szociális segítő céljairól, feladatairól, munkamódszereiről és kompetenciahatárairól. Elmondható, hogy a szülőkkel való bizalmi kapcsolat kialakítása hosszú folyamat, amelyet nagymértékben nehezít az iskola szervezetétől való elkülönülésük. Alátámasztást nyert, hogy az alacsony szociokulturális hátterű családokkal végzett komplex szemléletű, közösségi erőforrásokra támaszkodó munkára egyre nagyobb figyelem összpontosul, ahol a segítő szakemberek az iskola, a család és a közösség hármas fókuszú beágyazottságában értelmezik a hátrányos helyzetből adódó problémákat (Alameda-Lawson & Lawson, 2002; Alameda-Lawson et al., 2010; L. Ritók, 2022; Pusztai et al., 2024b; Csók et al., 2025). Ez a szemlélet azonban csak fokozatosan válhat gyakorlattá, hiszen a családok részéről érzékelhető bizalmatlanság és távolságtartás leküzdése rendkívül hosszú és érzékeny folyamat. Interjús tapasztalataink szerint mind a hátrányos helyzetű, mind a kedvezőbb társadalmi státusú családok elutasítóak lehetnek a szociális szakemberrel szemben, noha a távolságtartás indoka eltérő: az alacsonyabb státusú szülők elsősorban gyermekvédelmi intézkedésektől tartanak, míg a kedvezőbb társadalmi hátterű családok gyakran nem érzik szükségét az iskolai szociális segítő által kínált szolgáltatásoknak.

8.2.2. A pedagógusok jellemző attitűdjei az iskolai szociális segítőkkel kapcsolatban

A szolgálat bevezetésének kezdeti szakaszában a család- és gyermekjóléti központok feladata volt a pedagógusok széles körű és alapos tájékoztatása az iskolai szociális segítők céljairól, valamint az általuk ellátandó feladatokról (Csillag & Palotás, 2019). Mindezek ellenére a pedagógusok bizalmának elnyerése időigényes folyamatnak bizonyul, ami a segítők meglátása szerint a hatékony együttműködés elengedhetetlen feltétele. „*Mint egy jó porszívóügynök, mentem, és elmondtam, hogy mi az, amiben segíteni tudok, s így*

kialakul" (39 éves nő, iskolai szociális segítő). Eredményeink alapján az iskolai szociális segítőkhöz való viszonyulás alapján a pedagógusok négy típusba sorolhatók. Ezek a következők: kooperatív befogadók, intoleráns idealisták, individuális cselekvők (öntevékenyek) és távolságtartó szkeptikusok.

1) Kooperatív befogadók: Azok a pedagógusok, akik együttműködnek az iskolai szociális segítővel, bevonják őt az iskola életébe, valamint a felmerülő problémák feltárásába és kezelésébe. Nyitottak a közös gondolkodásra, és a segítőt nem külsősként, hanem partnerként kezelik a nevelési folyamatban. Jellemző rájuk, hogy a szociális segítőtől visszacsatolást, támogatást várnak, és aktívan keresik a vele való szakmai kapcsolatot. „*A pedagógusok annak örülnek, amit én tudok mondani. Tehát elmondják, hogy mi a problémájuk, és megkérdezik, hogy most mi legyen. Én akkor erre mondok valamit, amivel többnyire nagyon elégedettek és boldogok, mert úgy érzik, hogy nem egyedül kell küzdeni*" (43 éves nő, iskolai szociális segítő).

2) Intoleráns idealisták: Azok a pedagógusok, akik az iskolai szociális segítőtől többnyire a szakmai kompetenciahatárán túlmutató, azonnali problémamegoldást várnak. Gyakran úgy tekintenek a segítőre, mint egyfajta univerzális megoldóemberre, akinek feladata a tanulási és magatartási problémák gyors és látványos kezelése. Elvárásaik idealizáltak, és olykor túlzóak, ami nem feltétlenül a tájékozatlanságból, hanem sokkal inkább abból a reményből fakad, hogy a segítő szakember enyhítheti a pedagógiai nehézségekből eredő mindennapi terheiket. „*A lényeg, hogy a gyermek jobban teljesítsen, így azonosítsam, s orvosoljam azonnal a problémát, bármi legyen is az*" (33 éves nő, iskolai szociális segítő).

3) Individuális cselekvők (öntevékenyek): Azok a pedagógusok, akik nem preferálják a kollektív problémamegoldást, és a felmerülő nehézségeket elsősorban egyedül, „*külső erők*" bevonása nélkül kívánják kezelni. Gyakran hosszú éveken át önállóan alakították ki megküzdési stratégiáikat, így számukra az iskolai szociális segítő jelenléte újszerű, és időre van szükség, míg ezt beillesztik saját szakmai gyakorlatukba. „*Eddig nem volt ilyen jellegű szakember az iskolában, s ezt nekik is meg kell szokni, hogy most már van kihez fordulni. Másrészről ebből meg az fakad, hogy ők maguk tanulják meg kezelni a problémát. Például a kiközösítést próbálja egy osztályfőnöki óra keretében kezelni*" (24 éves nő, iskolai szociális segítő).

4) Távolságtartó szkeptikusok: Azok a pedagógusok, akik elutasítják az iskolai szociális segítő által kínált szolgálatot. Nem látják indokoltnak az egyéni, csoportos vagy közösségi szociális tevékenységek jelenlétét az iskolai működésben, és inkább

eredménycentrikus szemlélet mentén értékelik a segítő munkáját. Szükségletérzékelésük szűkebb, és ha a beavatkozás nem hoz azonnali, kézzelfogható eredményt, hajlamosak megkérdőjelezni a segítő szerepének létjogosultságát. Bizalmatlan hozzáállásuk mögött sok esetben a pedagógiai tapasztalat elsődlegessége, valamint korlátozott vagy korábbi negatív élmények állnak a szociális szakemberekkel kapcsolatban. „*Egy másik véglet, aki az egészet humbugnak tartja. Ezt igazoltnak is látja, ha egy-két alkalom után úgy gondolja, hogy az osztálya nem javult meg tőlünk, s akkor az egész nem is ér semmit*” (39 éves nő, iskolai szociális segítő).

Az interjúalanyok egybehangzó véleménye szerint munkájuk során komoly kihívást jelent, hogy sok esetben nem tudnak megfelelni a velük szemben támasztott elvárásoknak. Ez nemcsak az együttműködést nehezíti, hanem a szakmai kapcsolat kialakítását is akadályozza. Többen arról számoltak be, hogy a pedagógusok részéről idealizált elvárásokkal szembesülnek, amelyek a problémakezelést metaforikusan a „*varázslathoz*”, a „*csodához*” vagy éppen a „*messiásváráshoz*” hasonlítják. A segítőknek olykor olyan, évek vagy évtizedek alatt felhalmozódott problématömeget kellene azonnal kezelniük, amelyhez nincs elegendő idő, mozgástér vagy intézményi támogatottság. „*A másik pedig a messiásvárás, én főleg hátrányos helyzetű kistelepüléseken vagyok, ahol {…} nem túlzok, ott a tanárok örömujjongásba törtek ki, amikor meglátták, hogy jön egy szociális segítő, hogy ő majd helyreteszi a dolgokat*” (31 éves férfi, iskolai szociális segítő). Az iskolai szociális szakemberek funkciója három, egymástól elkülönülő, de egymásra épülő szinten határozható meg. Az első a rendeletben előírt és ténylegesen teljesített feladatok köre, amely a formális elvárásoknak való megfelelést tükrözi. A második szintet azok a tevékenységek alkotják, amelyek ugyan szerepelnek a szabályozásban, ám időhiány, túlterheltség vagy az intézményi igények hiánya miatt nem valósulnak meg. A harmadik, legdinamikusabb szintet pedig a rendeleti kereteken túlmutató, egyéni kezdeményezésen alapuló feladatellátás jelenti, ahol a szakemberek a helyi szükségletekhez igazodva, kreatívan és rugalmasan alakítják tevékenységüket. Ez a hármas struktúra jól tükrözi a szakemberek tényleges működési tereit, ahol az elméleti szabályozás és a gyakorlati megvalósítás sokszor eltér egymástól. Míg az első szint a jogszabályi megfelelésre épül, a második a rendszer korlátaira, hiányosságaira világít rá. A harmadik szint különösen hangsúlyos: ez mutatja meg, hogy a szociális segítők sok esetben túllépnek a hivatalos feladatkörökön, és helyi szükségletekre, bizalmi kapcsolatokra reagálva rugalmas, proaktív módon vannak jelen az iskolákban. Ez az a tér, ahol leginkább megmutatkozik szakmai autonómiájuk és elhivatottságuk, ugyanakkor itt

a legnagyobb a kiégés és a szerepkonfliktus kockázata is. Ezt a szakmai kitettséget tovább növelik az infrastruktúra korlátai is: az interjúalanyok közül többen arról számoltak be, hogy sem megfelelő méretű, sem szeparált tér nem állt rendelkezésükre a bizalmas segítő beszélgetésekhez. Egyesek szerint, ha egyáltalán rendelkezésre állt külön helyiség, annak elhelyezkedése, zajossága vagy szellőzetlensége alkalmatlanná tette a szakmai munkát, de olyan is előfordult, hogy a segítői kapcsolat kialakítása az iskola folyosóján zajlott. Az ilyen körülmények nem csupán a segítői munka hatékonyságát csökkentik, hanem a szakember iskolai státuszának megerősítését is gátolják, mivel a térbeli marginalizáció a szakmai láthatóságot is korlátozza.

8.3. Az iskolapszichológusok szerepértelmezése és iskolai szükségessége

Ebben az alfejezetben az iskolapszichológusokkal készült interjúkat dolgozzuk fel az iskolai segítő munkával kapcsolatos elvárások szempontjából. A segítői narratívák elemzése révén nemcsak plasztikus kép bontakozhat ki arról, hogy a szülők és a pedagógusok mely területeken számítanak leginkább az iskolapszichológusok munkájára, hanem egyúttal lehetőséget ad a szerep- és hivatásfelfogások azonosítására, és a tevékenységi kategóriák rendszerezésére is a hivatalos funkciók és a társadalmi szükségletek alapján.

8.3.1. Az iskolapszichológia értelmező cél- és szereprendszere

Az interjúk alapján vizsgáltuk, hogyan konstruálják meg az iskolapszichológusok hivatásuk célrendszerét, továbbá az egyéni narratívák tükrében milyen társadalmi szerepeket társítanak a képzés során elsajátított szaktudásukhoz. A válaszadók elsődleges feladatuknak a pedagógiai munka támogatását tartják, és hangsúlyozták, hogy a hatékony nevelés és oktatás érdekében fontos a pedagógusok mentális egészségének megőrzését célzó lelki támogatás is. A jelenlegi intézményi keretektől függetlenül az interjúalanyok erőteljesen kiemelték az egyéni és csoportos tanácsadás, a közösség- és szervezetfejlesztés, a szülő–gyermek–pedagógus háromszögben betöltött híd szerep, illetve a prevenciós ismeret- és készségfejlesztő tevékenységek fontosságát. Ugyanakkor a válaszok alapján számos akadály nehezíti a célok megvalósulását. A leggyakrabban említett tényezők közé tartozik a szakemberhiány, a magas kliensszám, az együttműködés és a partneri kapcsolat kialakításának nehézsége, az iskolapszichológusi feladatkörről való általános információhiány, valamint a hivatás társadalmi stigmatizációja. „*A*

pedagógiai munka segítése egy nagyon szép és hasznos cél, hiszen az iskola folyamatosan átalakuló világ {…}. Ezen a munkahelyen én vagyok az első iskolapszichológus. A megyében sincs sok iskolapszichológus, de szerintem ez nem csupán erre a megyére igaz. Másrészt például háromezer diákkal kezdtem, annyi diák tartozott hozzám (…), most már az ezerkétszázzal ma nagyon jó vagyok, reméljük, hogy pár év múlva még inkább kicsit hatékonyítani lehet a rendszeren" (32 éves nő, iskolapszichológus).

Az interjúalanyok által megfogalmazott szerepmodellek az iskolapszichológusi tevékenység sokrétűségét tükrözik. A leggyakrabban említett funkciók a „*támogatói*", a „*tűzoltói*", a „*pszichoedukációs*" és a „*tudásmegosztó*" feladatkörök voltak, amelyek egyaránt utalnak a napi működés során megélt gyakorlati teendőkre és a szakmai önértelmezés alapvető irányaira. Emellett több funkcionális szerep is körvonalazódott, például a „*preventív*", a „*javító-szerelői*", a „*mediátori*", a „*híd*" és a „*védőháló*". Az elnevezések között helyet kapott a „*Jolly Joker*" is, amely az iskolapszichológusok sokoldalúságára és a gyakori szerepátfedésekre utal. Végül olyan metaforikus megfogalmazások is előkerültek, mint a „*varázsló*" vagy „*tündérkeresztanya*", amelyek a kívülről érkező irreális elvárásokat, illetve a segítő munka túlmisztifikálását is megjelenítik. A felsorolt szerepek együttesen azt mutatják, hogy az iskolapszichológusok szakmai identitása nem statikus, hanem folyamatosan újraértelmeződik a pedagógiai térben betöltött helyzetük, az intézményi elvárások, továbbá a családokkal és pedagógusokkal való kapcsolataik függvényében.

Hasonlóan a szociális szakemberek szemüvegén keresztül bemutatott multiplex tipológiákhoz, ebben az esetben sem beszélhetünk homogén iskolatársadalomról. Az interjúalanyok válaszai alapján három célmodellt azonosítottunk, amelyek mentén áttekinthető, hogy az iskolapszichológusok miképpen határozzák meg segítő tevékenységük működését. Az interjúelemzés során az identitásreprezentációs sémák és az autonóm hivatásfelfogás kitapintására törekedtünk, így az iskolapszichológia többdimenziós célrendszere az alábbi rekonstruktív, reflektív modellekben érhető tetten. Az egyes csoportok elnevezései nemcsak a segítők által képviselt szemléletmódokat és munkamódszereket tükrözik, hanem egy-egy nevelésszociológiai elméleti kerethez is kapcsolhatók.

1) Az első célmodell, a szituatív, individuális orientációjú megközelítés, olyan segítői felfogást takar, amelyben a szakember izolált individuumként tekint a kliensre, így a hangsúly a cselekvést előrejelző vagy okozó tényezők azonosításán van. Ez a modell az egyéni attribútumokra koncentráló, egyszemélyes konzultációkra és tanácsadásokra

irányul, miközben az egyén magatartását formáló mikro- és makroszintű strukturális kényszerek magyarázó szerepe elhalványulni látszik. Az egyén önálló célorientációja és döntései képezik a segítő folyamat tárgyát, azonban a társadalmi kapcsolatok, közösségi és szervezeti minták kevésbé kerülnek fókuszba. Ennek a megközelítésnek a gyenge pontja, hogy kevésbé számol azokkal a hatásokkal, amelyek révén a társadalmi kontextus az egyén cselekvését formálja, ellentétben a nevelésszociológiából ismert colemani társadalomértelmezéssel (Pusztai, 2004). Ugyanakkor vannak olyan esetek, amelyek kifejezetten a belső lelki tartalmak felé irányuló egyéni segítő foglalkozások fontosságát helyezik előtérbe, ahogy azt az alábbi beszámoló is példázza: „*Van egy kis elsősöm, akinek váratlanul elhunyt az édesapja. Bejött hozzám, mert kérte a tanító néni, hogy találkozzak vele. Bejött hozzám ez a kisfiú, és így kezdte: 'nekem meghalt a nagymamám, meghalt a testvérem és meghalt az apukám… mást nem tudok, mást nem tudok' (…)*" (56 éves nő, iskolapszichológus).

2) A második modell az iskolai miliőt alakító megközelítés, amelyben az iskolapszichológus az intézményre mint hálózatok összefonódására tekint, és segítő tevékenységét a közösség- és szervezetfejlesztésre építi. Ebben a netwörk-szemléletben az iskolai aktorok közötti relációk kerülnek fókuszba, és a viselkedést mikroszintű miliők és makroszintű strukturális alakzatok környezeti kontextusában értelmezik. A közösségre építő nézőpont a társadalmat egyének és csoportok kapcsolatain alapuló szövetként értelmezi (Wellman, 1988; Pusztai, 2004), és kiemelt jelentőséget tulajdonít az iskolavezetés és a pedagógusok közötti bizalomnak, valamint a szülők döntéshozatali folyamatokba történő bevonásának (Putnam, 2004; Pusztai, 2009). Az alábbi interjúrészletek jól érzékeltetik ezt a hálózati, szervezetfókuszú szemléletet: „*Az tényleg nem abból áll, hogy egyéni konzultációk és néha egy-két óra tartása, hanem az iskolának mint szervezetnek a működését, a jellegzetességeit is figyelni és feltérképezni, {…} ne egyéni emberek halmazaként tekintsek az iskolára*" (33 éves nő, iskolapszichológus). „*Az iskola egészének a légkörével foglalkozzam, ez nem könnyű. Egy működő rendszernek a javítása ellen nagyon sok ellenállás tapasztalható, illetve egyedül nagyon nehéz munka, kicsit ilyen széllel szemben (…)*" (52 éves nő, iskolapszichológus). „*Az iskolai szervezet fejlesztése, de szerintem ez jár a legjobban gyerekcipőben, ennek van a legnagyobb ellenállása*" (33 éves nő, iskolapszichológus).

3) A harmadik megközelítés a tripartit, hídmodell, amelyben az iskolapszichológus a szülő–gyermek–pedagógus háromszögben közvetítő és összekötő szerepet vállal, hidat képezve a családi és intézményi nevelés mezsgyéjén. A cél ebben az értelmezésben a

partneri kapcsolatok kialakítása, a szocializációs terepek közötti összhang erősítése. A modell szorosan kapcsolódik azon nevelésszociológiai elméletekhez, amelyek szerint a család és az iskola közötti együttműködés a tanulói sikeresség egyik fontos mozgatórugója, hiszen e két nevelési színtér éles vagy észrevétlen törésvonalában formálódik maga a gyermek (Kozma, 2001b; Pusztai, 2020a; Bacskai, 2020c; Csók & Hrabéczy, 2021; Pusztai et al., 2024b; Pusztai, 2025). A tőkeelméletek alapján a híd-szerepet betöltő szakemberek egyszerre töltenek be összetartó (bonding) és összekötő (bridging) funkciót az iskolán belüli társadalmi hálózatokban, miközben az intézményen kívüli családi kötelékeket a legfontosabb társadalmi tőkeforrásként értelmezik (Putnam, 2004; Pusztai, 2009, 2015e, 2020d). Ezt a szemléletet erősítik az alábbi idézetek is: „*Tulajdonképpen egy hidat képezünk a szülő, a gyerek és a pedagógus között*" (60 éves nő, iskolapszichológus). „*A pszichológus mindig a szülő–gyermek–pedagógus háromszögben gondolkodik* {…}" (33 éves nő, iskolapszichológus). „*{…} olyan közösségeket hozzak létre, melyben az oktatás jól tud megvalósulni*" (27 éves nő, iskolapszichológus).

Fontos hangsúlyozni, hogy a bemutatott típusok az interjúalanyok elmondásai alapján kirajzolódó mintázatokon alapulnak, és a kutató értelmező munkájának eredményeként létrejött saját elnevezések. A modellalkotás során törekedtünk arra, hogy a szerepfelfogásokat a segítő narratívákra építve, rekonstruktív módon ragadjuk meg, ugyanakkor mindegyikhez elméleti keretet is társítottunk, ezzel is mélyítve a szakmai pozíciók értelmezését.

8.3.2. Igények és válaszok – az iskolapszichológusok perspektívájából

Az interjúalanyok által ellátott tevékenységek egyik meghatározó területe az egyéni konzultációk biztosítása tanulók, szülők és pedagógusok számára. A diákokkal végzett tanácsadás során kiemelten jelennek meg a családi és párkapcsolati nehézségek, a tanulással és teljesítménnyel összefüggő problémák, a szorongás csökkentésének igénye, továbbá a depressziós tünetek, az öngyilkossági gondolatok és az önbántalmazás (vagdosás, gyógyszerek túladagolása). Gyakori témaként merül fel a gyászfeldolgozás – még inkább a COVID–19 pandémia kezdete óta –, az önértékelési zavarok, az identitáskérdések, a dependencia problémaköre, valamint a serdülőkori abortusz lélektani következményei. Mind közül kiemelendő azonban, hogy a válaszadók jelentős arányban számoltak be súlyos és komplex családi krízishelyzetekről, amelyek nagy része a

válásokkal, gyermekelhelyezéssel és láthatási ügyekkel járó pszichés terhekből adódott. A családi kötelékek megbomlása fokozott érzelmi megterhelést okoz, amelyhez professzionális pszichológiai támogatás szükséges. Az iskolapszichológusok tevékenységi köre egyszerre terjed ki az egyéni problémakezelésre, a preventív és közösségi szintű intervenciókra, illetve az intézményes működés támogatására. A felsorolt feladatok sokszínűsége jól mutatja, hogy az iskolapszichológusi hivatás nem pusztán segítői jelenlétet igényel, hanem rendszerszintű érzékenységet, szakmaközi együttműködésre való képességet és az iskolai közeg komplex társadalmi viszonyainak megértését is. Ez a sokrétű szerepvállalás egyre fontosabbá válik az oktatási intézmények működésében, különösen a hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása és az iskolai mentálhigiéné fenntartása szempontjából. Az iskolapszichológia társadalmi szerepét a válaszadók abban is hangsúlyosnak látják, hogy az iskolai keretek között nyújtott segítő szolgáltatások térítésmentesen és helyben válnak elérhetővé. Ez az alacsonyabb társadalmi státusú családok számára kivételes lehetőséget jelent, amely más módon – anyagi vagy hozzáférési korlátok miatt – sokszor elérhetetlen maradna.

A szakemberek a szülőkkel való közös munkát hivatásuk fontos szegmensének tartják, és tapasztalataik szerint a bizalmi kapcsolat kialakulását követően rendszerint a gyermeknevelléssel kapcsolatos bizonytalanságok kerülnek előtérbe. Az interjúalanyok ugyanakkor azt is jelezték, hogy a szülői attitűdök tekintetében jelentős eltérések figyelhetők meg. Az egyik típusba azok a szülők sorolhatók, akik hajlamosak a felelősséget az iskolára hárítani, és a pszichológustól a gyermek „*megjavítását*” vagy a problémák azonnali elhárítását várják. E szülői attitűd kevésbé számol az együttműködés szükségességével, és inkább külső megoldást remél egy belső vagy rendszerszintű nehézségre. Ezzel szemben egyre gyakoribbak azok a kooperatív családok, amelyekben a szülők felismerik saját szerepüket és felelősségüket a nevelési helyzetekben. Ezekben az esetekben a pszichológus szakmai támogatása iránymutatásként szolgál a családi rendszerszintű problémák megoldásához. A spektrum másik végén azok a szülők állnak, akik elutasítják az iskolapszichológus által kínált szolgáltatásokat, sőt előfordul, hogy megtiltják gyermeküknek a lelki segítség igénybevételét. Ennek oka sok esetben a családi problémák feltárásától való félelem, a pszichológiai konzultációval kapcsolatos stigmatizált nézetek, illetve a szülői kompetenciahiány érzése. „*A szülő rosszul fogadja, mert még mai napig is jön ez, hogy az én gyerekem nem bolond*” (56 éves nő, iskolapszichológus).

A pedagógusok segítő folyamatban való részvételével kapcsolatban többféle magatartásmintázat rajzolódott ki az interjúk alapján. Az iskolapszichológusok tapasztalatai szerint ezek közé tartozik a problémahárítás, a megerősítésre vágyás, a távolságtartó megfigyelés, a közös problémamegoldás, a varázslatvárás, a kémkedés, a kontrollálás, valamint az értő figyelemre való igény (lásd 16. számú melléklet). A válaszadók – hasonlóan az iskolai szociális szakemberekhez – jelentős arányban számoltak be a pedagógusok részéről megfogalmazódó irreális elvárásokról. A pedagógusok gyakran szeretnének gyors megoldást kapni az osztálytermi munka eredményességét akadályozó tényezők kezelésére. A segítő szakemberek azonban felhívják a figyelmet arra, hogy az ilyen jellegű problémák hátterében rendszerint jóval összetettebb, sokszor mélyen gyökerező okok állnak, amelyek hosszabb folyamatot igényelnek. Ezek gyakran családi rendszerszintű elakadásokra vezethetők vissza, amelyek nem orvosolhatók néhány találkozás során. „*Nem elvárható, hogy jön hozzám két alkalommal, majd viselkedjen kisangyalként, miközben a család élete romokban hever*” (24 éves nő, iskolapszichológus). Az iskolapszichológusok úgy vélik, hogy a pedagógusokkal való együttműködés lehetőségeit nagymértékben befolyásolja, hogy munkájuk a gyakorlatban elsősorban egyéni tanácsadásra épül, így ritkábban vannak jelen az osztálytermi és pedagógusi közösségi helyzetekben. Mivel az iskolákban jellemzően hiányoznak a formálisan kijelölt együttműködési fórumok, az egyeztetések többnyire alkalomszerűen, nem tervezett módon zajlanak. A válaszadók arról is beszámoltak, hogy a pedagógusok és a segítő szakemberek közötti szakmai határok gyakran nem kellően tisztázottak, ami esetenként feszültséget eredményez, például amikor a tanulók bizalmi kérdéseikkel az iskolapszichológushoz fordulnak az osztályfőnök helyett.

Az iskolapszichológusok szerepfelfogása és mindennapi gyakorlata jelentős szakmai sokszínűséget mutat. Munkájuk középpontjában továbbra is az egyéni esetkezelés áll, ugyanakkor a prevenciós, közösségfejlesztő és intézményi szintű törekvések is egyre hangsúlyosabbá válnak. A szülőkkel és pedagógusokkal való együttműködés tapasztalatai rámutatnak az elvárások és a valós lehetőségek közötti feszültségekre, amelyek időnként a pszichológus szakmai kompetenciáit meghaladó igényeket generálnak. A rendszerszintű megközelítés fontosságát a válaszadók egyértelműen elismerik, ám annak intézményi beágyazottsága még sok esetben kialakulatlan. A vizsgált narratívák alapján az iskolapszichológusi hivatás komplexitása, rugalmassága és köztes pozíciója egyszerre jelent lehetőséget és kihívást az oktatási intézményrendszeren belül.

8.4. A pedagógiai asszisztensek szakmai identitása és szerepvállalása

Ebben az alfejezetben a pedagógiai asszisztensek szakmai identitásának és szerepvállalásának sajátosságait vizsgáljuk. Elsőként bemutatjuk a pedagógiai asszisztensek töredezett szakmai önmeghatározását, majd a funkcionális működésük értékelésén keresztül elemezzük a gyakorlati szerepvállalásuk kihívásait és lehetőségeit. Arra törekszünk, hogy feltárjuk, hogyan kapcsolódik össze a szakmai önértelmezés és a gyakorlati tevékenységek iskolai valósága.

8.4.1. A pedagógiai asszisztensek töredezett szakmai önmeghatározása

A pedagógiai asszisztensekkel készített interjúk dinamikája több szempontból eltér az iskolai szociális segítők és iskolapszichológusok körében tapasztalt mintázatoktól. Míg utóbbi két csoport tagjai részletesen, önreflektíven és gyakran kritikusan értelmezték társadalmi szerepüket, addig a pedagógiai segítők inkább esetleges, reflexszerű viszonyulásmódokról számoltak be. Az interjúk során kevésbé jelent meg a szereptudatosság, a válaszok jellemzően rövidek, tömondatosak voltak, és a beszélgetések időtartama is lényegesen rövidebbnek bizonyult. Ennek egyik feltételezhető oka, hogy a megkérdezett asszisztensek többsége középfokú OKJ-s végzettséggel rendelkezik, így a formális szocializációs szakaszban valószínűleg kevesebb lehetőségük volt a szakmai ismeretek elmélyítésére és a hivatásbeli attitűdök internalizálására. Ezzel szemben az iskolapszichológusok és iskolai szociális segítők jellemzően diplomás végzettséggel, gyakran több szakirányú továbbképzéssel is bírnak, ami hozzájárulhat autonómabb szakmai önmeghatározásukhoz. További magyarázó tényezőként értelmezhető, hogy a pedagógiai asszisztensek gyakran pályakezdők – sokan csak néhány hónapja dolgoznak az iskolai környezetben –, így még alakulóban van szakmai identitásuk és segítői szerepértelmezésük. Harmadik, nem elhanyagolható tényezőként jelenik meg az inkongruens foglalkoztatás problémája: számos esetben a végzettséghez nem illeszkedő feladatok ellátása tapasztalható, ami hosszabb távon a professzionális önkép megbomlásához vezethet. E jelenségre a későbbiekben részletesebben is kitérünk.

A szakmai szocializációs elméleteknek köszönhetően tudjuk, hogy a szakemberek professzionális identitása és elköteleződése idővel, a helyzeti adaptáció eredményeként is változhat (Becker et al., 1961; Miller, 2010; Pusztai & Csók, 2020b). Kutatásunkban a hivatásfelfogást többszintű, dinamikusan formálódó jelenségként értelmezzük, ezért a

szakmai kultúra és identitásminták sokfélesége mellett érvelünk. Az eddigi tipológiai megközelítéseken túl arra kívánjuk felhívni a figyelmet, hogy az iskolai segítő munka jelentése nagymértékben függ attól, hogyan értelmezik saját szerepüket az azt végző szakemberek. A pedagógiai asszisztensi pályát többen átmeneti megoldásként vagy kényszerpályaként írták le, különösen azok, akik korábban más szektorokban dolgoztak, majd jellemzően harmincas éveik elején, családalapítást követően képezték át magukat. A válaszadók közül többen a szolgáltatóiparból, például a szépségiparból, vasúti üzemeltetési területről, multinacionális cégektől vagy a pénzügyi szférából érkeztek. A váltás fő motivációját – mind az interjúk, mind a kérdőíves vizsgálat tanúsága szerint – a családi élet és a munka összehangolásának igénye jelentette. Az új pálya választását befolyásoló külső kényszerek és életvezetési szempontok hozzájárulhattak ahhoz, hogy a pedagógiai munkatársak egy része kevésbé rendelkezett tudatos hivatásbeli orientációval, illetve reflektált szakmai szerepfelfogással. Ugyanakkor az is érzékelhető, hogy több interjúalany első diplomája megszerzése előtt áll, például tanítóképzésben, csecsemő- és kisgyermeknevelő szakon vagy akár elektromechanikai képzésben vesz részt. Ez azt jelzi, hogy a pedagógiai asszisztensi munkakör sok esetben átmeneti állomásként szolgál, akár hosszabb távú szakmai tervek, akár teljesen más, nem feltétlenül pedagógiai pályairányok felé vezető úton. A szakmai identitás alakulásának árnyaltabb megértése érdekében a pedagógiai asszisztensek körében egy hármas tipológiát alakítottunk ki, amely jól elkülöníthető alcsoportokra osztja a válaszadókat a szakmai önmeghatározás mélysége és minősége szerint.

1) Reflektálatlan azonosulás: Az ebbe a típusba tartozó pedagógiai asszisztensek általános, sokszor bizonytalan társadalmi szerepeket és célrendszereket neveznek meg. A nem kifejezetten szakmai feladatokat kritikátlanul elfogadják, munkájuk tartalmi határait ritkán húzzák meg, és hiányzik az a reflexív, kritikai attitűd, amely a pedagógiai asszisztencia hivatásbeli értelmezését kísérné. „*Hát, amit mondanak, azt csináljuk. Néha az ebédeltetésnél segítek, máskor csak ott vagyok az órán. Nem mindig világos, mi az, ami tényleg a munkám része*” (29 éves nő, pedagógiai asszisztens).

2) Interpretatív szakmai önmeghatározás: Ebben a kategóriában a professzionális szocializáció már az önálló jelentésalkotás irányába mozdul el. Az egyén saját tapasztalatai nyomán alakítja ki szakmai identitását, mely így nem rögzített, hanem folyamatosan értelmezett és újradefiniált, a környezeti ingerekre nyitott formában jelenik meg. „*Most kezdem úgy érezni, hogy nemcsak segítek a tanárnak, hanem tényleg ott*

vagyok a gyerekek mellett. Néha észreveszek dolgokat, amit talán más nem venne észre, és ez fontos lehet" (34 éves nő, pedagógiai asszisztens).

3) Önreflexív, performatív szakmai énkép: E típus esetében a pedagógiai asszisztensi szerep már túlmutat a funkcionális értelmezésen. A szakmai közösséghez való tartozás szimbolikus jelentésekkel telítődik (Pusztai, 2011), és a mindennapi gyakorlatban megjelennek a szakmai identitás performatív jegyei is. A szakmai énkép nemcsak belső meggyőződés, hanem viselkedésen keresztül közvetített üzenet is: „*Ha bebizonyítod nekik, hogy szakmailag hozzáértéssel és teljes szívvel végzed a munkádat, akkor egyenrangú félként fognak téged kezelni, s nem csak egy sima gyerekmegőrzést bíznak rád*" (38 éves nő, pedagógiai asszisztens).

Ez a triád modell lehetőséget nyújt arra, hogy a pedagógiai segítők szakmai önazonosságát ne csupán formális képzettségük vagy munkaköri leírásuk alapján értelmezzük, hanem az alapján is, ahogyan ők maguk konstruálják, megélik és kommunikálják saját szerepüket.

8.4.2. A pedagógiai asszisztencia funkcionális működésének mérlege

A pedagógiai asszisztensek fő feladatuknak a pedagógusoknak nyújtott segédtevékenységet tekintik, gyakran a „*kezük alá dolgozunk*" vagy a „*tanárok pótlása*" kifejezésekkel élve. E megfogalmazások arra a helyzetre utalnak, amelyben a pedagógushiány és a munkateher növekedése következtében számos feladat ellátatlanul marad, és ezek részben a pedagógiai segítőkre hárulnak. Az interjúalanyok általános tevékenységként említették többek között a csoportos étkezések szervezésében és felügyeletében való részvételt, a távollévő pedagógus tanórai helyettesítését, gyermekfelügyeletet, adminisztrációs teendőkben való közreműködést, szabadidős programok előkészítését (pl. teremberendezés), oktatási és technikai eszközök kezelését, napközis foglalkozások vezetését, a tanulók kísérését, tanórák előkészítését (pl. feladatlapok vagy szemléltető eszközök készítése, oktatási anyagok fénymásolása), házi feladatban való segítségnyújtást, valamint a kiscsoportos felzárkóztatást és gyakoroltatást. A feladatok kiterjedt láncolata gyakran a hiányos szakember-ellátottság következménye, amely hozzájárul ahhoz, hogy a pedagógiai munkatársak magukat egyfajta „*mindenes*" szerepben éljék meg. Ez a sokirányú elvárás hosszú távon gyengítheti a szakmai identitás stabilitását is. „*Például jön az iskolatej, annak a vezetése. Ami nekem nevetséges, az a víz, villany, gáz leolvasása, amit én nem is értek, hogy nekünk*

miért kell, de annak a vezetése. Mivel nincsen raktárnokunk, a tisztítószerek nyilvántartása és kiadása. Karbantartónk van is, nincs is... ezt a feladatkört is el kell látni. {…} Például ma azzal kezdtem, hogy a tornateremben vannak különböző eszközök, azoknak csináltam egy tartót. {…} Olyan változatos munkakörben vagyok, hogy az már szinte hihetetlen. Csapot szerelek, majd megyek ebédeltetni, utána meg már nem tudom mit kezelek… számítógépet javítok, minden, minden, ami létezik. Már néha azt se tudom, hogy mit csinálok a végén… szóval, huh (…)" (30 éves férfi, pedagógiai asszisztens). „*Tőlem főleg technikai segítségnyújtást várnak a kollégák, mert hát informatikusunk se nagyon van*" (31 éves nő, pedagógiai asszisztens). Egyes esetekben a szakmai énkép sérülése is megfigyelhető, ami alátámasztja a cirkuláris szocializációs elméletek azon állítását, miszerint a formális képzés lezárultát követő időszak nem feltétlenül egyenes ívű fejlődés, hanem válságokkal tarkított, sokszor irányt kereső folyamatként írható le (Weidman et al., 2001; Pusztai, 2011; Pusztai & Csók, 2020b).

A pedagógiai asszisztensek válaszai megerősítették, hogy az iskola és a szülők kapcsolatrendszere kifejezetten érzékeny terep, ahol a nevelési mintázatok ütközhetnek vagy éppen hasonulhatnak egymáshoz (Bacskai, 2020c). Az interjúalanyok hangsúlyosan kiemelték a szülőkkel való kommunikáció gyakoriságát, amelyet nemcsak szövegszinten jelenítettek meg, hanem a beszélgetések során többször is megtapasztalhattuk: a késő délutáni, kora esti interjúkat több alkalommal szakították meg telefonhívások, amikor a szülők a házi feladattal kapcsolatos azonnali információt kértek, például hiányzás miatt. „*Hát nyilván velem találkoztak eddig is többet… az osztályunkból csak ketten vannak, akik nem napközisek, tehát így igazából délutánonként ugye velem találkoznak a szülők, tartjuk a kapcsolatot. {…} Ez náluk ma már teljesen természetes, hogy akár este tízkor jut eszükbe, hogy mondjuk már el, mit kell nekik csinálni. {…} Előszeretettel használják a Messengertől kezdve a legkülönfélébb programokat, úgyhogy néha meglepő, milyen apróságokkal is hozzád tudnak fordulni a szülők*" (31 éves nő, pedagógiai asszisztens). A példák jól kifejezik, hogy az asszisztensek informális kapcsolati csatornaként is funkcionálnak az iskola és a család között, különösen délutáni időszakban, amikor a tanítók, tanárok már kevésbé elérhetők.

A pedagógiai asszisztensek szerepe az iskolai működés szempontjából nélkülözhetetlen, ám szakmai önmeghatározásuk sok esetben még nem teljesen kiforrott. A válaszok alapján körvonalazódik egy töredezett, gyakran esetleges szakmai identitás, amelyet a feladatkörök széttartósága, a hiányzó vagy aluldefiniált szerephatárok, valamint a képzettségi eltérések is befolyásolnak. A pedagógiai munkatársak gyakran

köztes pozícióban működnek: egyszerre támogatják a pedagógusokat, pótolják a rendszerből hiányzó szereplőket, és kapcsolatot tartanak a szülőkkel. Mindez aláhúzza, hogy e munkakör nem csupán adminisztratív vagy technikai, hanem egyre inkább érzelmi és kommunikációs szempontból is megterhelő, amely hosszú távon csak tudatos szerepértelmezéssel és szakmai reflexióval válhat megerősített hivatássá. A pedagógiai asszisztensek sokrétű tevékenységét a 17. számú mellékletben foglaltuk össze.

8.5. A félig-meddig kielégített szükségletek széles tartománya

A funkcionális elemzés egyik legnagyobb hatású képviselője, Robert K. Merton, a strukturalista-funkcionalista iskola amerikai szociológusa (Merton, 1980; Kozma, 1984, 1985), meghatározó elméleti keretet kínál az iskolai segítő szakemberek szerepének értelmezéséhez. A mertoni modell alkalmazásával kutatásunkban az oktatási rendszerben betöltött szerepüket és funkcióikat a pedagógusok, iskolai szociális segítők, iskolapszichológusok és pedagógiai asszisztensek nézőpontjából közelítettük meg. Arra kerestük a választ, hogy mely feladatokat tekintik az iskolák szempontjából kiemelten fontosnak, és milyen elvárásokat fogalmaznak meg velük szemben a nevelési partnerek. Ebben az értelemben a segítőkkel szembeni elvárások feltérképezése nem csupán leíró célzatú, hanem egyfajta funkcióelemzésként értelmezhető, amely a szakemberek társadalmi szerepén túl a segítés intézményrendszerének szükségletkielégítő működésére is rámutat. Szükségleten azokat a hiányokat és elvárásokat értjük, amelyek betöltése sürgetővé válik; funkció alatt pedig azokat a tevékenységeket, amelyek e szükségletek kielégítését szolgálják. Bizonyos igények kielégítése egyéni erőfeszítések helyett (Kozma, 1984, 1985) összehangolt szakmaközi munkával lehet hatékonyabb, ami különösen igaz a segítők esetében, akik komplex, társult szerepben működnek együtt.

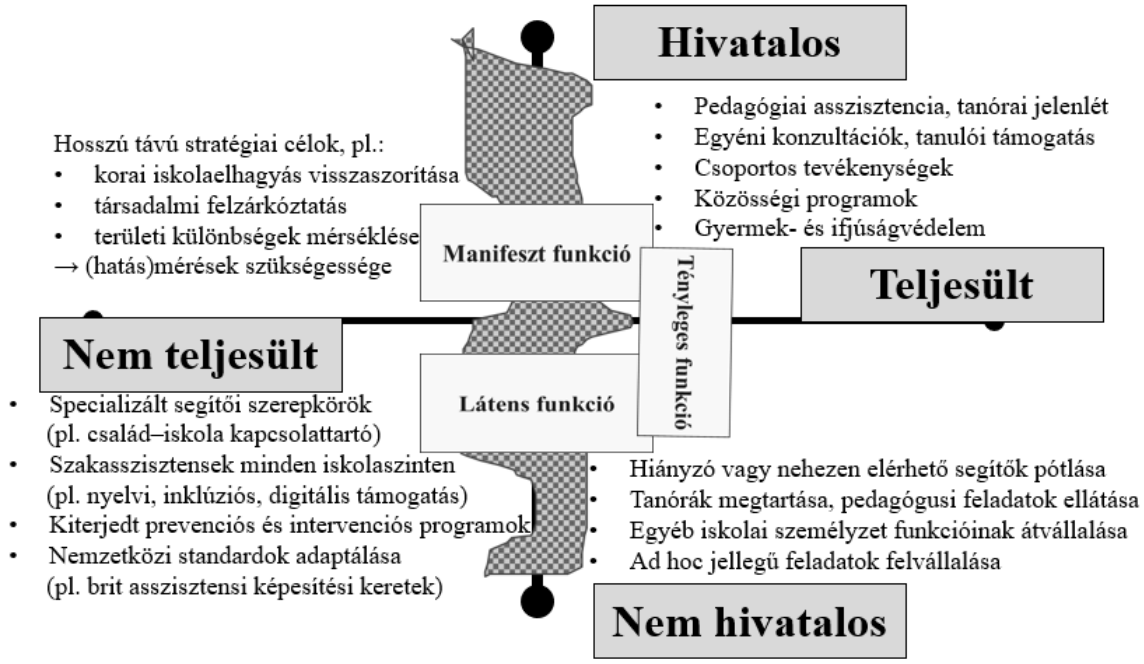
Ahogy a 2. ábra mutatja, az iskolai segítés mint szervezeti struktúra rendelkezik hivatalos, dokumentált funkciókkal, amelyek közé tartozik többek között a pedagógiai asszisztencia, a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok támogatása, valamint az egyéni, csoportos és közösségi szintű tevékenységek ellátása. Ezek részben megvalósulnak a gyakorlatban, azonban több stratégiai jelentőségű cél, például a korai iskolaelhagyás visszaszorítása, a társadalmi felzárkóztatás elősegítése vagy a területi különbségek mérséklése (EFOP-3.2.9-16), bár elvárásként megfogalmazódott, a túlzott általánosság és a kapacitáshiány miatt gyakran csak nehezen elérhető távlati cél marad. Az iskolai segítő tevékenység ugyanakkor olyan rejtett funkciókat is ellát, amelyek nem jelennek meg

normatív szinten, de az iskolákban tapasztalható szükségletmozgások életre hívják őket (Kozma, 1984, 1985). Ezek közül kiemelkedik a hiányzó vagy nehezen elérhető szakemberek pótlása, amely gyakran az egyes segítői feladatok összemosódásához vezet. Ennek jelei például, hogy az iskolaőr pedagógiai asszisztensi tevékenységet végez (E/12 nő, pedagógus), vagy hogy a karbantartói és technikai feladatkörök is gyakran a pedagógiai segítőkre hárulnak, akár számítógép-javításról, akár a tisztítószerek nyilvántartásáról van szó (vö. a 30 éves férfi pedagógiai asszisztens ide vonatkozó interjúrészletét).

Nagy jelentőséggel bír a nem, vagy csak ritkán teljesülő, mégis elvárt szükségletek feltárása, mint például általános és középiskolai szakasszisztensek (pl. idegen nyelvi) alkalmazása, a tanórákra való szakmai felkészülés támogatása (digitális tananyag-fejlesztés, differenciált feladatlapok készítése), valamint az adminisztrációs teendők részleges átvállalása. E hiányosságok a pedagógiai asszisztensi rendszer átfogó reformját sürgetik, mivel a nemzetközi gyakorlat jól körülhatárolt, összehangolt szakképesítési rendszereket mutat fel (Blatchford et al., 2009; Masdeu Navarro, 2015). A hazai ellátottság ezzel szemben gyakran nem teszi lehetővé, hogy elegendő szakember jusson az egyéni tanulást segítő feladatok ellátására, ami tovább növeli a pedagógusok leterheltségét, és akadályozza a tanulók differenciált támogatását.

A jogszabályi és partneri elvárások mellett elemzésünk kitekint a nemzetközi tapasztalatokra is, amelyek a hazai szakmai diskurzusban gyakran fel sem ismert, potenciális szükségletekre világítanak rá. Ezek közé tartozik a segítők által szervezett prevenciós és intervenciós programok kidolgozása, amelyek a szülői bevonódás, tanulói motiváció és iskolai jóllét növelését célozzák. A nemzetközi kutatások (Alameda-Lawson et al., 2010; Logan & Feiler, 2006; Gruman et al., 2013) igazolják, hogy az iskolai szociális szakemberek, pszichológusok és pedagógiai asszisztensek a szülőkkel való együttműködésben és beavatkozási programok megvalósításában is jelentős eredményeket érnek el. Nem véletlen tehát, hogy a nemzetközi gyakorlatban számos specializált szerepkört különítenek el (Blatchford et al., 2009; Ross et al., 2021), amelyek az iskolai és családi nevelési színterek összekapcsolásának fontosságát hangsúlyozzák.

2. ábra: Az iskolai segítő munka funkcionális értelmezése a mertoni modell tükrében



Forrás: SchoolsUP 2022_QID alapján saját szerkesztés

A gyakorlati előfeltevés szerint a hátrányos társadalmi státusú diákokat oktató iskolákban fokozottabb segítői jelenlét lenne indokolt, az adatok azonban azt mutatják, hogy az érintettség nem lineárisan követi a tanulói összetételt. A segítő tevékenységek több típusa az átlagos, sőt a magasabb státuszú iskolákban is hasonló intenzitással jelenik meg, ami arra utal, hogy a szakemberekre rendszerszinten nagy szükség van. Az egyéni segítő beszélgetések és a konkrét problémákhoz kapcsolódó pedagóguskonzultációk szinte minden iskolatípusban kiemelkedően gyakoriak, ami a segítő munka univerzális, alapszintű funkcióját emeli ki. Ugyanakkor a finomabb differenciálódás, például a csoportos tevékenységek, a prevenciós megbeszélések vagy a tanórán való részvétel különbségei arra utalnak, hogy az iskolai környezet implicit elvárásai és működési logikái eltérően szabják meg a segítői tevékenységek megjelenését. Az iskolák társadalmi összetétele tehát nem kizárólagosan a terheltséget, hanem a szakmai fókuszpontokat is befolyásolja. A hátrányos helyzetű tanulókat oktató iskolákban valamivel gyakrabban jelennek meg a problémaorientált tevékenységek, ami a felmerülő nehézségek intenzitására és komplexitására utalhat. Ezzel szemben a kedvezőbb kompozíciójú iskolákban több olyan elem kap hangsúlyt, amely inkább a prevencióra vagy integrált fejlesztésre fókuszál. Ez az elmozdulás tükrözheti a különböző iskolák sajátos erőforrás-szerkezetét és nevelési kultúráját, valamint a pedagógiai és szociális támogatás célorientáltságát. A segítői tevékenységek sokfélesége azt is jelzi, hogy az iskolai segítők

nem kizárólag egyéni problémák esetkezelői, hanem a pedagógiai tér fontos strukturáló szereplői. A jelenlétük nemcsak a diákokra gyakorolt közvetlen hatás révén fontos, hanem az intézményi klíma, a pedagógusok tehermentesítése és a szervezeti kultúra alakítása szempontjából is. Végső soron a különböző társadalmi összetételű iskolákban megfigyelhető tevékenységmintázatok nem csupán az ellátandó feladatok volumenéről, hanem a szakmai pozíciók elvárásairól és mozgásteréről is árulkodnak. A kvalitatív kutatás segített feltárni azt is, hogy a látszólag hasonló tevékenységek mögött milyen tematikus súlypontok, dilemmák vagy rejtett funkciók húzódnak meg a különböző iskolai kontextusokban.

A kvalitatív elemzés egészét áthatja az a felismerés, hogy az iskolai segítők munkája nem pusztán feladatok végrehajtása, hanem állandó egyensúlykeresés a gyerekek, a családok és a pedagógusok oldaláról érkező látható és rejtett elvárások között. A szerepek határai gyakran elmosódnak, miközben éppen ezek a rugalmas mozgásterek teszik lehetővé, hogy az iskola a maga valóságában, az összetett szükségletstruktúrákra reagálva és egyúttal az elvárások és a valós funkciók közötti feszültségek között is érzékenyen tudjon működni. A mertoni funkcióelmélet perspektívájából az eredmények legfontosabb tanulsága, hogy az iskolai segítő szakemberek működését nem lehet önmagában a normatív feladatkijelölések felől megérteni. Az empirikus adatok azt mutatják, hogy a hivatalosan elvárt funkciók és a ténylegesen betöltött szerepek között állandó feszültség húzódik, mivel a szakembereknek egyszerre kell megfelelniük a formális elvárásoknak, a pedagógusok tehermentesítésével kapcsolatos informális igényeknek és a tanulók, családok felől érkező, gyakran artikulálatlan szükségleteknek. Ez a szerephármas nemcsak mennyiségi túlterhelést eredményez, hanem minőségi dilemmákat is felvet, például azt, hogy mit jelent a prevenció, ha az erőforrások hiánya miatt azonnali problémamegoldásra kényszerülnek. A vizsgálat fényt derít arra, hogy a szerepösszemosódás, a szabályozási hézagok és a szakemberhiány a rendszer adaptációs képességének korlátait jelzik, míg a nemzetközi gyakorlatokkal való összevetés élesen megmutatja, hogy a hazai viszonyok között a segítő szakemberek könnyen túlterhelt, sokrétű feladatkörbe kényszerülnek, ami egyszerre emeli ki a rugalmas reagálás képességét és a professzionalizáció korlátait.

9. Összegzés és diszkusszió

Értekezésünk az iskolai segítő szakemberek – köztük az óvodai és iskolai szociális segítők, iskolapszichológusok és pedagógiai asszisztensek – szakmai szocializációját és hivatásfelfogását vizsgálta a köznevelési és szakképzési intézményrendszer keretei között. A téma jelentőségét és aktualitását jól mutatja, hogy a tanulók és pedagógusok eredményességével párhuzamosan az iskolai segítő tevékenység tartalma és hatása is egyre nagyobb figyelmet kap a nemzetközi kutatásokban (Blatchford et al., 2014; Masdeu Navarro, 2015; Trancă, 2020). Az oktatási rendszerben az elmúlt években lényegében a pedagógusokat jelölték ki a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátására, azonban 2018 szeptemberében bevezetésre került az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység külső modellje. Az implementáció eredményéről nagymintás, empirikus elemzések eddig nem készültek. Emellett a 2018 óta működő magyar modell esetében még nem történt olyan kombinált, kevert módszertanon alapuló kutatás, amely feltárta volna, hogyan érzékelik az iskolai segítő munkatársak helyüket és fogadtatásukat az intézményrendszerben, valamint milyen típusú problémák megoldásában várják tőlük partnereik a segítséget (Csók & Pusztai, 2022). A kutatás jelentősége abban is rejlik, hogy három, különböző működési és képzési hátterű szakmai csoportot vont be, így mélyebb betekintést nyújtva az iskolai segítői szerepek eltéréseibe és közös vonásaiba. Jelen munka abból a kérdésfelvetésből indult ki, hogy e szakemberek miként képesek megtalálni helyüket egy olyan iskolai működésben, amelyet hagyományos szerepértelmezések és intézményi rutinok határoznak meg. A bevezetés allegorikus módon Alice csodaországbeli történetéhez hasonlította a segítők helykeresését, érzékeltetve azt az átmenetiséget és szerepbizonytalanságot, amely gyakran kíséri iskolai beágyazódásukat. A kutatás középpontjába az iskolai segítők mint nevelési partnerek kerültek, akik a tanulók, pedagógusok és szülők közötti kapcsolati háló fenntartásában meghatározó szerepet töltenek be. A vizsgálat hátterét az iskolákra nehezedő növekvő elvárások, a családi nevelés kihívásai, valamint a gyermekek jóllétével összefüggő problémák fokozott jelenléte adta. E tényezők együttesen rámutattak arra, hogy a segítő szakemberek nem kiegészítő szereplői az iskolai működésnek, hanem annak szerves és nélkülözhetetlen részesei, akik érdemben hozzájárulhatnak az intézményi folyamatok eredményességéhez és a tanulók támogatásához. A disszertáció azzal a szándékkal készült, hogy előmozdítsa a segítő szakmák szerepének újragondolását az oktatáspolitikában, mivel e szakemberek munkája nem illeszthető be a hagyományos,

vertikálisan szerveződő iskolai struktúrákba. Tevékenységük az együttműködésen alapuló működésmódokat erősíti, amelyek elengedhetetlenek a tanulói szükségletekre érzékenyen reagáló iskolai kultúra kialakításához.

A bevezetést követő első elméleti fejezet (*Iskolai segítők változó szerepei és funkciói nemzetközi környezetben*) részben arra a szakirodalmi hagyományra reflektált, amely az iskolai működés hátterében sokáig a „*láthatatlan kéz*" elvét állította középpontba, vagyis az egyéni érvényesülésre és spontán szerveződésre épülő logikát. Emellett átfogó elemzést nyújtott az iskolai segítő szakmák nemzetközi fejlődési irányairól, aktuális helyzetéről és társadalmi beágyazottságáról, különös tekintettel történeti, intézményi és szakmapolitikai összefüggéseikre. A fejezet alapvető megállapítása szerint e hivatások nem tekinthetők univerzálisan körülhatárolható, egységes szakmai konstrukcióknak, mivel kialakulásukat, működésmódjukat és értelmezési kereteiket eltérő társadalmi szükségletek, intézményi sajátosságok és kulturális értékrendek alakítják. Ennek megfelelően szerepfelfogásuk, funkcionális beágyazottságuk és oktatási rendszerekhez való illeszkedésük jelentős eltéréseket mutat. Az iskolai szociális hivatás fejlődését tárgyaló rész hangsúlyozta, hogy a szakma eredetileg civil és karitatív kezdeményezésekből nőtt ki, majd különböző oktatási rendszerekbe történő integrációja eltérő szakmai modellek mentén valósult meg. A fejezet mélyrehatóan foglalkozott a kapcsolathálózati konstruktivista megközelítéssel, amely szerint a segítői tevékenység eredményessége nem pusztán az egyéni intervenciók szintjén értelmezhető, hanem a gyermekek, pedagógusok, szülők és közösségek közötti relációk minőségi jellemzőin múlik. Az iskolapszichológia fejlődéstörténetének elemzése azt jelezte, hogy a szakmai szerepek a diagnosztikus–orvosi modell háttérbe szorulásával fokozatosan az ökológiai, rendszerszintű szemlélet felé mozdultak el. A különböző szakmai irányzatok eltérő nézőpontokat képviselnek, ám közös bennük a tanulók egyéni szükségleteit és társadalmi beágyazottságát egyaránt figyelembe vevő, komplex értelmezési törekvés. A pedagógiai asszisztencia értelmezése kifejezetten rávilágított arra, hogy e szerepkör a tanulás közvetlen támogatása felé tolódott el, miközben a formális képzettségi elvárások és a valós feladatvállalás közötti eltérés számos szerepelvárásokból fakadó feszültséget eredményezett. A bizonytalanságok nemcsak a szakma társadalmi elismerésére, hanem az iskolai szervezeten belüli feladatmegosztásra és hatáskörökre is hatással vannak. A fejezet részletesen vizsgálta a segítő szakembereknek a tanulókra, a pedagógusokra és a szülőkre gyakorolt hatását. A tanulók esetében elsősorban a pszichoszociális biztonságérzet, az érzelmi támogatottság és a

tanulási motiváció erősödése vált érzékelhetővé. A pedagógusok vonatkozásában a segítők jelentős szerepet töltöttek be a szakmai tehermegosztásban, a szakmai kihívást jelentő helyzetek közös kezelésében és az intézményi felelősségvállalás támogatásában. A szülőkkel való együttműködésben a segítők közvetítő funkciót láttak el, elősegítve a bizalomépítést és a hatékony kommunikáció fenntartását. A fejezet értelmezési keretet nyújtott az iskolai segítő szakmák oktatáspolitikai újrapozicionálásához: a szakirodalmi áttekintés alátámasztotta, hogy a segítők nem másodlagos, kiegészítő szereplőként, hanem autonóm, reflektív és interdiszciplináris szakmai tudással rendelkező aktorként lehetnek jelen az iskolai térben, akik érdemben hozzájárulnak a tanulói jóllét biztosításához, az iskolai eredményességhez, valamint a kapcsolati dinamikákat tudatosan kezelő, pedagógiailag érzékeny intézményi működés kialakításához. Ugyanakkor lényegesnek tartjuk annak az észrevételnek a megerősítését, hogy bár a segítő hivatásokkal foglalkozó tanulmányok hosszú évek óta a konceptuális modellek megújítását és egyfajta paradigmaváltás szükségességét hangsúlyozzák (Sheridan & Gutkin, 2000; Charfe & Gardner, 2019; N. Kollár & Szabó, 2021), nem elhanyagolható kérdés, hogy minderre mennyire nyitottak az iskola vezetői, pedagógusai és a szülők (Farrell et al., 2005; N. Kollár & Szabó, 2021; Csók & Pusztai, 2022).

A következő fejezet (*A senki földjén? Az iskolai segítés fejlődéstörténete Magyarországon*) az iskolai segítő szakmák hazai fejlődéstörténetét vizsgálta, és bemutatta, hogy a segítő tevékenységek Magyarországon nem egy egységes, előre kijelölt struktúra mentén alakultak ki, hanem különféle történeti korszakok, társadalmi igények, politikai reflexiók és intézményi keretek befolyásolták azokat. A „*senki földjén*” metafora egy rendezetlen, átmeneti térként jelent meg, ahol a felelősségi körök és szakmai szerepek sokáig tisztázatlanok voltak, és a segítő munkát végzők gyakran intézményi támogatás és szakmai koordináció nélkül próbálták ellátni feladataikat. A fejezet négy történeti korszak (a dualizmus kora, a két világháború közötti időszak, a szocialista időszak és a rendszerváltástól napjainkig tartó periódus) mentén mutatta be az iskolai segítés intézményesülésének lépéseit, és kiemelte azokat a társadalmi, politikai és szakmai kontextusokat, amelyek az egyes korszakokban meghatározták a segítő szakmák lehetőségeit és elismertségét. Rávilágított arra, hogy az iskolai segítő tevékenységek kezdetben a pedagógusok „*mindenes*” szerepkörében kaptak helyet, ahol a szociális érzékenység, a gondoskodás és a közösségi elhivatottság személyes kompetenciaként volt jelen, majd ezek a feladatok fokozatosan szakosodtak, strukturálódtak és intézményesültek, jóllehet sokszor továbbra is aluldefiniált szerepben maradtak. A fejezet

részletesen elemezte az egyes korszakok szakmai és politikai jellemzőit, a segítő munkát végző szakemberek megjelenését, feladatait, működési kereteit és társadalmi elismertségük változását, miközben rávilágított arra is, hogy a segítő szakmák az állami és civil kezdeményezések határán, gyakran egyházi vagy filantróp indíttatásból bontakoztak ki, majd különböző mértékben integrálódtak az oktatási intézmények működésébe. A történeti áttekintés érzékeltette azt is, hogy az iskolai segítő szakmák fejlődését nemcsak belső szakmai törekvések, hanem az oktatáspolitikai irányváltások, szociálpolitikai kontextusok és társadalmi mozgások is erőteljesen befolyásolták, újrarendezve azok legitimációs bázisát és működési határait. A történeti folyamatokból kirajzolódott, hogy a segítő szakmák fejlődése a közösségi felelősségvállalás, a társadalmi érzékenység, valamint a gyermekek védelme, támogatása és esélyeinek javítása iránti elköteleződés mentén történt, és ezek a hivatások már a kezdetektől a társadalmi sebezhetőség és az intézményi ellátás határterületein helyezkedtek el. A fejezet végkövetkeztetése szerint az iskolai segítés magyarországi története nem tekinthető lineáris fejlődési pályának, inkább mozaikos, töredezett mintázatot mutat, amelyben visszatérő elemekként jelennek meg a strukturálatlanság, az alacsony szakmai presztízs, ugyanakkor a magas társadalmi jelentőség és a személyes elhivatottságra épülő szerepvállalás. E történeti kontextusok megértése megalapozta a lehetőséget arra, hogy a következő fejezetben az iskolai segítő szakmák jelenkori helyzetét, oktatáspolitikai pozícióját, továbbá az ezekhez kapcsolódó szakmai és intézményi kihívásokat részletesebben is megvizsgáljuk.

Az elméleti keretek kialakítását záró fejezet (*Humánerőforrás-ellátottság és szakmai szocializáció az iskolai segítő szakmákban nemzetközi és hazai perspektívában*) az iskolai segítő hivatások személyi feltételrendszerét, a pályára kerülés és a pályán maradás lehetőségeit, valamint a szakmai szocializáció kulcstényezőit vizsgálta. A fejezet központi kérdése annak feltérképezése volt, miként biztosítható tartós, kompetens és elkötelezett humánerőforrás jelenléte olyan szakmákban, amelyek társadalmi jelentősége vitathatatlan, mégis gyakran alacsony presztízs, szerény anyagi elismerés és bizonytalan szakmai státusz jellemzi őket. Ezt a helyzetet az „*előre bejelentett negatív megtérülés*” allegóriájával írtuk le, mely azt a tapasztalatot jeleníti meg, hogy a segítő pályák iránt elköteleződők sok esetben már a pályaválasztás időszakában is szembesülnek azzal a dilemmával, hogy elhivatottságuk és társadalmi hasznosságuk ellenére a szakma elismertsége és anyagi megbecsülése korlátozott lehet. A fejezet nemzetközi és hazai példákon keresztül mutatta be, hogy az alacsony bérezés, a szakmai elvárások és a

képzettségi követelmények közötti feszültségek, a feladatkörök és hatáskörök tisztázatlansága, valamint a humánerőforrás-hiány egyaránt akadályozzák a szakmák stabilitását és fejlődését. A fejezet rámutatott arra is, hogy ezek a problémák nem pusztán munkaerő-piaci vagy intézményi kérdések, hanem mélyebb társadalmi folyamatokkal és szerepelvárásokkal is összefüggnek. Az iskolai segítő szakmákban gyakran olyan szakemberek tevékenykednek, akik személyes tapasztalataik révén közelebb állnak a társadalmilag sérülékenyebb közösségekhez. Ez a háttér erősítheti az empátiát, az elhivatottságot és a kapcsolódás képességét, ugyanakkor hozzájárulhat ahhoz is, hogy e hivatások elismertsége és láthatósága elmarad azok valódi társadalmi jelentőségétől. A hozott tudás és a gyakran láthatatlan többletvállalások révén ezek a segítő munkatársak rejtett erőforrásként támogathatják az iskolai segítő rendszer működését, ami ugyan elősegíti a mindennapi nehézségek áthidalását, de elengedhetetlen lenne a rendszerszintű megerősítés, a világos szakmai keretek és a társadalmi megbecsülés biztosítása is. A fejezet részletesen elemezte a szakmai szocializáció szerepét, amely nem pusztán a tudás és készségek átadását, hanem a szakmai kultúrába való fokozatos beágyazódást, a hivatás normarendszerének és kapcsolati mintázatainak elsajátítását is jelenti. A szakmai önazonosság megerősödését jelentősen befolyásolja, hogy a segítő szakemberek milyen támogató szervezeti környezetbe kerülnek, és mennyire sikerül integrálódniuk az iskolai munkaszervezetbe. A professzionális szocializáció töredezettsége a pályaelhagyás egyik fő kockázati tényezőjévé válhat. A fejezet emellett kitért az intézményen belüli együttműködés és a teammunka jelentőségére is, hiszen az iskolai segítők eredményes munkája nagyban múlik azon, hogy milyen mértékben tudnak bekapcsolódni a pedagógiai közösség közös gondolkodásába, mennyire érzik magukat az iskola szerves részének, és milyen mértékben érvényesül a szakmák közötti partneri viszony. A hatékony segítői működés egyik kulcsa éppen ebben az interdiszciplináris együttműködésben rejlik, amely lehetővé teszi az iskolai problémák komplex, több szempontú megközelítését és kezelését. Mindez azonban nem kizárólag az iskolák belső szervezeti kultúráján múlik, hanem jelentős felelősség hárul a pedagógus- és segítőképző intézményekre is, amelyek feladata, hogy a jövő szakembereit olyan szemléletben készítsék fel, amely elősegíti a közös munkát, a szakmai párbeszédet és a reflektív, együttműködésre épülő szakmai kultúra kialakulását.

Az értekezés elméleti megalapozását követően a módszertani fejezet (*A kutatás bemutatása*) az alkalmazott kutatási stratégiák részletes bemutatásával szolgált, megalapozva az empirikus eredmények értelmezését. A kutatás szekvenciális, kevert

módszertanon alapult, és arra irányult, hogy feltárja az iskolai segítő szakemberek, köztük az iskolai szociális segítők, az iskolapszichológusok és a pedagógiai asszisztensek szakmai szocializációját és hivatásfelfogását. A Flick-féle szisztematikus perspektív triangulációt (Sántha, 2010) elveit követve a kvalitatív és kvantitatív adatgyűjtési technikák egymást kiegészítve, a témát több nézőpontból megközelítve kerültek alkalmazásra. A kvalitatív kutatás során 99 félig strukturált interjú készült iskolai segítőkkel és pedagógusokkal, az interjúk elemzése pedig hermeneutikai és kritikai szemléletű tartalomelemzéssel zajlott, az ATLAS.ti szoftver támogatásával. A *SchoolsUP 2022_QID* nevű adatbázis révén az iskolai segítők saját tapasztalataikból kiindulva rajzolták meg a szakmai szerepeikhez kapcsolódó értelmezési kereteket, különös tekintettel a partneri elvárásokra és a hivatásbeli önreflexióra. Ez a megközelítés lehetőséget adott a belső nézőpontok mélyebb megértésére, valamint a szakmai identitás körvonalazódásának vizsgálatára is. A kvantitatív vizsgálat 416 fős országos mintán valósult meg, amely a három szakmai csoport összehasonlítására adott lehetőséget. A *SchoolsUP 2022_QSD* adatbázisban rögzített válaszok statisztikai elemzéséhez egy- és többváltozós eljárásokat alkalmaztunk az SPSS szoftver segítségével. A módszertani fejezet célja többek között az volt, hogy biztosítsa a kutatás átláthatóságát, illetve előkészítse az empirikus fejezetekben bemutatásra kerülő eredmények interpretációját. A több szintű és több nézőpontú adatgyűjtés, a különböző szakmai szereplők bevonása, továbbá az etikai szempontok következetes érvényesítése garantálta a kutatás tudományos megalapozottságát és megbízhatóságát.

Az értekezés első empirikus fejezete (*Iskolai segítő szakemberek rekrutációja, hivatásválasztása és szakmai felkészültsége*) az iskolai segítő szakmák társadalmi összetételét, pályaválasztási motívumait, képzési és munkaerő-piaci sajátosságait vizsgálta, az iskolai szociális segítők, az iskolapszichológusok és a pedagógiai asszisztensek összehasonlításán keresztül. A három hipotézis együttes elemzése megerősítette, hogy ezek a hivatások valóban sajátos belépési mintákat, értékorientációkat és képzési háttereket mutatnak, ám eltérő hangsúlyokkal és eltérő erősséggel érvényesülnek az egyes csoportokban. Az első hipotézis – mely szerint ezek a szakmák nyitottabbak az alacsonyabb társadalmi státusú egyének számára, és így potenciálisan mobilizáló szerepet töltenek be – összességében igazolódott. Ezzel együtt nyilvánvalóvá vált, hogy a demográfiai, társadalmi és családi jellemzők számottevően eltérnek az egyes szakmacsoportok között. Közelebbről megvizsgálva a pedagógiai és szociális segítők körében jellemzőbb az alacsonyabb társadalmi státusú háttér, ezért ezek

a képzések a társadalmi mobilitás egylépcsős csatornájaként (Szabó, 2012; Csók, 2021b; Csók & Pusztai, 2023) is értelmezhetők, míg az iskolapszichológusi pályára inkább a nagyvárosi környezetből érkező, diplomás szülők gyermekei lépnek. A második hipotézis – miszerint a segítő szakemberek pályaválasztását belső, posztmateriális értékek és intrinzik motivációk vezérlik – egészében véve megerősítést nyert, de a csoportok között eltérő és sokrétegű tartalommal. Vizsgálatunk során azt feltételeztük, hogy az iskolai segítő pálya karakterisztikumát a posztmateriális értékorientációhoz kapcsolódó belső munkaértékek előnyben részesítése határozza meg. A pedagógiai asszisztensek emelkedtek ki az élményszerzés, a kockázatok elkerülése és a komfortos presztízsszerzés iránti hangsúlyosabb beállítódásukkal, amelyre az alapvető társadalmi státusmutatók csak részben kínáltak magyarázatot. Náluk meghatározó szerepet játszik a stabilitás, a családi élethez való igazodás és a gyakorlati, alkalmazkodó szemlélet is. Az iskolai szociális segítőknél a társadalmi igazságosság iránti érzékenység és a hátrányos helyzetű csoportok iránti elköteleződés dominál. Az iskolapszichológusok nagyfokú függetlenségre törekvő és – az iskolai szociális segítőkkel kiegészülve – önfejlesztésre vágyó orientációval lépnek a pályára, amelyet elsősorban a tudásgyarapítás, a szakmai önkiteljesedés és az emberekkel való foglalkozás igénye motivál. Ugyanakkor körükben különösen erősen érzékelhető a magas befektetés és az alacsony megtérülés tapasztalata. Ha pedig olyan munkaerő-piaci kultúra veszi őket körül, amely kevés szakmai megbecsülést és fejlődési lehetőséget kínál, ez nemcsak a munkával kapcsolatos derűlátás csökkenéséhez vezethet, hanem táptalajt adhat a munkával való kedvetlenség magas szintjének kialakulásához is (Pusztai, 2020c; Flach et al., 2023). Megállapítható, hogy bár a posztmateriális intrinzik értékek fontos szerepet játszanak a pályaválasztásban, ezek eltérő hangsúllyal és jelentéstartalommal jelennek meg az egyes segítői csoportokban. A harmadik hipotézis – amely a képzési jellemzők és a szakmai önbizalom közötti kapcsolatot tételezte – egyértelmű igazolást nyert: az iskolapszichológusok hosszabb és specializáltabb képzései magabiztosabb szakmai önazonosságot és határozottabb szerepértelmezést eredményeznek; az iskolai szociális segítők e téren köztes pozíciót foglalnak el, míg a pedagógiai asszisztensek esetében a formális felkészítés hiányosságai, valamint a feladatkörök tisztázatlansága jelentős szakmai bizonytalansághoz és önmeghatározási nehézségekhez vezethetnek. Az elmélyültebb elméleti és kutatói tudás birtokosainak szakmai önmeghatározása és a szakmai valóság érzékelése határozottabb irányt vett, míg a kompetenciahatárok körvonalazásában homályosan megjelenő pedagógiai asszisztensi szerepfelfogás tovább erősítette a szakmai identitással kapcsolatos dilemmákat. A három

vizsgált szakmacsoport tehát ugyanazon hivatásmezőn belül karakteres eltéréseket mutat társadalmi háttér, motivációs szerkezet és professzionalizációs potenciál tekintetében, amely nemcsak a jelen működési feltételeire világít rá, hanem kijelöli jövőbeli fejlesztésük és megerősítésük lehetséges irányait is. Adataink kiegészítik azokat a kutatási eredményeket (Weidman, 1989; Weidman et al., 2001; Pusztai, 2011; Pusztai & Csók, 2020b), amelyek a professzionális szocializációval kapcsolatos diszpozíciókat összetett jelenségként értelmezik, és amelyekben a társadalmi ismérveken túl egyidejűleg több „*szoft*" komponens, például az értékvilág, az önreflexió képessége vagy a kapcsolati hálókhoz való viszony is meghatározó szerepet kap. A nemzetközi és hazai szakirodalom azon álláspontját követve, amely szerint a pályaválasztás egy értékorientáció, motiváció és hajlam által befolyásolt döntési folyamat, a vizsgálat rávilágított arra, hogy a döntés nem elvont preferenciák mentén, hanem a családi hátterekből, társadalmi helyzetből és az érzékelt realitásokból építkező erőforrás-mérlegelés eredményeként születik meg (Boudon, 1998; Pusztai, 2015c). Ezt az összefüggést támasztják alá a „*kemény*" szociológiai mutatók – például a gazdasági, társadalmi és kulturális tőke – feltérképezésének eredményei is, amelyek a nevelésszociológiai álláspont szerint sztochasztikus módon függnek össze az iskolai és munkaerő-piaci életutakkal, és egyúttal keretét adják az értékrendbeli sajátosságok alakulásának is (Ceglédi, 2018). E tényezők összessége azt jelzi, hogy a beruházásról és megtérülésről alkotott nézőpont a társadalmi pozíciókhoz kapcsolódó értékválasztásokon alapul (Pusztai, 2020d), és az előzetes szocializáció során a posztmateriális jegyekkel leírható intrinzik munkaértékek (Bocsi, 2015a) preferálása is kiemelkedő szerepet kap. Elfogadva azt a nézőpontot, hogy a társadalmi pozíciókhoz kapcsolódó habitusok értékbeágyazottsággal is rendelkeznek (Bocsi, 2016a), a felsorolt tényezők azt erősítik meg, hogy a segítő szakmát választó egyének munkaérték-preferenciái között az altruizmus és az önzetlen segítségnyújtás (Szabó et al., 2013) továbbra is jelentős szerepet játszanak, miközben más, ugyan kevésbé kompetitív és maszkulin jellegű munkaattitűdök (Bocsi, 2018) is megjelenhetnek.

Az értekezés második empirikus fejezete (*Az iskolai segítő szakemberek intézményi beágyazódása, szakmai funkciói és szülőkkel való együttműködése*) az iskolai segítő szakemberek intézményi beágyazottságát, funkcionális szerepeit és a szülőkkel való együttműködésének dimenzióit tárta fel. A három hipotézis együttes elemzése megerősítette, hogy az iskolai integráció, a funkciók szerinti tagolódás és a szülőkkel való kapcsolatépítés jelentős eltéréseket mutat a szakmai csoportok között, ugyanakkor közös rendszerszintű mintázatok is azonosíthatók. A negyedik hipotézis – miszerint a sikeres

intézményi beágyazódást szakmai, szervezeti és társadalmi tényezők együttesen határozzák meg – igazolást nyert. A pedagógiai asszisztensek szorosabban kapcsolódnak a mindennapi iskolai működéshez, főként horizontális kapcsolati hálókban mozognak, míg az iskolai szociális segítők és az iskolapszichológusok inkább formálisabb, hierarchikusabb együttműködésekbe ágyazódnak be, különösen olyan helyzetekben, ahol döntéshozatal és speciális szakértelem is megjelenik. A beágyazódás sikerességét jelentősen befolyásolta a belső alkalmazotti státusz, a szakmai tapasztalat és az iskolatípus, kiemelten az általános iskolai jelenlét, ami egyben a kollegiális kapcsolatok sűrűségét és a szervezeti részvétel intenzitását is meghatározta. Értelmezésünk szerint a belső státusszal rendelkező segítők nemcsak a mindennapi iskolai gyakorlatba ágyazódnak szorosabban, hanem folyamatos jelenlétük révén nagyobb eséllyel és rendszeresebben kapcsolódhatnak be a szervezet informális tanulási folyamataiba, spontán együttműködésekbe és mindennapi döntéshozatalba. Emellett ezekben a helyzetekben tudatosabb és következetesebb módon is képesek megjeleníteni a saját szakmai szempontjaikat és törekvéseiket (Bocsi et al., 2021). Ez a fokozott érintkezés a nevelési szereplőkkel elősegíti a bizalom kialakulását és az elismerés megszilárdulását, ami végső soron magasabb fokú szervezeti beágyazottságukat eredményezheti. Az ötödik hipotézis – amely szerint a szakmai funkciók az egyes csoportok, iskolai kontextusok és szülői közösségek mentén elkülönülnek – részben igazolást nyert. Ugyanakkor a funkciók közötti átfedések rugalmas feladatvállalásra és a segítői szerepek közötti mozgástérre utalnak, és felhívják a figyelmet a szerepek elmosódásából fakadó kockázatokra is. Eredményeink azt is mutatják, hogy a segítő szakemberek időnként kénytelenek egymás munkáját helyettesíteni. A hiányzó vagy alulreprezentált szakemberek pótlására irányuló gyakorlatok során előfordulhat, hogy egyes szereplők más szakmák kompetenciaterületeire is belépnek, akár a saját szakmai felkészültségük határait átlépve. Ez hosszabb távon a feladatkörök összemosódásához és az ellátás minőségének bizonytalanságához vezethet. A hatodik hipotézis – miszerint a külső működési modell korlátozza a segítő szakemberek beágyazódását és az iskolai közösséggel való együttműködést – igazolást nyert. Az eredmények szerint a külső alkalmazás valóban gyengébb kapcsolati integrációval járt, bár az olykor szintén több intézmény között megosztott vagy részállásban dolgozó iskolapszichológusokat viszont a szülők és más segítő szakemberek is inkább egyenrangú félként kezelik, ami elsősorban a szakma magasabb társadalmi presztízsének, valamint a végzettségi szinthez társított szakértelem és a vele járó szakmai kompetenciák hordozóiként való megítélésnek tudható be. Az

együttműködési és társadalmi tőke elméletei olyan keretnek bizonyultak, amely elősegítette a kapcsolathálózatok elemzéséhez való közelítést (Pusztai, 2009, 2020a). A strukturális dimenzió, vagyis a kapcsolatok száma és kiterjedtsége markánsan jelent meg a pedagógiai munkatársak esetében: napi szintű, közvetlen együttműködésük a pedagógusokkal és az iskolavezetéssel erős intézményi beágyazottságra utalt. Az adatok ugyanakkor arra is rámutattak, hogy ezek a kapcsolatok nem csupán mennyiségi értelemben jelentősek, hanem a relációs dimenzió, azaz a partneri viszony tartalmi minősége is számottevő mértékben megvalósult. Ha a segítő nemcsak gyakori, hanem kölcsönös elismerésen és bizalmon alapuló kapcsolatokkal rendelkezik, az a strukturális és relációs tőke szempontjából egyaránt kedvező pozíciót jelez, amely azonban több komponens együttes működését és kölcsönhatását igényli, ideértve az elérhetőséget és a szakmai felkészültséget is. A három vizsgált szakmai csoport tehát eltérő mélységben és módon kapcsolódik az iskolai közösségekhez. Az eredmények egyértelműen arra utalnak, hogy az iskolai segítő szakmák funkcionálisan és szervezetileg is differenciáltak, és hogy a professzionális beágyazódás minősége nem csupán a munkaköri leírásoktól, hanem az egyén által mozgósítható intragenerációs tőkeforrások (Bacskai, 2015, 2020b) minőségétől és az elérhetőség mértékétől is függ. Az oktatási intézményrendszeren kívüli fenntartók alkalmazásában álló segítők kapcsolati beágyazottsága jellemzően töredékesebb (Homoki 2017, 2018, 2019a); az iskolán belüli partneri közösségekkel kialakított kötelékük gyengébb, aszimmetrikus integrációjuk (Pusztai, 2012) pedig távolabb pozícionálja őket a nevelés különböző szereplőitől.

Az értekezés utolsó empirikus fejezete (*Iskolai szakemberek szerepfelfogása és a nevelési partnerekről alkotott képük*) a pedagógusokkal, iskolai szociális segítőkkel, iskolapszichológusokkal és pedagógiai asszisztensekkel készített interjúk alapján vizsgálta a segítő munkatársak nevelési partnerekkel való kapcsolatát, a pedagógiai munkához való hozzájárulásukat, valamint a szükségletek és funkciók egymáshoz való viszonyát. A hazai kutatásokban mindeddig kevéssé vizsgált kérdés volt, hogy az iskolai segítő szakemberek nevelési funkciói és a nevelési-oktatási rendszerbe való integrálódásuk milyen pozitív hozadékokkal járnak. Ugyancsak vizsgálatot igényelt, hogy a segítségnyújtás jelenlegi hazai intézményrendszere milyen válaszokat képes adni a felmerülő kihívásokra, illetve mindezt miként érzékelik és értelmezik maguk a segítők és a velük kapcsolatban álló szereppartnerek. A fejezet első egysége a pedagógusinterjúkra épült, és azt tárta fel, hogy az osztályfőnökök és szaktanárok milyen területeken érzik sürgetőnek a professzionális segítségnyújtást. A válaszok alapján

világosan kirajzolódott, hogy bár sok pedagógus elkötelezett a nevelési feladatok iránt, ezek a tevékenységek jellemzően nem épülnek be szisztematikusan az iskola működésébe, hanem inkább az egyéni érzékenységen, tudáson és erőforrásokon alapulnak. A megkérdezettek különösen fontosnak tartották a családi háttérből eredő problémák korai felismerését és kezelését, amelyben az osztályfőnökök a gyermekekkel és családjaikkal való közvetlen kapcsolataik révén pótolhatatlan szerepet játszanak. Az interjúk egyértelműen rávilágítottak arra is, hogy a segítő szakemberek jelenléte és tudatos bevonása jelentős mértékben képes lenne kiegészíteni és támogatni az iskolai pedagógiai, mentálhigiénés és szociális munkát. Bár egyes intézményekben és pedagógusok gyakorlatában már megjelentek jól működő megoldások, ezek az erőfeszítések ritkán válnak egységes, intézményesült rendszerré. A második egység a külső modellben működő iskolai szociális segítők perspektíváját vizsgálta. A válaszok alapján három szülőtípust (kollaboratív érdeklődők, csodavárók, közömbös elutasítók) és négy pedagógustípust (kooperatív befogadók, intoleráns idealisták, öntevékeny individuális cselekvők, távolságtartó szkeptikusok) különítettünk el. Ezek a rendszerezett tipológiák a hozzáállás, az elvárások és az interakciós nyitottság terén mutatnak eltéréseket. A nevelési partnerek által közvetített elvárások és a szabályozás közötti eltérés ugyanakkor több ponton is feszültséget okozhat, ami a gyakorlatban gyakori működési kihívások formájában jelenik meg. A statikus állókép megalkotásának céljából született kategóriák (Pusztai & Demeter-Karászi, 2019) további finomításával a későbbiekben még árnyaltabb kép tárulhat elénk az iskolai segítés belső világáról. A fejezet további felvonásaiban az iskolapszichológusok percepciói alapján három modell rajzolódott ki, mégpedig a szituatív–individuális, a miliőformáló és a tripartit, vagyis híd szerepet betöltő funkciómodell. A pedagógiai asszisztensek szakmai önmeghatározását három kategóriaszint mentén különítettük el, úgymint a reflektálatlan azonosulás, az interpretatív értelmezés, illetve az önreflexív–performatív szakmai énkép szintjét. Valamennyi szakmai csoport esetében azonosíthatók voltak olyan tevékenységek, amelyek összhangban állnak a hivatalos elvárásokkal; mások hiányzó szakemberek szerepeit pótolják; míg egyes funkciók ellátatlansága idő- vagy erőforráshiány következménye. A segítői szerepek tehát nem kizárólag a szabályozás logikája mentén szerveződnek, hanem az iskolai működés rejtett szükségleteihez igazodva folyamatosan formálódnak. Összességében a szakmai szocializáció formális szakasza ideális esetben a szakmai identitás, tudásbázis, készségek, normák, értékek és attitűdök elsajátításának mechanizmusait felölelő folyamat (Becker et al., 1961; Miller, 2010; Pusztai, 2011;

Pusztai & Csók, 2020b), amelyet a számadatok mögött rejlő magyarázatok megértésére irányuló, kvalitatív eszközökkel végzett kutatás segített érzékenyen feltárni. Az interjúalanyok narratíváin keresztül lehetőség adódott arra, hogy visszatekintsünk eddigi szakmai életútjukra, és mélyebb megértést nyerjünk a szakmai szocializáció szövevényes, dinamikusan összefonódó és interakciókon átívelő erőteréről. Mindez abba az elméleti és empirikus háttérbe ágyazódik be (Pusztai & Csók, 2020b), amely szerint az egyének szakmai szocializációját és hivatásfelfogását meghatározó tényezők rendkívül összetettek és több szintűek. Miközben a marxi és weberi hatásokat tükröző reprodukciós elmélet (Bourdieu, 1998; Pusztai, 2009, 2020d) és a racionális döntéselmélet (Boudon, 1974; Tódor, 2020, 2022) alapján a szociodemográfiai és szociokulturális háttér jelentős szerepet játszik, a formális és munkahelyi környezetben szerzett tapasztalatok komplex összefonódásai tovább alakítják nemcsak a szakmai identitást, hanem a segítő szakemberek funkcionális szerepét és azok eredményes teljesítését is. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy fontos a pályakezdő szakemberekre figyelni, hiszen bár társadalmi hátterük és képzettségük előzetesen befolyásolhatja szakmai szemléletüket és elvárásaikat, szakmai identitásuk és szerepértelmezésük az iskolai környezetben szerzett tapasztalatok hatására bontakozik ki, és fokozatosan válik kiforrottá és működőképessé. A fejlődés ezen szakasza tudatos szakmai támogatással, mentorálással és reflektív tanulási helyzetek biztosításával eredményesebben kísérhető.

Az értekezésben bemutatott új tudományos eredmény az, hogy az iskolai segítő szakemberek szakmacsoportjához tartozó iskolai szociális segítők, iskolapszichológusok és pedagógiai asszisztensek komparatív vizsgálata az iskola világának eddig ismeretlen, merőben új rétegére nyit ablakot. Rávilágítottunk arra az összetett közegre, amely a nevelés és oktatás, valamint a gyermekek fejlődését támogató környezet megteremtése, vagyis az iskola funkcionális működése szempontjából nélkülözhetetlen. A szükségletek és a funkciók egymással összhangban, illetve időnként diszkrepanciában álló összefüggésrendszere tárult fel, melyben a segítő szakemberek mindegyike nélkülözhetetlen szerepet tölt be. Fény derült arra is, hogy az iskolai segítő munkatársak rendszerének kiépítettsége jelentős eredményességi előnyhöz vezetheti az iskolákat. Ezek a szakemberek segítenek abban, hogy a tanárok arra összpontosítsanak, amire elsősorban felkészültek, azaz az oktatásra. Ez a szakmailag sokszínű csoport többféle módon támogathatja egy iskola sikerét. Ideális esetben személyre szabott segítséget nyújtanak a többiektől eltérő ütemben haladó tanulóknak, tanórán kívüli tevékenységeket szerveznek a tanulók mentális egészségének és szociális készségeinek fejlesztésére, leveszik a

pedagógusok válláról az adminisztratív terheket, oktatást segítő anyagokat, eszközöket készítenek, elősegítik a sajátos nevelési igényű tanulók inklúziójának eredményességét, felméréseket készítenek a tanulók teljesítményét és jóllétét befolyásoló háttértényezőkről, s beavatkozásokat kezdeményezhetnek ezen a téren, továbbá bizonyos iskolai kontextusokban akár a tanuláshoz szükséges rend fenntartásában is aktív szerepet vállalhatnak. A hazai szakirodalomban ez ritkán tárgyalt téma, azonban az iskolákban tapasztalható, tantermi és tantermen kívüli problémák szaporodása a nevelést támogató iskolai szakemberek szerepének bővülését kényszeríti ki (Csók et al., 2025).

Kutatásunk újdonsága abban is rejlik, hogy feltárta az iskolai segítő munka működésének gyakorlatát, valamint tipológiákat állít fel a szülők, pedagógusok és segítők körében. Munkánk során arra a felismerésre jutottunk, hogy a pedagógusokkal és szülőkkel való hatékony együttműködés figyelmen kívül nem hagyható szereplői a segítő munkatársak. Az iskolai segítő szakemberek változatos módszertani kultúrájukkal kétségtelenül számos területen támogathatják a pedagógiai tevékenységet. Különböző társadalmi és területi kontextusokban széleskörű lehetőségek nyílnak arra, hogy nevelési partnerekként kapcsolódjanak be az iskolai munkába. A családi élethelyzetek értelmezése és a szülőkkel való bizalmi kapcsolat kialakítása, kiemelten az alacsony státusú, kisebbségi vagy társadalmilag elszigetelt közösségekből érkező tanulók esetében, olyan professzionális támogatási lehetőségeket kínál, amelyek alapvető fontosságúak az iskolai pedagógiai munka hatékonysága szempontjából. A bizalmi kapcsolatok kiépítéséhez elengedhetetlen a családi szubkultúrák és élethelyzetek érzékeny és értő figyelembevétele. Ugyanakkor nem elhanyagolható az a nehezen lebontható gát, amely gyakran akadályozza a szülők és a segítők közötti kommunikációt, főként az izolált, elzárkózó családok esetében. Az ilyen közösségek gyakran olyan társadalmi és gazdasági környezetben élnek, amely tovább mélyíti a segítség felismerése, a segítségkérés, a segítséghez való hozzáférés és az annak elfogadása körüli nehézségeket. Ebben a helyzetben különösen fontos a mély empátia, a türelem és a kulturálisan érzékeny megközelítés, melyek képesek áttörni ezeket a hosszú idő alatt felépült és megszilárdult társadalmi és személyes gátakat. Ebben a folyamatban a családlátogatások, egyéni konzultációk, csoport- és közösségfejlesztő tevékenységek, valamint az iskolai segítők aktív, tudatos bevonása érdemi támogatást nyújthat a szülők gyermeknevelési kompetenciáinak fejlesztéséhez. Nem véletlen, hogy a pedagógusok éppen ezeken a területeken igénylik leginkább a segítőkkel való feladatmegosztást, hiszen ezen tevékenységek egyedüli ellátása számukra jelentős többletterhelést jelent.

Értekezésünk gyakorlati alkalmazhatósága abban nyilvánul meg, hogy felhívja a hazai kutatók és döntéshozók figyelmét arra, hogy az iskolai segítő szakemberek iskolánkénti, valamint pedagógus- és tanulóarányos létszámának bővítése, szerepkörük tudatos kiterjesztése, továbbá a pedagógiai munka hatékonyságának ezeken keresztül történő megerősítése a magyar köznevelési és szakképzési rendszer szempontjából megfontolandó és stratégiai jelentőségű kérdés. A kutatás alapján több javaslat is megfogalmazható a szakpolitikai beavatkozások irányaira vonatkozóan. Először is, nem hagyhatjuk magukra a pedagógusokat az oktató-nevelő feladatokkal, ugyanis a segítő szakemberek kezdeményező, szervező szerepére és szakértő közreműködésére támaszkodni kell a mindennapi iskolai gyakorlatban. Másodszor, a szakember-ellátottság fejlesztéséhez szükséges lépéseket az egy intézményben alkalmazott pedagógusok és a tanulólétszám arányában célszerű meghatározni. Ez különösen indokolt az oktatási esélyegyenlőséget érintő régiókban, ahol a szociális és tanulási problémák koncentráltan jelentkeznek. Harmadszor, a pedagógusok visszajelzései szerint az oktató és nevelő feladatok ellátása az iskolarendszer bizonyos szegmenseiben kiemelten nehéz. Itt lenne szükség az iskolai segítő munkatársak aktívabb és tudatosabb bevonására, amely azonban jelenleg nem valósul meg megfelelő mértékben és módon. A pedagógusi munkaterhek csökkentése érdekében elengedhetetlen az egy szakemberre jutó intézmények, pedagógusok és tanulók számának mérséklése. A humánerőforrás-elosztás újragondolása kulcskérdés a rendszer hatékonysága szempontjából. Negyedszer, sürgetően időszerűvé vált a pedagógiai asszisztensi rendszer reformkoncepciójának kidolgozása. Ennek részeként szükséges lenne az egyes szakképesítések és munkaköri tartalmak összehangolása. Angolszász mintára javasolt egy strukturáltabb modell kialakítása (pl. középfokú és felsőfokú végzettségű pedagógiai asszisztensek elkülönítése), amely világosan meghatározza a képesítési követelményeket és a feladatellátás szintjeit. Ez a szakmai szerepidentitás erősödését is elősegítheti, ami hozzájárulhat a pályán való hosszabb távú megtartáshoz. Ötödször, a középfokú oktatásban dolgozó pedagógusok és segítő szakemberek közötti munkamegosztás lehetőségeit is célszerű újragondolni. Vizsgálatunk tapasztalatai szerint erősödő igény mutatkozik az általános oktatási-nevelési feladatok megosztására, ideértve a pedagógiai szakasszisztensek bevonását is. Ez nemcsak a pedagógusok terhelésének csökkentését szolgálhatja, hanem a tanulók személyre szabottabb támogatását is lehetővé teheti. Végül a jövőbeni fejlesztések egyik meghatározó szempontja lehet, hogy a formális és informális csatornákon keresztül miként erősíthető a segítő szakemberek szerepe a szülői támogatásban, elsősorban

azokban az iskolákban, ahol a családok részéről alacsonyabb a bevonódás és az együttműködés mértéke. Mindez felveti azt a kérdést is, hogy az iskolai szerepkörökhöz kapcsolódó képzési struktúrák mennyiben készítik fel a szakembereket az intézményi szintű együttműködésre, illetve hogy hazai kontextusban mennyire valósíthatók meg azok a programok és jó gyakorlatok, amelyeket a nemzetközi szakirodalom a pedagógusok, szülők és segítők közötti hatékony együttműködés modelljeiként mutat be (Logan & Feiler, 2006; Gruman et al., 2013; Alameda-Lawson et al., 2010). Ezáltal a pedagógusok és segítők teammunkára való felkészítése nemcsak intézményi, hanem képzéspolitikai szinten is sürgető feladattá vált, amely hatékonyabb, célzottabb és a mindennapi iskolai gyakorlatra reflektáló képzési tartalmakat igényel.

Az értekezés címe – *A láthatatlan segítőktől a szakmai közösségekig?* – jól érzékelteti azt az ívet, amelyet a segítő hivatások bejártak: az iskolán kívülről érkező, egyes történelmi korszakokban alig érzékelhető szereplőkből a nevelési folyamat nélkülözhetetlen, egyre markánsabban jelenlévő aktoraivá váltak. A cím kérdőjeles formája ugyanakkor arra is utal, hogy ez az átalakulás még korántsem tekinthető befejezettnek. Miközben egyre több intézmény és nevelési szereplő ismeri fel a segítő szakemberek jelentőségét, a szakmai öntudat és önazonosság elmélyítése, a funkcionális beágyazottság megszilárdítása, valamint a kooperatív szemlélet kibontakozása továbbra is komoly kihívást jelent. A láthatatlanságból való kilépéshez az elhivatottság önmagában nem jelent megoldást, szükség van rendszerszintű keretekre, világos szakmapolitikai irányokra és közös szakmai nyelvre. A kutatás egyértelműen rávilágított arra, hogy a segítők puszta jelenléte nem elegendő. Munkájukat oktatáspolitikai szinten kell elismerni, ösztönözni és integrálni, miközben létszámbeli megerősítésük is elengedhetetlen. Csak így válhatnak a bizalom, az együttműködés és a reflektív pedagógiai kultúra hordozóivá, valódi szakmai közösségekké, amelyek nem a háttérből, hanem az iskolák falain belül, a tanulók és családok jóllétét támogatva formálják a pedagógusok eredményes oktató-nevelő munkáját. Az interprofesszionális teammunka alapjainak lerakását már a képzési tartalmakban megjelenő, együttműködésen alapuló gondolkodásmódnak is támogatnia kell. Ez elősegítheti, hogy az iskolai kultúrában hosszú távon meggyökeresedjen a kollektív cselekvésre épülő szemlélet, és mindennapi, élő gyakorlattá váljon. Ennek ideális terepe egy olyan iskolai környezet, ahol a pedagógus már nem mindenes szereplő, hanem olyan segítő munkatársakból álló, hatékony iskolai védőháló veszi körül, amely a tanulókkal és családjaikkal közösen, partneri felelősségvállalásban működik.

Summary

This dissertation examines the professional socialisation of school social workers, school psychologists, and teaching assistants in Hungary, focusing on recruitment backgrounds, professional perceptions, training experiences, professional identity, and institutional embeddedness. International research increasingly shows that, under appropriate training and institutional conditions, support professionals enhance student achievement, reduce teachers' workload, and strengthen parental engagement. Yet debates persist over whether an internal model, where schools directly employ support staff, or an external model, managed by service providers, better supports professional integration and collaboration. To address this issue, a sequential mixed-methods design was used. Between 2020 and 2022, 99 semi-structured interviews were conducted with teachers and support professionals, followed by a nationwide survey of 416 respondents in 2022. Interview data were analysed hermeneutically with deductive and inductive coding, while survey data were processed using descriptive and multivariate statistical techniques. Findings revealed that the three professional groups occupied distinct social positions and life-cycle stages, shaping different trajectories of social mobility and adaptation. Post-material values and intrinsic motivations played a central role in career choices but varied across groups: family security and harmony were most salient for teaching assistants, social justice for school social workers, and professional autonomy and self-development for school psychologists. Training depth and specialisation strongly influenced professional self-confidence and role identity, while insufficient training created uncertainty and blurred competence boundaries. The internal employment model proved more advantageous. Directly employed professionals developed broader collaborations, gained greater trust, and achieved stronger institutional recognition, whereas externally employed professionals experienced limited interactions and frequent overlaps in responsibilities that risked undermining professional quality. Interviews also identified three parent types (collaborative inquirers, expectant wonderers, indifferent rejecters), four teacher types (cooperative recipients, intolerant idealists, self-directed doers, distant sceptics), three functional models (situational-individual, milieu-shaping, tripartite), and three levels of professional self-image (unreflective identification, interpretative understanding, self-reflexive-performative approach). Despite limitations in sampling and generalisability, the research highlights the need to expand support staff numbers, clarify the division of labour, and integrate interprofessional teamwork training to build a partnership-based school culture and enhance the long-term well-being of students, teachers, and families.

Irodalomjegyzék

15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről.

15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről.

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

20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.

401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról.

81/2004. (IX. 18.) ESzCsM rendelet az egyes szociális szolgáltatásokat végzők képzéséről és vizsgakövetelményeiről.

Abbott, A. A. (1988). *Professional choices: Values at work*. NASW.

Abbott, E., & Breckinridge, S. P. (1917). *Truancy and non-attendance in the Chicago schools: A study of the social aspects of the compulsory education and child labor legislation of Illinois*. University of Chicago Press.

Ács, P. (2014). Összefüggés-vizsgálatok. In P. Ács (Ed.), *Gyakorlati adatelemzés* (pp. 203–234). Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar.

Ahtola, A., & Kiiski-Mäki, H. (2010). Koulupsykologinen työ Suomessa: Opettajien ja muun oppilashuoltohenkilöstön käsityksiä. *Psykologia, 45*(3), 234–249.

Ahtola, A., & Kiiski-Mäki, H. (2014). What do schools need? School professionals' perceptions of school psychology. *International Journal of School & Educational Psychology, 2*(2), 95–105. https://doi.org/10.1080/21683603.2013.876952

Ahtola, A., & Niemi, P. (2014). Does it work in Finland? School psychological services within a successful system of basic education. *School Psychology International, 35*(2), 136–151. https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0143034312469161

Ainscow, M. (2000). The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, *27*(2), 76–80.

Alameda-Lawson, T., & Lawson, M. (2002). Building community collaboratives. In M. O'Melia & K. K. Miley (Eds.), *Pathways to power: Readings in contextual social practice* (pp. 108–127). Allyn & Bacon.

Alameda-Lawson, T., Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2010). Social workers' roles in facilitating the collective involvement of low-income, culturally diverse parents in an elementary school. *Children & Schools*, *32*(3), 172–182. https://doi.org/10.1093/cs/32.3.172

Alborz, A., Pearson, D., Farrell, P., & Howes, A. (2009). *The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools*. Department for Children, Schools and Families & Institute of Education.

Alderson, J. J. (1972). Models of school social work practice: Bases for service delivery. In M. J. Austin (Ed.), *Continuing education in social welfare: School social work and the effective use of manpower* (pp. 42–57). State University System of Florida.

Allen-Meares, P. (2013). School social work. In *Encyclopedia of Social Work*. National Association of Social Workers Press – Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199975839.013.351

Allen-Meares, P., & Fraser, M. W. (Eds.). (2004). *Intervention with children and adolescents: An interdisciplinary perspective*. Pearson Education.

Andersen, F. Ø. (2010). Danish and Finnish PISA results in a comparative, qualitative perspective: How can the stable and distinct differences between the Danish and Finnish PISA results be explained? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 22*(2), 159–175. https://doi.org/10.1007/s11092-010-9095-x

Apró, M. (2011). A pedagógus mint segítő és a tanulók segítségkérő magatartása. *Új Pedagógiai Szemle, 61*(11–12), 45–55.

Archer, M. S. (Ed.). (1982). *The sociology of educational expansion: Take-off, growth and inflation in educational systems*. SAGE Studies in International Sociology, 27. SAGE.

Arches, J. (1991). Social structure, burnout, and job satisfaction. *Social Work, 36*(3), 202–206. https://doi.org/10.1093/sw/36.3.202

Areson, C. W. (1923). Status of children's work in the United States. In *Proceedings of the National Conference of Social Work*. University of Chicago Press.

Bach, S., Kessler, I., & Heron, P. (2004, April). *Support roles and changing job boundaries in the public services: The case of teaching assistants in British primary schools*. Paper presented at the International Labour Process Conference, Amsterdam, Netherlands.
Bacskai, K. (2015). *Iskolák a társadalom peremén: Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Belvedere Meridionale.
Bacskai, K. (2020a). Egy szakmai közösség: A pedagógusok. In G. Pusztai (Ed.), *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 303–330). Debreceni Egyetemi Kiadó.
Bacskai, K. (2020b). Szervezeti környezet és pedagógiai hozzáadott érték. In G. Pusztai (Ed.), *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 378–402). Debreceni Egyetemi Kiadó.
Bacskai, K. (2020c). Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs, 3*(2), 13–22.
Bacskai, K., Dan, B.-A., Szűcs, T., Sávai-Átyin, R., Hrabéczy, A., Kovács, K. E., Ridzig, G., Kiss, D. M., & Pusztai, G. (2023). Problémák és megoldások a sajátos nevelési igényű diákok tanárai és szülei közötti együttműködésben. *Iskolakultúra*, *33*(9), 3–29. https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.9.3
Bae, Y., Choy, S., Geddes, C., Sable, J., & Snyder, T. (2000). *Trends in educational equity of girls and women*. National Center for Education Statistics.
Bahr, M. W., Leduc, J. D., Hild, M. A., Davis, S. E., Summers, J. K., & McNeal, B. (2017). Evidence for the expanding role of consultation in the practice of school psychologists. *Psychology in the Schools*, *54*(6), 581–595. https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/pits.22020
Balázsi, I., & Vadász, C. (2019). *TALIS 2018: Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal.
Balikó, M. (2000). Szociális munka az iskolában. In B. Kézdi (Ed.), *Iskolai mentálhigiéne: Tanulmányok* (pp. 135–149). Pro Pannonia Kiadó.
Balogh, E., Budai, I., Goldmann, R., Puli, E., & Szöllősi, G. (2015). Felsőfokú szociális képzések Magyarországon. *Párbeszéd, 2*(különszám), 1–98.
Balogh, K. (2020). Miben segít(het) az iskolai szociális munkás – a gyermekek igényeinek tükrében. *Themis* (különszám), 161–181.
Balogh, L. (2012). *Légy önmagad! De melyik? Az autenticitás filozófiai ideá(l)ja az egzisztenciális filozófiában és pszichoterápiában* [Doktori (PhD) értekezés]. Szegedi Tudományegyetem.
Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6, pp. 1–60). JAI Press.
Bányai, E. (1995). Az iskolai szociális munka: Egy új szakma megjelenése Magyarországon. *Iskolakultúra, 5*(13–14), 113–115.
Bányai, E. (2000). Az iskolai szociális munka és lehetőségei az ezredfordulón. *Háló, 6*(8), 3–5.
Bányai, E. (2006). Az oktatási, nevelési intézmények gyermekvédelmi szolgáltatásainak jellemzői, a szociális szolgáltatások kapcsolódási lehetőségei, fejlesztési hangsúlyai a gyermekszegénység csökkentése érdekében. *Gyerekesély Füzetek, 1*. MTA KTi.
Bányai, E. (2018). Az iskolai szociális munka szülőkkel, családokkal kapcsolatos feladatai, a szülők bevonása gyerekük iskolai életébe. *Párbeszéd, 5*(3), 1–13. https://doi.org/10.29376/parbeszed/2018/3/3
Bányai, E. (2024). A professzionalizáció és deprofesszionalizáció hullámain: Egy szakma átalakulása vagy megszűnése? *Párbeszéd, 11*(1), 26–39. https://doi.org/10.29376/parbeszed.2024.11/1/3
Bányai, E., & Budai, I. (Eds.). (2020). *Iskolai szociális munka – óvodai, iskolai, szociális segítés Szociálpedagógia*, 16, 1–243.
Barcsi, T., & Farkas, J. (2023). Frankl és Yalom a halálról: A logoterápia és az egzisztenciális pszichoterápia halálértelmezésének filozófiai és párterápiás aspektusai. *Kharón-Thanatológiai Szemle, 27*(4), 32–50.
Bárdossy, I., & Dudás, M. (2011). *Pedagógiai nézetek: Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécsi Tudományegyetem.
Barna, B. (2020). A pályakezdő katonák megszólításának és megtartásának lehetősége a szervezeti szocializáció eszközével. *Honvédségi Szemle: A Magyar Honvédség Központi Folyóirata (2008-), 148*(6), 67–80. https://doi.org/10.35926/HSZ.2020.6.6
Barnett, M. A., Paschall, K. W., Mastergeorge, A. M., Cutshaw, C. A., & Warren, S. M. (2020). Influences of parent engagement in early childhood education centers and the home on kindergarten school readiness. *Early Childhood Research Quarterly, 53*(4), 260–273. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.005
Barretti, M. (2004a). The professional socialization of undergraduate social work students. *Journal of Baccalaureate Social Work, 9*(2), 9–30. https://doi.org/10.18084/1084-7219.9.2.9
Barretti, M. (2004b). What do we know about the professional socialization of our students? *Journal of Social Work Education, 40*(2), 255–283. https://doi.org/10.1080/10437797.2004.10778493

Barth, M. C. (2003). Social work labor market: A first look. *Social Work, 48*(1), 9–19. https://doi.org/10.1093/sw/48.1.9

Basham, K. K., Donner, S., Killough, R. M., & Rozas, L. W. (1997). Becoming an anti-racist institution. *Smith College Studies in Social Work, 67*(3), 564–585. https://doi.org/10.1080/00377319709517507

Bastaits, K., Pasteels, I., & Mortelmans, D. (2018). How do post-divorce paternal and maternal family trajectories relate to adolescents' subjective well-being? *Journal of Adolescence, 64*, 98–108. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.02.005

Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy, 70*(5), 9–49.

Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., & Strauss, A. L. (1961). *Boys in white*. The University of Chicago Press.

Belovári, A. (2011). *Közművelődés és iskolán kívüli művelődés a két világháború között a Dél-Dunántúlon: (A Somogymegyei Iskolánkívüli Népművelési Bizottság iratanyagának tükrében)* [Doktori (PhD) értekezés]. Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Benkő, B. (2009). *Szociálpedagógia szakos hallgatók a felsőoktatásban és a munkaerő-piacon* [Doktori (PhD) értekezés]. Debreceni Egyetem.

Bennett, W. S., Jr., & Falk, R. F. (1970). *New careers and urban schools: A sociological study of teacher and teacher aide roles*. Holt, Rinehart and Winston.

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge & Kegan Paul.

Berzin, S. C., O'Brien, K. H., Frey, A., Kelly, M. S., Alvarez, M. E., & Shaffer, G. L. (2011). Meeting the social and behavioral health needs of students: Rethinking the relationship between teachers and school social workers. *Journal of School Health, 81*(8), 493–501. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00619.x

Bewick, V., Cheek, L., & Ball, J. (2004). Statistics review 8: Qualitative data – tests of association. *Critical Care, 8*(1), 46–53. https://doi.org/10.1186/cc2428

Beyerlein, M. M., Beyerlein, S. T., & Kennedy, F. A. (Eds.). (2005). *Collaborative capital: Creating intangible value*. Elsevier.

Bland, K., & Sleightholme, S. (2012). Researching the pupil voice: What makes a good teaching assistant? *Support for Learning*, *27*(4), 172–176. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12000

Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., & Webster, R. (2009). *Deployment and impact of support staff in schools: Characteristics, working conditions, job satisfaction and impact of workforce remodeling. Report on findings from the three national questionnaire surveys of schools, support staff and teachers (Strand 1 Waves 1–3 – 2004, 2006 and 2008)*. DCSF Research Report 154. Department for Children, Schools and Families.

Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., Webster, R., & Heywood, N. (2006). *The deployment and impact of support staff in schools: Report on findings from a national questionnaire survey of schools, support staff and teachers (Strand 1, Wave 1, 2004)*. DfES Research Report 776. Department for Education and Skills.

Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., & Webster, R. (2007). *The deployment and impact of support staff in schools: Report on findings from the second national questionnaire survey of schools, support staff and teachers (Strand 1, Wave 2, 2006)*. DCSF Research Report 005. Department for Children, Schools and Families.

Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., Webster, R., Babayigit, S., & Heywood, N. (2008). *Deployment and impact of support staff in schools and the impact of the National Agreement: Results from Strand 2 Wave 1 – 2005/6*. DCSF Research Report 027. Department for Children, Schools and Families.

Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., & Webster, R. (2011). The impact of support staff on pupils' 'positive approaches to learning' and their academic progress. *British Educational Research Journal*, *37*(3), 443–464. https://doi.org/10.1080/01411921003734645

Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., & Webster, R. (2014). *The Wider Pedagogical Role model: Summing up the DISS project* (DISS project briefing note 6).

Blatchford, P., Russell, A., & Webster, R. (2012). *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*. Routledge.

Bocsi, V. (2013). Munkaértékek a felsőoktatásban. In T. Darvai (Ed.), *Felsőoktatás és munkaerőpiac – Eszményektől a kompetenciák felé* (pp. 67–85). Belvedere Meridionale.

Bocsi, V. (2015a). *A felsőoktatás értékmetszetei*. Új Mandátum Kiadó.

Bocsi, V. (2015b). Pedagógusok gyermeknevelési értékei az intézményi szint és a pedagógiai célok tükrében. In G. Pusztai & L. Morvai (Eds.), *Pálya-modell: Igények és lehetőségek a pedagógus-*

továbbképzés változó rendszerében (pp. 140–155). Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó.
Bocsi, V. (2015c). Munkaértékek román-magyar összehasonlító vizsgálata a Partiumban. *Kultúra és Közösség, 6*(1), 17–26.
Bocsi, V. (2016a). Az értelmiségi habitus elemei a hallgatói értékpreferenciákban. In A. Fehérvári, E. Juhász, V. Á. Kiss, & T. Kozma (Eds.), *Oktatás és fenntarthatóság* (pp. 249–262). Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete.
Bocsi, V. (2016b). Eltérő kiindulópontok, azonos végpontok? Akadémiai integráció és eredményesség a településtípus függvényében. In Cs. Jancsák & A. Krémer (Eds.), *Kisvárosi fiatalok, kisebbségek, új sebezhetőségek* (pp. 54–83). Belvedere Meridionale.
Bocsi, V. (2016c). Motivációk, célok és elképzelések. Roma fiatalok oktatással kapcsolatos tervei. In I. Semsei & K. Kovács (Eds.), *Inkluzív nevelés – inkluzív társadalom* (pp. 9–33). Debreceni Egyetemi Kiadó.
Bocsi, V. (2018). Karrier családdal vagy karrier egyedül? In Á. Engler (Ed.), *Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei* (pp. 87–113). Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
Bocsi, V. (2020). Értékátadás a plurális társadalomban. In G. Pusztai (Ed.), *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 361–377). Debreceni Egyetemi Kiadó.
Bocsi, V., Pusztai, G., & Fényes, Zs. H. (2020). Első generációs hallgatók a campuson: Különös tekintettel az eredményesség kérdéskörére. *Szociológiai Szemle, 30*(4), 26–44. https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2020.4.2
Bordás, A. (2011). A kisebbségi egyetemek kutatása hermeneutikai megközelítésben. In T. Kozma & Gy. Pataki (Eds.), *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat* (pp. 199–214). CHERD-Hungary.
Bordás, A. (2017). *Romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődése – narratívák a rendszeren belülről* [Doktori (PhD) értekezés]. Debreceni Egyetem.
Boros, J. (2020). Lehetőségek vagy kötelezettségek? A köznevelési intézményekben dolgozó szociális munkások továbbképzése. *Szociálpedagógia, 16*, 62–82.
Boros, J. (Ed.). (2018). *Az iskolai szociális munka alapjai*. PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék.
Borosán, L., & Budainé Csepela, Y. (2017). A szabadidős tevékenységek személyiségfejlesztési lehetőségei. *Testnevelés, sport, tudomány, 2*(1–2), 24–29. https://doi.org/10.21846/TST.2017.1-2.4
Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley.
Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley-Interscience.
Boudon, R. (1981). Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In G. Halász & J. Lannert (Eds.), *Az oktatási rendszerek elmélete* (pp. 406–417). OKKER.
Boudon, R. (1998). Limitation of rational choice theory. *American Journal of Sociology, 104*(3), 817–828. https://doi.org/10.1086/210087
Boudon, R. (2003). Beyond rational choice theory. *Annual Review of Sociology, 29*, 1–21. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100213
Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó.
Bourdieu, P. (1998). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Gy. Lengyel & Z. Szántó (Eds.), *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája* (pp. 155–177). Aula Kiadó.
Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.
Bourke, P. E. (2010). Inclusive education reform in Queensland: Implications for policy and practice. *International Journal of Inclusive Education, 14*(2), 183–193. https://doi.org/10.1080/13603110802504200
Bourne, J. (2001). Doing 'what comes naturally': How the discourses and routines of teachers' practice constrain opportunities for bilingual support in UK primary schools. *Language and Education, 15*(4), 250–268. https://doi.org/10.1080/09500780108666813
Bowen, N. K. (1999). A role for school social workers in promoting student success through school-family partnerships. *Children & Schools*, *21*(1), 34–47. DOI:10.1093/cs/21.1.34
Bowie, S. L., & Hancock, H. (2000). African Americans and graduate social work education: A study of career choice influences and strategies to reverse enrollment decline. *Journal of Social Work Education, 36*(3), 429–448. https://doi.org/10.1080/10437797.2000.10779020
Bozó-Kutyifa, E. (2020). „Vendég a háznál" – Az óvodai és iskolai szociális segítő szerepe és dilemmái. *Szociálpedagógia, 16*, 83–97.
Branch, G. F., Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2012). *Estimating the effect of leaders on public sector productivity: The case of school principals*. National Bureau of Economic Research.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology, 31*(1), 223–243. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.31.041304.122232
Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
Bryan, J., & Holcomb-McCoy, C. (2004). School counselors' perceptions of their involvement in school-family-community partnerships. *Professional School Counseling, 7*(3), 162–171.
Bryan, J., Young, A., Griffin, D., & Holcomb-McCoy, C. (2017). Leadership practices linked to involvement in school–family–community partnerships: A national study. *Professional School Counseling*, *21*(1), 1–13. https://doi.org/10.1177/2156759X18761897
Buchmann, C., DiPrete, T. A., & McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology, 34*, 319–337. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134719
Budai, I. (2009). Az interprofesszionális együttműködés és a szociális munka. *Esély, 20*(5), 83–114.
Budai, I. (2015). Az együttműködés a szociális munka egyik kulcsa és eszköze. *Párbeszéd, 2*(1), 1–20.
Budai, I. (2019). Az együttműködő iskolai szociális munkás. *Párbeszéd, 6*(1), 1–16. https://doi.org/10.29376/parbeszed/2019/1/3
Budai, I. (2020). Az iskolai szociális munka (segítés) egyetemes paraméterei. *Szociálpedagógia, 16*, 7–29.
Budai, I., Csoba, J., & Goldmann, R. (2006). A szociális képzések magyarországi fejlődésének főbb állomásai. *Esély, 17*(2), 49–70.
Bulanda, J., & Jalloh, S. (2019). A needs assessment for school social workers in Sierra Leone. *International Social Work*, *62*(1), 240–254. https://doi.org/10.1177/0020872817725144
Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, *20*(9), 995–1007. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145260
Byrne, D., & Taylor, B. (2007). Children at risk from domestic violence and their educational attainment: Perspectives of education welfare officers, social workers and teachers. *Child Care in Practice, 13*(3), 185–201. https://doi.org/10.1080/13575270701353465
Cădariu, I.-E., & Rad, D. (2025). The role of social workers in preventing school dropout: An evidence-based review of interventions. *Technium Social Sciences Journal, 70*(1), 292–302. https://doi.org/10.47577/tssj.v70i1.12696
Calis, N., & Calis, S. T. (2015). Significance of supportive services in education: School social work as a new horizon in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174*, 1043–1047. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.792
Cameron, C., & Moss, P. (2011). Social pedagogy: Current understandings and opportunities. In C. Cameron & P. Moss (Eds.), *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet* (pp. 7–32). Jessica Kingsley.
Campbell, M., & Glasheen, K. (2017). A history of school psychology in Australia. In M. Thielking & M. D. Terjesen (Eds.), *Handbook of Australian school psychology: Integrating international research, practice, and policy* (pp. 21–37). Springer.
Castro, C. de M., & Levy, D. C. (2001). Four functions of higher education. *International Higher Education, 23*, 5–6. https://doi.org/10.6017/ihe.2001.23.6594
Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszkán: Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. CHERD-Hungary.
Ceglédi, T. (2020). Mitől lendül az ugródeszka? A hátrányok ellenére sikeres, reziliens negyedikes diákokat segítő tényezők. *Kapocs, 3*(2), 67–82.
Ceglédi, T. (2024). Szülői bevonódás és reziliencia a roma pedagógusokat foglalkoztató iskolákban. *Educatio, 33*(4), 492–511. https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.4.7
Ceglédi, T., Fényes, H., & Pusztai, G. (2022). The effect of resilience and gender on the persistence of higher education students. *Social Sciences, 11*(3), 93. https://doi.org/10.3390/socsci11030093
Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., & Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community, 1*(3), 178–197. https://doi.org/10.1108/JPCC-03-2016-0007
Charfe, L., & Gardner, A. (2019). *Social pedagogy and social work*. Sage Publications Ltd.
Charles, M., & Bradley, K. (2002). Equal but separate? A cross-national study of sex segregation in higher education. *American Sociological Review, 67*(4), 573–599. https://doi.org/10.1177/000312240206700405
Chase, C. I., & Mueller, D. J. (1993). Teacher aides: What do they really do in instruction? *ERS Spectrum*, *11*(2), 16–20.

Chevalier, A., & Dolton, P. (2004). Teachers' relative pay is a perennial issue: When it's low, graduates are less likely to enter the profession. http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/CP164.pdf (Letöltés dátuma: 2020. 10. 04.)
Chow, W. S. E., de Bruin, K., & Sharma, U. (2023). A scoping review of perceived support needs of teachers for implementing inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 28*(13), 3321–3340. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2244956
Clarke, E. (2019). Paint pot washers or pedagogues? Is gender an issue for teaching assistants? *Educational Review*, *73*(3), 263–278. https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1559800
Clarke, E., & Visser, J. (2016). Teaching assistants managing behaviour – who knows how they do it? A review of literature. *Support for Learning*, *31*(4), 266–280. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12137
Clarke, E., & Visser, J. (2019a). Is a good teaching assistant one who 'knows their place'? *Emotional and Behavioural Difficulties*, *24*(4), 308–322. https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1625207
Clarke, E., & Visser, J. (2019b). Teaching assistants managing behaviour – who knows how they do it? Agency is the answer. *Support for Learning*, *34*(4), 372–388. https://doi.org/10.1111/14679604.12273
Cockroft, C., & Atkinson, C. (2015). Using the Wider Pedagogical Role model to establish learning support assistants' views about facilitators and barriers to effective practice. *Support for Learning*, *30*(2), 88–104. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12081
Cohen, A. P. (1985). *The symbolic construction of community*. Tavistock Publications.
Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*, S95–S120. https://doi.org/10.1086/228943
Collins, J., & Simco, N. (2006). Teaching assistants reflect: The way forward? *Reflective Practice*, *7*(2), 197–214. https://doi.org/10.1080/14623940600688589
Connecticut State Department of Education. (2014). *School paraprofessional staffing*. Author.
Costin, L. B. (1969). A historical review of school social work. *Social Casework, 50*(8), 439–453. https://doi.org/10.1177/104438946905000801
Costin, L. B. (1975). School social work practice: A new model. *Social Work, 20*(2), 135–139. https://doi.org/10.1093/sw/20.2.135
Costin, L. B. (1978). *Social work services in schools: Historical perspectives and current directions*. NASW.
Cremin, H., Thomas, G., & Vincett, K. (2003). Learning zones: An evaluation of three models for improving learning through teacher/teaching assistant teamwork. *Support for Learning, 18*(4), 154–161. https://doi.org/10.1046/j.0268-2141.2003.00301.x
Csallner, A. E. (2015). *Bevezetés az SPSS statisztikai programcsomag használatába*. Jegyzet. Szegedi Tudományegyetem.
Csehné Papp, I. (2008). Az oktatás és a munkaerőpiac. *Új Pedagógiai Szemle, 58*(10), 80–84.
Csillag, M., & Palotás, Z. (2019, Eds.). *Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlatához az iskolában*. Oktatási Hivatal.
Csoba, J., Graßhoff, G., & Hamburger, F. (Eds.). (2014). *Soziale Arbeit in Europa: Diskurse der Sozialarbeit, Europäisierung, soziale Bewegungen und Sozialstaat*. Wochenschau Verlag.
Csók, C. (2017). A burnout vizsgálata a gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézményekben dolgozó szociális szakemberek körében. In É. Szirmai (Ed.), *XXXIII. Országos Tudományos Diákköri Konferencia Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció* (p. 44). Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
Csók, C. (2018). A burnout vizsgálata a gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézményekben dolgozó szociális szakemberek körében. *Szociálpedagógia, 11*, 146–160.
Csók, C. (2019). The social recruitment basis of the helping professionals. In Zs. Mándy, L. D. Mező, & F. Mező (Eds.), *InterTalent Unideb 2018* (pp. 113–119). Debreceni Egyetem.
Csók, C. (2020a). Az értékteremtő gyermeknevelést segítő szakemberek. *Kapocs, 3*(2), 115–130.
Csók, C. (2020b). Diplomások szakmai szocializációja szociális és pedagógiai segítő pályákon. In E. Dobi (Ed.), *Juvenilia VIII. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája* (pp. 42–59). Printart-Press Kft.
Csók, C. (2020c). Labour market characteristics of helping professionals. *Central European Journal of Educational Research, 2*(1), 66–75. https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/1/5759
Csók, C. (2020d). Szociális és pedagógiai segítő hivatást választók munkaerő-piaci jellemzői. In Cs. Szabó (Ed.), *Tavaszi Szél – Spring Wind 2020* (pp. 113–127). Doktoranduszok Országos Szövetsége.
Csók, C. (2021a). Egy előre bejelentett negatív megtérülés krónikája. *Civil Szemle*, (különszám), 205–230.
Csók, C. (2021b). Kasztosodott felsőoktatási struktúra? A várható kereset megtartó ereje a felsőoktatásban. *Pedagógusképzés, 20*(4), 5–29. https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.4.01

Csók, C. (2022a). Pályakezdő szakemberek a munkaerőpiacon. In A. I. Kun & C. Csók (Eds.), *Mesteri erőforrások. Tanulmányok Polónyi István tiszteletére* (pp. 68–86). CHERD-Hungary.
Csók, C. (2022b). A szociálpedagógia nyomában – Könyvismertetés. *Párbeszéd*, *9*(2). https://doi.org/10.29376/parbeszed.2022.9/2/11
Csók, C. (2022c). In the footsteps of social pedagogy. *Hungarian Educational Research Journal*, *12*(1), 124–129. https://doi.org/10.1556/063.2021.00076
Csók, C. (2023). *Iskolai segítők hozzájárulása az iskolában folyó pedagógiai munkához* [Kézirat, Belügyminisztérium Köznevelési Tudományos Tanácsa Pedagógus Kutatási Pályázat].
Csók, C. (2025). Iskolai segítő munkatársak hozzájárulása a szülői bevonódás erősítéséhez. In G. Pusztai (Ed.), *A család–iskola partnerség szülői nézőpontból: Vizsgálatok három országban* (pp. 209–221). Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H).
Csók, C., & Hrabéczy, A. (2021). Honnan jöttünk és hová tartunk? Pályaválasztás és tanulmányi előrehaladási utak. In G. Pusztai & F. Szigeti (Eds.), *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban* (pp. 57–75). CHERD-Hungary.
Csók, C., & Pusztai, G. (2022). Parents' and Teachers' Expectations of School Social Workers. *Social Sciences, 11*(10), 487. https://doi.org/10.3390/socsci11100487
Csók, C., & Pusztai, G. (2023). Stratified student society in higher education fields. Impact of expected earning on student's career. *European Journal of Contemporary Education, 12*(1), 40–55. https://doi.org/10.13187/ejced.2023.1.40
Csók, C., & Pusztai, G. (2024). The importance of preparing for teaching challenges and interprofessional collaboration in teacher training. In N. Bianquin & F. Magni (Eds.), *ATEE Spring Conference 2024 Teacher education research in Europe: Trends, challenges, practices and perspectives: Book of abstracts* (p. 339). Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, University of Bergamo; CQIIA – Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica e dell'Apprendimento, University of Bergamo; ATEE – Association for Teacher Education in Europe.
Csók, C., Alter, E., Bacskai, K., Dan, B.-A., & Pusztai, G. (2025). A pedagógiai munkát segítő szakemberek lehetőségei a család–iskola partnerség erősítésében. In M. Rébay & T. Vincze (Eds.), *A bátorító pedagógus: Ünnepi kötet Brezsnyánszky László 80. születésnapjára* (pp. 83–104). CHERD-Hungary.
Csók, C., Hrabéczy, A., & Németh, D. K. (2019). Focus on the dropout students' secondary school experience and career orientation. *Hungarian Educational Research Journal, 9*(4), 708–720. https://doi.org/10.1556/063.9.2019.4.57
Csók, C., Pusztai, G., & Vincze, Zs. (2024). Transforming schools into learning communities: Building a partnership between educational partners. *ELNE Journal, 1*(1), 19–20.
Dafouz, E., & Hibler, A. (2013). 'Zip your lips' or 'Keep quiet': Main teachers' and language assistants' classroom discourse in CLIL settings. *The Modern Language Journal, 97*(3), 655–669. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12026.x
Daftary, A.-M. H., Sugrue, E. P., Gustman, B. D., & Lechuga-Peña, S. (2021). Pivoting during a pandemic: School social work practice with families during COVID-19. *Children & Schools*, *43*(2), 71–78. https://doi.org/10.1093/cs/cdab005
Dallmann, K. (2021). Mi fán terem az iskolapszichológus? *Új Köznevelés, 77*(4), 20–22.
Daniel, C. (2007). Outsiders-within: Critical race theory, graduate education and barriers to professionalization. *Journal of Sociology & Social Welfare, 34*(1), 25–42. https://doi.org/10.15453/0191-5096.3226
Dawood, R. (2013). Positive psychology in school-based psychological intervention: A study of the evidence-base. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences, 5*(2), 281–306. https://doi.org/10.15405/ejsbs.70
Demeter-Karászi, Zs. (2023). *A felekezeti felsőoktatás intézményi kultúrája hallgatói perspektívából* [Doktori (PhD) értekezés]. Debreceni Egyetem.
Devecchi, C., & Rouse, M. (2010). An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *Support for Learning*, *25*(2), 91–99. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01445.x
DfE. (2011). *School Support Staff Topic Paper, Schools Analysis and Research Division*. Department for Education.
Dinyáné Szabó, M., & Pusztai, G. (2016). Az Egészségügyi Világszervezet öttételes jól-lét kérdőívének vizsgálata a Semmelweis Egyetem elsőéves hallgatóinak körében. *Orvosi Hetilap, 157*(44), 1762–1768. https://doi.org/10.1556/650.2016.30572
Dobos, I., Kovács, E., & Sasvári, P. (2025). Egyeznek-e az átlagok és eloszlások a SCImago gazdaságtudományi részterületi listák SJR értékei mentén? *Pénzügyi Szemle, 71*(2), 9–28. https://doi.org/10.35551/PFQ_2025_2_1

Dolton, P. J. (1990). The economics of UK teacher supply: The graduate's decision. *Economic Journal, 100*(400), 91–104. https://doi.org/10.2307/2234187
Drolet, M., Paquin, M., & Soutyrine, M. (2006). Building collaboration between school and parents: Issues for school social workers and parents whose young children exhibit violent behaviour at school. *European Journal of Social Work*, *9*(2), 201–222. https://doi.org/10.1080/13691450600723153
Dupper, D. R. (2003). *School social work: Skills and interventions for effective practice*. John Wiley & Sons.
Dusa, Á. R. (2020). Gyermeknevelési értékek. *Kapocs, 3*(2), 23–31.
Éber, M. Á., & Gagyi, Á. (2014). Osztály és társadalomszerkezet a magyar szociológiában. *Fordulat, 7*(21), 170–191.
EFOP-3.2.9-16. Óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység fejlesztése.
Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Conceptual foundations of social pedagogy: A transnational perspective from Germany. In C. Cameron & P. Moss (Eds.), *Social pedagogy and working with children and young people* (pp. 33–52). Jessica Kingsley.
Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107–115. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI). (2018). *Szakmai ajánlás az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez*. http://szocialisportal.hu/documents/10181/175866/SZAKMAI+AJANLAS_ovodai_iskolai_szocialis_segites.pdf (Letöltés dátuma: 2020. 05. 30.)
Encinas-Martín, M., & Cherian, M. (2023). *Gender, education and skills: The persistence of gender gaps in education and skills.* OECD Skills Studies. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/34680dd5-en
Engler, Á. (2016). A család támogató szerepe. *Kapocs, 15*(71), 21–29.
Engler, Á. (2018). Párkapcsolati elköteleződések és családalapítási szándékok. In Á. Engler (Ed.), *Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei* (pp. 12–41). Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
Engler, Á. (2020). A szülőket és pedagógusokat segítő családpolitikai intézkedések hatása és igénye. *Kapocs, 3*(2), 81–91.
Engler, Á. (2020). Családi közösségek. In G. Pusztai (Ed.), *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 133–159). Debreceni Egyetemi Kiadó.
Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). School, family, and community partnerships. In D. L. Levinson, P. W. Cookson, & A. R. Sadovnik (Eds.), *Education and sociology* (pp. 525–532). Routledge Falmer.
Epstein, L. J. (1986). Parent-involvement: Implications for limited-English proficient parents. In C. Smith-Dudgeon (Ed.), *Proceedings of the Symposium on Issues of Parent Involvement (PI) and Literacy* (pp. 6–15). Trinity College, Department of Education and Counseling.
Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. Free Press.
Eyres, I., Cable, C., Hancock, R., & Turner, J. (2004). 'Whoops, I forgot David': Children's perceptions of the adults who work in their classrooms. *Early Years*, *24*(2), 149–162. https://doi.org/10.1080/0957514032000733000
Fábri, I. (2010). A hazai felsőoktatási jelentkezések fontosabb összefüggései. *Felsőoktatási Műhely,* (1), 9–28.
Fagan, T. K. (2002). School psychology: Recent descriptions, continued expansion, and an ongoing paradox. *School Psychology Review*, *31*(1), 5–10. https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086138
Farmosi, A. (2024). Az óvodai és iskolai szociális segítés gyakorlata Magyarországon: Tapasztalatok a bevezetés óta eltelt öt év távlatából. *Szociálpedagógia, 12*(24), 107–120.
Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: A review of the literature. *Educational Review*, *62*(4), 435–448. https://doi.org/10.1080/00131911.2010.486476
Farrell, P., Jimerson, S. R., Kalambouka, A., & Benoit, J. (2005). Teachers' perceptions of school psychologists in different countries. *School Psychology International, 26*(5), 525–544. https://doi.org/10.1177/0143034305060787
Fehérvári, A. (2016). Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet. In M. Szemerszki (Ed.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség* (pp. 15–27). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
Fehérvári, A. (2016). Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet. In M. Szemerszki (Ed.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség: Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei* (pp. 15–27). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Fejes, J. B., Mezei, T., Vígh, T., Szenczi, B., & Rausch, A. (2022). A Tanári Felelősség Kérdőív és a Tanári Hatékonyság Kérdőív működése pedagógusok és pedagógusjelöltek körében. *Iskolakultúra, 32*(5), 3–26. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.5.3

Felton, J. W., Oddo, L. E., Cinader, M., Maxwell, T., Yi, R., & Chronis-Tuscano, A. (2023). Parental future orientation and parenting outcomes: Development and validation of an adapted measure of parental decision making. *Personality and Individual Differences, 208,* 112181. https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112181

Fényes, H. (2009). Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia, 109*(1), 77–101.

Fényes, H. (2010). *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása?* Debreceni Egyetemi Kiadó.

Fényes, H. (2011). A felsőoktatásban tanuló férfiak és nők tényleges mobilitása, státuszinkonzisztencia a nők oktatásbeli és munkaerő-piaci helyzete között. *Felsőoktatási Műhely, 3*(2), 79–95.

Fényes, H. (2012). A felsőoktatásban tanuló férfiak hátránya a társadalmi (iskolai) mobilitásban, a kétciklusú képzés bevezetése után. *Metszetek, 1*(1), 20–31.

Fényes, H. (2018). Mennyit ér egy tudományos fokozat – különös tekintettel a tudományos eredményesség és előmenetel nemi különbségeire. *Szociológiai Szemle, 28*(1), 60–82. https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2018.1.3

Fenyő, I. (2002). Hermeneutika és tradíció. *Iskolakultúra, 11*(12), 31–38.

Fenyő, I. (2006). Az iskola olyan, mint… Hogyan élik meg a tanulók az iskolát? https://osztalyfonok.hu/341/ (Letöltés dátuma: 2020. 12. 19.)

Ferge, Zs. (1976). A nők és a döntéshozatal. *Szociológia,* (2), 202–219.

Ferge, Zs. (1997). Social policy challenges and dilemmas in ex-socialist systems. In J. M. Nelson, C. Tilly, & L. Walker (Eds.), *Transforming post-communist political economies* (pp. 299–321). National Academies Press.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. SAGE.

Finánczy, J., & Csima, M. (2020). Pedagógusok szakmai közérzetének konceptuális megközelítése és vizsgálata a koragyermekkori pedagógiai professzióban. *Magyar Pedagógia, 120*(3), 247–268. https://doi.org/10.17670/MPed.2020.3.247

Fish, S. (1980). *Is there a text in this class?* Harvard University Press.

Fiszter, E. (1994). Hetedik féléves terepgyakorlat a ferencvárosi gyermekjóléti szolgálatnál [Kézirat].

Flach, R., Makai, L., & Láng, A. (2023). Hiába létezik iskolapszichológia több évtizede, még mindig nem tud azzal foglalkozni, amivel igazán kellene…: Magyarországi iskolapszichológusok életpálya-perspektíváinak kvalitatív elemzése a kiégés, a reziliencia és a mentálhigiéné tükrében. *Alkalmazott Pszichológia, 25*(2), 7–34. https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2023.2.7

Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere (FEOR–08). 3410 Oktatási asszisztens. https://www.ksh.hu/docs/szolgaltatasok/hun/feor08/3/3410.html (Letöltés dátuma: 2020. 05. 30.)

Fónai, M. (2010). A jogi és igazgatási képzési területen végzettek elhelyezkedésének presztízs szempontjai. In O. Garai, T. Horváth, L. Kiss, L. Szép, & Zs. Veroszta (Eds.), *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010* (pp. 227–244). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály.

Fónai, M. (2012). Tanárszakos hallgatók professzió-képe: a deprofesszionalizálódás esete? In G. Pusztai, I. Fenyő, & Á. Engler (Eds.), *A tanárok tanárának lenni… Tanulmányok Szabó László Tamás* (pp. 109–128). Debreceni Egyetem, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.

Fónai, M. (2014). *Joghallgatók – honnan jönnek és hová tartanak?* Debreceni Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar – DELA Könyvkiadó Kft.

Fónai, M., & Csonka, É. (2023). A végzett pedagógusok diplomás pályakövetése. *Educatio, 32*(1), 85–106. https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.6

Fónai, M., & Dusa, Á. R. (2014). A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra, 14*(6), 41–49.

Fónai, M., & Kiss, J., & Fábián, G. (1999). Szociális munkás szakos hallgatók pályaképének néhány eleme. *Esély, 10*(1), 114–134.

Fónai, M., & Szabó, D. (2024). Gyógypedagógia szakos hallgatók és pályakezdő gyógypedagógusok társadalmi háttere, pályaelképzelései és a pályakezdés jellegzetességei II. *Esély, 35*(4), 37–57. https://doi.org/10.48007/esely.2024.4.3

Fónai, M., Pattyán, L., & Szoboszlai, K. (2001). Szociális munkások pályaképének néhány eleme. *Esély, 12*(6), 89–109.

Forray, R. K., & Kozma, T. (1992). Az ifjúság továbbtanulási szándékai és elhelyezkedési lehetőségei. In R. K. Forray & T. Kozma (Eds.), *Társadalmi tér és oktatási rendszer* (pp. 32–52). Akadémiai Kiadó.

Frankl, V. E. (2016). *Mégis mondj igent az életre!: Logoterápia dióhéjban*. Európa Könyvkiadó.
Fraser, C., & Meadows, S. (2008). Children's views of teaching assistants in primary schools. *Education 3–13*, *36*(4), 351–363. https://doi.org/10.1080/03004270701754219
Freeman, C. E. (2004). *Trends in educational equity of girls and women 2004*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
French, N. K. (2001). Supervising paraprofessionals: A survey of teacher practices. *Journal of Special Education, 35*(1), 41–53. https://doi.org/10.1177/002246690103500105
Frigy, Sz. (2012). Az iskola hozzáadott értéke a társadalmi mobilitás tükrében. *Magiszter,10*(4), 5–17.
Frigy, Sz. (2014). Egység a sokszínűségben – a partiumi magyar felekezeti iskolák vizsgálata a hozzáadott érték tükrében. *PedActa, 4*(2), 53–60.
Fullan, M., Rincón-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives, 23*(15), 1–19. https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1998
Furness, S. (2012). Gender at work: Characteristics of 'failing' social work students. *The British Journal of Social Work, 42*(3), 480–499. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcr079
Futó, P., Karajánnisz, M., & Tardos, Á. (2005). A lakosság internethasználatának befolyásoló tényezői. *Statisztikai Szemle, 83*(10–11), 1020–1036.
Galasi, P., & Varga, J. (2005). *Munkaerőpiac és oktatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
Garai, O., & Kiss, L. (2014). A felsőoktatási jelentkezések tendenciáinak alakulása 2010 és 2014 között. *Felsőoktatási Műhely, (1)*, 17–46.
García Márquez, G. (2010). *Egy előre bejelentett gyilkosság krónikája*. Magvető Kft.
Gáti, A. (2010). Társadalmi háttér és mobilitás. In O. Garai, T. Horváth, L. Kiss, L. Szép, & Zs. Veroszta (Eds.), *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010* (pp. 155–176). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály.
Gayer, Gy. (1991). Zöldkereszt – a produktív szociálpolitikai koncepció része. In T. Török (Ed.), *Család és alkohol* (pp. 11–38). Országos Alkohológiai Intézet.
Gerber, S. B., Finn, J. D., Achilles, C. M., & Boyd-Zaharias, J. (2001). Teacher aides and students' academic achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *23*(2), 123–143. https://doi.org/10.3102/01623737023002123
Gereben, F. (1990). A magyar társadalom könyvtáros-képe. *Könyvtári Figyelő, 36*(1–2), 69–80.
Gergál, T., & Máté, Zs. (2009). Az iskolai szociális munka lehetőségei: a pécsi modell. In Zs. Máté & J. Szemelyácz (Eds.), *Az iskolai szociális munka kézikönyve* (pp. 81–98). INDIT Közalapítvány.
Gergál, T., & Máté, Zs. (2018). A Pécsi modellre visszapillantva 2018-ban. *Párbeszéd, 5*(3), 1–6. https://doi.org/10.29376/parbeszed/2018/3/6
Gherardi, S. A., & Whittlesey-Jerome, W. K. (2018). Role integration through the practice of social work with schools. *Children & Schools, 40*(1), 35–44. https://doi.org/10.1093/cs/cdx028
Ghere, G., & York-Barr, J. (2007). Paraprofessional turnover and retention in inclusive programs: Hidden costs and promising practices. *Remedial and Special Education, 28*(1), 21–33. https://doi.org/10.1177/07419325070280010301
Giangreco, M. F. (2013). Teacher assistant supports in inclusive schools: Research, practices and alternatives. *Australasian Journal of Special Education*, *37*(2), 93–106. https://doi.org/10.1017/jse.2013.1
Giangreco, M. F., & Broer, S. M. (2005). Questionable utilization of paraprofessionals in inclusive schools: Are we addressing symptoms or causes? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*(1), 10–26. https://doi.org/10.1177/10883576050200010201
Gibelman, M., & Schervish, P. (1993). *Who we are: The social work labor force as reflected in the NASW membership*. NASW Press.
Goddard, Y. L., & Goddard, R. D. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record, 109*(4), 877–896. https://doi.org/10.1177/016146810710900401
Goodall, J., & Montgomery, C. (2013). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review, 66*(4), 399–410. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576
Goren, S. G. (1981). The wonderland of social work in the schools: Or how Alice learned to cope. *School Social Work, 6*(1), 19–26.
Griffin, D., & Steen, S. (2010). School–family–community partnerships: Applying Epstein's theory of the six types of involvement to school counselor practice. *Professional School Counseling*, *13*(4), 218–226. https://doi.org/10.1177/2156759X1001300402
Groom, B. (2006). Building relationships for learning: The developing role of the teaching assistant. *Support for Learning, 21*(4), 199–203. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00432.x

Gruman, D. H., Marston, T., & Koon, H. (2013). Bringing mental health needs into focus through school counseling program transformation. *Professional School Counseling*, *16*(5), 333–341. https://doi.org/10.1177/2156759X1201600506
Guillemard, J. C. (1980). School psychology in France. *School Psychology International*, *1*(5), 8–9. https://doi.org/10.1177/014303438000100503
Gunter, H., Rayner, S., Thomas, H., Fielding, A., Butt, G., & Lance, A. (2005). Teachers, time and work: Findings from the Evaluation of the Transforming the School Workforce Pathfinder Project. *School Leadership and Management, 25*(5), 441–454. https://doi.org/10.1080/13634230500340781
Győri, Á., & Perpék, É. (2021). A szociális és pedagógiai szakemberek munkakörülményeinek és kiégés-kockázatainak vizsgálata. *METSZETEK Társadalomtudományi Folyóirat, 10*(1), 3–29. https://doi.org/10.18392/metsz/2021/1/1
Győri, Á., & Perpék, É. (2021). Szakmai munkakörülmények, kiégés és mobilitás a szociális és fejlesztő szakemberek körében. *Socio.Hu Társadalomtudományi Szemle, 11*(3), 20–38. https://doi.org/10.18030/socio.hu.2021.3.20
Hall, F. (2023). Inclusion and exclusion of teaching assistants as members of the teaching team: Enhancing school cohesion. *Education 3–13*, 1–14. https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2276856
Hammersley-Fletcher, L., & Lowe, M. (2011). From general dogsbody to whole-class delivery – the role of the primary school teaching assistant within a moral maze. *Management in Education*, *25*(2), 78–81.
Hargreaves, A. (1993). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassell.
Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835–854. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0
Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). The power of professional capital. *Journal of Staff Development, 34*(3), 36–39.
Hegedűs, J. (2006). Segítők segítése. In E. Golnhofer (Ed.), *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Az iskolák belső világa* (pp. 48–70). Bölcsész Konzorcium.
Hegedűs, J. (2014). Gyermekvédelem az iskolában. In A. Rácz (Ed.), *Jó szülő-e az állam?: A corporate parenting terminus gyakorlatban való megjelenése* (pp. 327–343). Rubeus Egyesület.
Hegedűs, R. (2016). Hátrányos helyzetűek és munkaerő-piaci prognózisok. In G. Pusztai, V. Bocsi, & T. Ceglédi (Eds.), *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához* (pp. 150–164). Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó.
Hegedűs, R. (2016). Számok – arányok – mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia, 10*(3), 1–14.
Hendricker, E., Bender, S. L., & Ouye, J. (2022). The school psychology shortage and its impact on family-based programming. *Contemporary School Psychology, 26*(1), 55–77. https://doi.org/10.1007/s40688-021-00354-9
Hendricker, E., Bender, S. L., & Ouye, J. (2023). Engaging and collaborating with families across multitiered systems of support: Current school psychologists' practices. *Psychology in the Schools*, *60*(8), 2863–2900. https://doi.org/10.1002/pits.22895
Herczeg, V. (2024). Óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység gyakorlati tapasztalatai csoportos és közösségi szinten. *Esély, 35*(1), 49–63.
Herczog, M. (1994). Az amerikai iskolai szociális munkáról. *Család, Gyermek, Ifjúság, 3*(5), 25–27.
Hicks, S. (2015). Social work and gender: An argument for practical accounts. *Qualitative Social Work, 14*(4), 471–487. https://doi.org/10.1177/1473325014558665
Holcomb-McCoy, C. (2010). Involving low-income parents and parents of color in college readiness activities: An exploratory study. *Professional School Counseling*, *14*(1), 115–124. https://doi.org/10.1177/2156759X1001400111
Homoki, A. (2012). A gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök munkavégzéséhez kapcsolódó dilemmák. *Educatio, 21*(1), 151–158.
Homoki, A. (2014). Az iskola és a gyermekvédelmi intézmények rezilienciát elősegítő hatásai. In T. Ceglédi, A. Gál, & Z. Nagy (Eds.), *Határtalan oktatáskutatás – Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére* (pp. 45–57). CHERD-Hungary.
Homoki, A. (2017). „Járhatóbb utak…" – az iskolai szociális munkában rejlő lehetőségek. In Á. Nagy (Ed.), *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században* (pp. 265–281). Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely, ISZT Alapítvány.

Homoki, A. (2018). Az iskolai szociális munkában rejlő lehetőségek a gyermekvédelmi szükségletorientáció alapelvének figyelembevételével. *Párbeszéd, 5*(3), 1–19. https://doi.org/10.29376/parbeszed/2018/3/4
Homoki, A. (2019a). A gyermekvédelmi szükségletorientáció az óvodai, iskolai segítésben. *Deliberationes, 12*(1), 43–70.
Homoki, A. (2019b). Előszó. In A. Homoki (Ed.), *Gyakorlatorientált szociális munka az óvodában és iskolában* (p. 3). Gál Ferenc Főiskola Egészség- és Szociális Tudományi Kar.
Homoki, A. (2021). Útkeresések - óvodai iskolai szociális segítés fejlődése hazánkban. *Deliberationes tudományos folyóirat, 14*(2), 64–76. https://doi.org/10.54230/Delib.2021.2.64
Homoki, A., & Czinderi, K. (2020). Óvodai és iskolai szociális segítők beágyazódása a köznevelési intézmények szervezeti kultúrájába. In A. Varga, H. Andl, & Zs. Molnár-Kovács (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2019. Neveléstudomány: Horizontok és dialógusok* (pp. 245–257). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet.
Homoki, A., & Czinderi, K. (2021). Kindergarten and school social assistance during the COVID-19 pandemic in Hungary. *Papers in Arts and Humanities, 1*(2), 1–17. https://doi.org/10.52885/pah.v1i2.62
Honti, H. (1998). A gyermekvédelmi törvény a nemzetközi jog és gyakorlat tükrében. *Esély, 9*(6), 60–69.
Horányi, Gy. (1994). Önként jelentkező szülők a nevelési tanácsadóban. *Új Pedagógiai Szemle, 44*(6), 106–112.
Horányi, Gy.-né. (1997). György Júlia és a Faludi, az alakuló nevelési tanácsadó hálózat szakmai bázisa. In Gy.-né Horányi (Ed.), *György Júlia emlékkönyv* (pp. 15–16). Fővárosi Pedagógiai Intézet és Nemzeti Egészségvédelmi Intézet.
Hornyák, Á., & Pusztai, G. (2023). Tanári motivációs faktorok szerepe az oktatási innovációk kidolgozásában. *PedActa, 13*(2), 26–32. https://doi.org/10.24193/PedActa.13.2.3
Hornyák, Á., Bacskai, K., & Pusztai, G. (2021). Az újító pedagógusok hatása az Észak-Magyarország és az Észak-Alföld régió négy megyéjének középfokú oktatási intézményeiben: Az oktatási innovációs gyakorlatok középtávú eredményessége. *Magyar Pedagógia, 121*(3), 237–257. https://doi.org/10.17670/MPed.2021.3.237
Horváth, A., & Tóth, T.-né. (1999). Iskolaigazgatók a minőségbiztosításról. *Új Pedagógiai Szemle, 49*(6), 3–13.
Horváth, T. (2010). Diplomások területi elhelyezkedése Magyarországon. In O. Garai, T. Horváth, L. Kiss, L. Szép, & Zs. Veroszta (Eds.), *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010* (pp. 131–153). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
Howes, A. (2003). Teaching reforms and the impact of paid adult support on participation and learning in mainstream schools. *Support for Learning, 18*(4), 147–153. https://doi.org/10.1046/j.0268-2141.2003.00300.x
Howes, A. (2003). Teaching reforms and the impact of paid adult support on participation and learning in mainstream school. *Support for Learning*, *18*(4), 147–153. https://doi.org/10.1046/j.0268-2141.2003.00300.x
Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277–1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687
Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children, 69*(3), 315–332. https://doi.org/10.1177/001440290306900304
Huszka, N., & Kinyó, L. (2020). A Student-Teacher Relationship Scale mérőeszköz adaptációja és struktúrájának faktoranalitikus vizsgálata. *Iskolakultúra, 30*(6), 67–81. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.6.67
Huxtable, M. (2013). *A global picture of school social work in 2013*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604915.pdf (Letöltés dátuma: 2020. 08. 06.)
Huxtable, M. (2016). *2016 International Survey of School Social Work*. International Network for School Social Work. https://www.jssssw.jp/images/pdf/ins/ins2016.pdf (Letöltés dátuma: 2021. 07. 02.)
Imre, A. (2016). Lehetőségek és akadályok a tanórán kívüli tanulásban: Délutáni foglalkozások és pedagógusi munkaterhek. In M. Szemerszki (Ed.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség: Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei* (pp. 75–100). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
Imre, N. (2017). *A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában* [Doktori (PhD) értekezés]. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
Imre, S. (1912). *Nemzetnevelés*. Magyar Társadalomtudományi Egyesület.
Isaksson, C., & Larsson, A. (2017). Jurisdiction in school social workers' and teachers' work for pupils' well-being. *Education Inquiry*, *8*(3), 246–261. https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1318028

Ivanauskienė, V. (2009). Collaboration between a social pedagogue and a class master in solving social problems of pupils. *Socialiniai tyrimai, 2*(16), 24–31.
IX. Kerületi Tanács Végrehajtó Bizottsága. (1957). *A IX. kerület gyermekvédelmi helyzete*. Budapest Főváros Levéltára. https://library.hungaricana.hu/hu/view/HU_BFL_XXIII_209_a_2_1957_10_19/?pg=0&layout=s
Jackson, C., Sharma, U., Odier-Guedj, D., & Deppeler, J. (2021). Teachers' perceptions of their work with teacher assistants: A systematic literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, *46*(11), 69–88. https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n11.5
Jacobs, J. A. (1999). Gender and the stratification of colleges. *The Journal of Higher Education, 70*(2), 161–187. https://doi.org/10.1080/00221546.1999.11780760
Jankó, J. (2010). Iskolai szociális munkás hálózat: Egy lehetséges modell általános iskolákban. *Fordulópont, 12*(1), 39–45.
Jankovits, M. (1943). Iskolai nevelésügyi állapotrajzok jelentősége a fővárosban. *Magyar Pedagógia, 51*(4–5), 10–24.
Jayaratne, S., & Chess, W. A. (1983). Job satisfaction and turnover among social work administrators: A national survey. *Administration in Social Work, 7*(2), 11–22. https://doi.org/10.1300/J147v07n02_02
Jimerson, S. R., Oakland, T. D., & Farrell, P. T. (Eds.). (2007). *The handbook of international school psychology*. Sage Publications.
Jimerson, S. R., Stewart, K., Skokut, M., Cardenas, S., & Malone, H. (2009). How many school psychologists are there in each country of the world? *School Psychology International, 30*(6), 555–567. https://doi.org/10.1177/0143034309107077
Johan, B. (1939). *Gyógyul a magyar falu*. A M. Kir. Országos Közegészségügyi Intézet.
Józsa, G., & Józsa, K. (2020). A gyermekkori (CHEXI) és a felnőttkori (ADEXI) végrehajtó funkció kérdőívek magyar nyelvre történő adaptációja. *Magyar Pedagógia, 120*(1), 47–69. https://doi.org/10.17670/MPed.2020.1.47
József, I. (2004). Pszichológus az iskolában. *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat, 2*(2), 34–37.
József, I. (2022). Az iskolapszichológus lehetőségei az általános és középiskolai oktatás folyamatában. *Danubius Noster: Az Eötvös József Főiskola Tudományos Folyóirata, 10*(4), 57–65. https://doi.org/10.55072/DN.2022.4.57
Kállai, G. (2016). Segítő szakmák az iskolákban. In M. Szemerszki (Ed.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei* (pp. 125–141). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
Kalocsai, P. (2003). Gyermekvédelem a dualizmus kori Szombathelyen. *Partes Populorum Minores Alienigenae, 8*(1), 155–229.
Karácsony, S. (1939). *A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja*. Exodus.
Katona, G., & Máté, Zs. (2015). Az iskolai szociális munka bevezetésének és fejlesztésének iránya. In A. Rácz (Ed.), *Gyermekvédelem megújulási alternatívái* (pp. 122–154). Rubeus Egyesület.
Kécza, K., Kiss, J., Faragó, T., & Vajda, K. (2024). A veszélyeztetettséget észlelő- és jelzőrendszer működése 2021-ben. *Gondoskodás – szakértelem és emberség, 3*(1), 6–15.
Kehl, D. (2012). Monte-Carlo-módszerek a statisztikában. *Statisztikai Szemle, 90*(6), 521–543.
Kemmis, S. (2022). *Transforming practices: Changing the world with the theory of practice architectures*. Springer.
Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4_1
Kennedy, A. (2011). Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: Aspirations, opportunities and barriers. European Journal of Teacher Education, 34(1), 25–41. https://doi.org/10.1080/02619768.2010.534980
Kenyeres, Á. (Ed.). (1967). *Magyar életrajzi lexikon 1000–1990*. Akadémiai Kiadó.
Képzési és kimeneti követelmények. (2025). https://kormany.hu/dokumentumtar/kepzesi-es-kimeneti-kovetelmenyek-2 (letöltve: 2025. 05. 01.)
Kerekes, L. (1987). Életképek a harmincas évek egészségügyi és népjóléti gondozásának történetéből. *Orvostörténeti Közlemények, 33*(1–4), 241–252.
Király, G. (2012). A pedagógiai tevékenységet segítő szolgáltatások fejlődése Magyarországon a rendszerváltásig. In I. Bús, Á. Klein, & T. Tancz (Eds.), *Értékőrzés- és átadás. Nevelés- és művelődéstörténeti tanulmányok: Jubileumi kötet Kurucz Rózsa tiszteletére* (pp. 9–104). Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar.
Király, G., Vécsei, T., Arató, D., & Lugosiné Pál, I. (2014). *Nevelési tanácsadás szakszolgálati tevékenységi területre kifejlesztett protokoll*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Kiss, L. (2013). „Alacsony státuszú" szakok az alapképzésben. In O. Garai & Zs. Veroszta (Eds.), *Frissdiplomások 2011* (pp. 67–91). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
Kiss, L. (2015). *A magyar közegészségügy fejlődése a közegészségügyi gondolkodás kialakulásától az állami közegészségügyi rendszer kiépítéséig* [Doktori (PhD) értekezés]. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
Klassen, R. (2001). After the statement: Reading progress made by secondary students with specific literacy difficulty provision. *Educational Psychology in Practice*, *17*(2), 121–133. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/02667360120059337
Kleisz, T. (2002). A professziódiskurzus. *Tudásmenedzsment, 3*(2), 28–51.
Kocsis, N., & Csók, C. (2024). Lehetőségek és akadályok a nevelőszülők és pedagógusok közötti együttműködésben. *Párbeszéd*, *11*(2), 1–24. https://doi.org/10.29376/
Kocsis, Zs., Markos, V., Fazekas, E., & Pusztai, G. (2022). Önkéntesség mint a szülők iskolai bevonódásának egy formája: Szisztematikus szakirodalmi elemzés eredményeinek bemutatása. *Önkéntes Szemle, 2*(4), 57–87. https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2022.4.57-87
Kocsis, Zs., Markos, V., Fazekas, E., Fényes, H., & Pusztai, G. (2024). "Won't be enough to invite parents to school events": Results of a systematic literature review of parental volunteering. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education, 19*(2), 133–153. https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/20185
Kollár, D., Gyorgyovich, M., & Pillók, P. (2021). Életvitelcsoportok Magyarországon – a társadalmi rétegződés többdimenziós modellje. In Á. Stefkovics, P. Pillók, Zs. Barthel-Rúzsa, & G. Fűrész (Eds.), *Magyarország 2021: Társadalom, gazdaság és politika napjainkban* (pp. 163–191). Századvég Kiadó.
Kopasz, M. (2021). Iskolai gyermekvédelmi jelzőrendszeri tagok észlelési és jelzési magatartása és annak meghatározói – elméleti modellek és empirikus kutatások. *Esély, 32*(3), 3–18. https://doi.org/10.48007/esely.2021.3.1
Kopasz, M., Balogh, K., & Kiss, M. (2025). Változatok az iskolán belüli szociális munkára: Egy kvalitatív kutatás eredményei. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle, 15*(1), 1–30. https://doi.org/10.18030/socio.hu.2025.1.1
Kósáné Ormai, V. (1999). *Pszichológus az iskolában*. Okker Kiadó.
Kósáné Ormai, V., & Ruskó, Gy. (1997). Iskolapszichológiai hálózat a főváros XIII. kerületében. *Új Pedagógiai Szemle, 47*(9), 100–114.
Kovács, E. (2018). *Magyar diaszpórapolitika 1990 után az állam és a diaszpóra perspektívájából* [Doktori (PhD) értekezés]. Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
Kovács, K., Ceglédi, T., Csók, C., Demeter-Karászi, Zs., Dusa, Á. R., Fényes, H., Hrabéczy, A., Kocsis, Zs., Kovács, K. E., Markos, V., Máté-Szabó, B., Németh, D. K., Pallay, K., Pusztai, G., Szigeti, F., Tóth, D. A., & Váradi, J. (2019). *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. CHERD-Hungary.
Kovai, M. (2015). Gyermekpszichológia Magyarországon 1945–1970 – avagy hová lett a pszichológiából a társadalom? *Imágó Budapest, 4*(2), 1–28.
Kováts-Németh, M. (2021). Kultúraközvetítés és pedagógiai alapvetés: Tessediktől a szociális elméletekig. *Polymatheia, 18*(1–2), 94–107.
Kozma, J. (2007). A szociális szolgáltatások modernizációjának kérdései a szociális munka nézőpontjából. *Kapocs, különszám*, 1–32.
Kozma, K., & Ceglédi, T. (2020). „Akinek van bátorsága a gesztenyét lebontani": Reziliens életúttal a pedagógus pályán. *Acta Medicinae Et Sociologica, 11*(31), 85–101. https://doi.org/10.19055/ams.2020.11/31/8
Kozma, T. (1984). *A nevelésszociológia alapjai*. Tankönyvkiadó.
Kozma, T. (1985). *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
Kozma, T. (2001a). Paradigmáink. *Iskolakultúra, 11*(10), 3–14.
Kozma, T. (2001b). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
Kozma, T., & Tomasz, G. (2003). Előszó. In T. Kozma & G. Tomasz (Eds.), *Szociálpedagógia* (pp. 7–25). Osiris Kiadó – Educatio Kiadó.
Köte, S. (1979). *A Tanácsköztársaság közoktatáspolitikai és pedagógiai törekvései*. Tankönyvkiadó.
Központi Statisztikai Hivatal (KSH). (2018). *Mikrocenzus 2016 – 13. A foglalkozások presztízse*. Budapest.
Központi Statisztikai Hivatal (KSH). (2019a). *Hátrányos helyzetű gyermekek, védelembe vett és gyámság alatt álló kiskorúak, december 31. (2013–)*. https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_fsg016.html (letöltve: 2025. 05. 01.)
Központi Statisztikai Hivatal (KSH). (2019b). *Általános iskolai oktatás és nevelés vármegye és régió szerint*. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0036.html (letöltve: 2025. 05. 01.)
Központi Statisztikai Hivatal (KSH). (2019c). *Területi atlasz*. https://www.ksh.hu/teruletiatlasz_regiok (letöltve: 2023. 01. 18.)

Kraft, M. A. (2019). Teacher effects on complex cognitive skills and social-emotional competencies. *Journal of Human Resources, 54*(1), 1–36. https://doi.org/10.3368/jhr.54.1.0916.8265R3
Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.
Kurtz, P. D., & Barth, R. P. (1989). Parent involvement: Cornerstone of school social work practice. *Social Work*, *34*(5), 407–413. https://doi.org/10.1093/sw/34.5.407
L. Ritók, N. (2022). *Minden gyerek számít*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.
Lacey, P. (2001). The role of learning support assistants in the inclusive learning of pupils with severe and profound learning difficulties. *Educational Review*, *53*(2), 157–167. https://doi.org/10.1080/00131910120055589
Laki, I. (1998). Pályaválasztási tanácsadás. *Educatio, 7*(3), 597–599.
Lane, S. R., & Flowers, T. D. (2015). Salary inequity in social work: A review of the knowledge and call to action. *Affilia, 30*(3), 363–379. https://doi.org/10.1177/0886109915572843
Lannert, J. (2021). *Zárótanulmány az emberierőforrás-szűkösségekről a magyar közoktatásban*. TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Kft.
Lannert, J., & Németh, S. (2023). A tanárhiány kezelésének helyi gyakorlatai – pedagógusi, intézményvezetői és szakértői interjúk alapján. *Educatio*, *32*(1), 121–135. https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.8
Lee, J.-S. (2012). School social work in Australia. *Australian Social Work, 65*(4), 552–570. https://doi.org/10.1080/0312407X.2012.675343
Lewis, G. (2023). The classroom deployment of teaching assistants in England: A critical review of literature from 2010 to 2020. *Educational Review*, 1–17. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2184773
Lewis, G. B. (2018). Diversity, pay equity, and pay in social work and other professions. *Affilia, 33*(3), 286–299. https://doi.org/10.1177/0886109917747615
Liskó, I. (2003). Továbbtanulási ambíciók és esélyek. *Educatio, 12*(2), 222–235.
Logan, E., & Feiler, A. (2006). Forging links between parents and schools: A new role for Teaching Assistants? *Support for Learning, 21*(3), 115–120. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00416.x
Logan, E., & Feiler, A. (2006). Forging links between parents and schools: A new role for teaching assistants? *Support for Learning*, *21*(3), 115–120. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00416.x
Longres, J. F., & Seltzer, G. B. (1994). Racism: Its implications for the education of minority social work students. *Journal of Multicultural Social Work, 3*(1), 59–76. https://doi.org/10.1300/J285v03n01_06
López, V., Cárdenas, K., & González, L. (2021). The effect of school psychologists and social workers on school achievement and failure: A national multilevel study in Chile. *Frontiers in Psychology, 12,* 639089. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.639089
Loránd, F. (1988). Az iskola mint a nevelés helyi rendszere I–II. *Pedagógiai Szemle*, (7–8), 616–628; (9), 787–797.
Lorenz, S. (1998). *Effective in-class support: The management of support staff in mainstream and special schools*. David Fulton.
Lukács, Á., & Kas, B. (2011). Érts és értesd meg magad! In I. Danis, M. Farkas, M. Herczog, L. Szilvási, & I. Balázs (Eds.), *A koragyermekkori fejlődés természete: Fejlődési lépések és kihívások* (pp. 180–225). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet (NCSSZI).
Lynn, C. J., McKay, M. M., & Atkins, M. S. (2003). School social work: Meeting the mental health needs of students through collaboration with teachers. *Children & Schools, 25*(4), 197–209. https://doi.org/10.1093/cs/25.4.197
Magyar, E., & Hegedűs, J. (2006). A jelenlegi családmodell. In J. Hegedűs (Ed.), *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Család, gyerek, társadalom* (p. 13). Bölcsész Konzorcium.
Magyar, Zs. (2004). A magyarországi kórházi szociális munka helyzete: Egy országos kutatás tükrében. *Esély, 15*(4), 44–70.
Mák, K., Fejes, É., Pohl, M., Kolonics, G., Tóth, G., Zádori, I., Nemeskéri, Z., Hesszenberger, D., Fehér, G., & Tibold, A. (2020). A kiégés előfordulása szociális munkások körében. *Orvosi Hetilap, 161*(44), 1884–1890. https://doi.org/10.1556/650.2020.31796
Makai, É. (2003). *Szétszakadt és meg nem font hálók*. Okker Kiadó.
Mallinger, G., Starks, S., & Tarter, K. (2017). Women social workers: A road map to gender equity. *Affilia, 32*(1), 81–91. https://doi.org/10.1177/0886109916647766
Mantle, G., Gelling, L., & Livingstone, S. (2006). Supporting the vulnerable child: Engaging fathers in the home–school dimension of pastoral care. *Pastoral Care in Education, 24*(3), 41–48. https://doi.org/10.1111/j.1468-0122.2006.00378.x

Mányai, J., & Bass, L. (2006). Szociális diplomák – szociális diplomások. In J. Albert (Ed.), *Esélyek a szociális képzések megújulására* (pp. 137–149). VHF – Iskolaszövetség.
Márkus, Zs. (2015). Pedagógushallgatók a kisebbségi és a többségi felsőoktatásban. In G. Pusztai & T. Ceglédi (Eds.), *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében* (pp. 75–91). Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó.
Maros, K., & Tóth, O. (2002). Az iskolai gyermekvédelem helyzete. *Kapocs, 1*(3), 4–13.
Masdeu Navarro, F. (2015). *Learning support staff: A literature review* (OECD Education Working Papers, No. 125). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5jrs5rw7cf6p-en
Máté, Zs. (2015). Iskolai szociális munka. *Esély,* (4), 77–95.
Máté, Zs. (2018a). Iskolai szociális munka. *Párbeszéd, 5*(3), 1–22.
Máté, Zs. (2018b). Iskolai szociális munka. In J. Boros (Ed.), *Az iskolai szociális munka alapjai* (pp. 133–161). PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék.
Máté, Zs., & Gergál, T. (2018). A Pécsi modell története 2006–2012. In J. Boros (Ed.), *Az iskolai szociális munka alapjai* (pp. 162–175). PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék.
Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173 (Letöltés dátuma: 2025. 07. 03.)
McDonald, G., Vickers, M. H., Mohan, S., Wilkes, L., & Jackson, D. (2010). Workplace conversations: Building and maintaining collaborative capital. *Contemporary Nurse, 36*(1–2), 96–105. https://doi.org/10.5172/conu.2010.36.1-2.096
Mérei, F. (1971). *Közösségek rejtett hálózata*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
Merton, R. K. (1980). *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Gondolat Könyvkiadó.
Mező, F., & Mező, K. (2019). Lélektan és hadviselés. *Lélektan és Hadviselés – interdiszciplináris folyóirat*, *1*(1), 9–25. https://doi.org/10.35404/LH.2019.1.9
Mihály, I. (2003). Iskolások, iskolák és a szabadidő. *Új Pedagógiai Szemle, 53*(4), 92–99.
Miklódi-Simon, Zs., & Kovács, K. (2024). Az altruizmus és a stabilitás szerepe: Pilot kutatás a nevelőszülői motivációkról Magyarországon az Észak-Alföld régióban. *Esély, 35*(2), 4–22. https://doi.org/10.48007/esely.2024.2.1
Miller, S. E. (2010). A conceptual framework for the professional socialization of social workers. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 20*(7), 924–938. https://doi.org/10.1080/10911351003751934
Miller, S. E. (2013). Professional socialization: A bridge between the explicit and implicit curricula. *Journal of Social Work Education, 49*(3), 368–386. https://doi.org/10.1080/10437797.2013.796773
Mincer, J. A. (1970). *Schooling, experience, and earnings*. Columbia.
Molnár, E. (2020). A pszichológia filozófiai-társadalomtudományi vonalának kibontakozása Magyarországon az 1900-as években. *Economica*, *7*(2), 60–67. https://doi.org/10.47282/ECONOMICA/2014/7/2/4332
Muijs, D., & Reynolds, D. (2003). The effectiveness of the use of learning support assistants in improving the mathematics achievement of low achieving pupils in primary school. *Educational Research*, *45*(3), 219–230. https://doi.org/10.1080/0013188032000137229
Münchmeier, R. (1992). Krise als Chance. Sozialpädagogik auf der Suche nach Zukunft. In T. Rauschenbach & H. Gängler (Eds.), *Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft* (pp. 133–145). Luchterhand.
N. Kollár, K. (1987). Iskolapszichológia: Új vagy régi szakterület? *Magyar Pedagógia, 87*(4), 379–391.
N. Kollár, K., & Szabó, É. (2021). Az iskolapszichológia és a pszichológiaoktatás szerepe. *Alkalmazott Pszichológia, 21*(3), 75–97. https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2021.3.75
Nagy, Gy. (2016). A könyvtárosság mint segítő hivatás. *Könyv és Nevelés, 18*(4), 31–45.
Nagy, K. (2006). Partiumi térségben segítő hivatást választó hallgatók pályaorientációja. In E. Juhász (Ed.), *Régió és oktatás. A „Regionális egyetem" kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete* (pp. 345–353). Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete.
Nagy, K. (2008). *Segítő hivatásokat választó hallgatók pályaorientációja a „Partiumban"* [Doktori (PhD) értekezés]. Debreceni Egyetem.
Nagy, K. (2011). "Bizonytalanok" és "próbálkozók": A szociális képzések hallgatóinak karaktertípusai és a képzés jelentősége a szakmai szocializációban. *Esély, 22*(1), 100–116.
Nagy, K. (2015). A pedagógusok és a gazdasági teljesítőképesség. *Educatio, 24*(1), 148–155.
Nagy, K. (2019). Professzionalizáció- és professzióelméletek a segítő hivatások tükrében. *Párbeszéd, 6*(1), 1–12. https://doi.org/10.29376/parbeszed/2019/1/6

Nam, M. H., & Park, U. I. (2017). The effects of a logotherapy group counseling program on life purpose, self-esteem, and school adjustment among middle school students. *Korean Journal of Child Studies, 38*(1), 5–15. https://doi.org/10.5723/kjcs.2017.38.1.5

National Association of Social Workers (NASW). (2006). Women in the social work profession. In NASW (Ed.), *Social work speaks: National association of social workers policy statements 2006–2009* (pp. 379–386). NASW Press.

National Association of Social Workers (NASW). (2009). *Social work reinvestment initiative: Social work history*. http://www.socialworkreinvestment.org/2009/History.html (letöltve: 2020. 10. 04.)

Natorp, P. (1899). *Sozialpädagogik: Theorie der Willenbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Frommanns.

Natzke, J. H., & Bennett, W. S. (1970). Teacher aide use and role satisfaction of inner-city teachers. *Education and Urban Society*, *2*(3), 295–314. https://doi.org/10.1177/001312457000200303

Neaum, S., & Noble, S. (2023). Teaching assistants' preparedness for teaching: An exploration of teaching assistants' views on evidence-based changes to practice. *Practice*, *5*(1), 68–85. https://doi.org/10.1080/25783858.2023.2184716

Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., Hájková, V., & Strnadová, I. (2015). 'When I need to do something else with the other children, then I can rely on her': Teaching assistants working with socially disadvantaged students. *European Journal of Special Needs Education*, *30*(4), 459–473. https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1035904

Nemes, L. (1913). *A kültelki gyermekek élete és jövője*. Hungária Könyvkiadó.

Németh, A., & Pukánszky, B. (1999). Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia, 99*(3), 245–262.

Némethné Kollár, K. (1988). Történeti áttekintés az iskolapszichológusok szerepének alakulása a század elejétől napjainkig. In L. Balogh & L. Tóth (Eds.), *Fejezetek a pedagógusai pszichológia köréből II* (pp. 270–271). Kossuth Egyetemi Kiadó.

Ng, I. Y. H. (2010). What if social workers were paid more? *Administration in Social Work, 34*(4), 351–360. https://doi.org/10.1080/03643107.2010.500988

Nóbik, A. (2002). Gyermekek a dualizmus iskolái és a család hatókörében. *Iskolakultúra, 12*(3), 16–20.

Nóbik, A. (2019). *A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmásodás a dualizmus korában*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.

Norwich, B. (2013). Understanding the profession of educational psychology in England: Now and in the future. *The Educational and Developmental Psychologist, 30*(1), 36–53. https://doi.org/10.1017/edp.2013.7

O'Connor Bones, U., Courtney, C., Montgomery, A., & Campbell, A. (2023). Classroom assistant roles and deployment models: An international scoping review. *Educational Review, 77*(4), 1298–1312. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2281229

OECD. (2019). *Working and learning together: Rethinking human resource policies for schools* (OECD Reviews of School Resources). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en

OECD. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c00cad36-en

Ofsted. (2004). *Reading for purpose and pleasure*. Ofsted.

Oktatási és Kulturális Minisztérium. (2009). *Pedagógiai asszisztens: Központi program*. https://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/szakkep/kppr030_pedagogiai_asszisztens_090608.pdf (Letöltés dátuma: 2025. 05. 04.)

Oktatási Hivatal. (2021). *OKM 2021 FIT-jelentés – Útmutató a Tanulási környezet jelentés ábráinak értelmezéséhez*. https://okm.kir.hu/fit/files/OKM2021_Utmutato_a_Tanulasi_kornyezet_jelentes_abrainak_ertelmezesehez.pdfOKM+2 (Letöltés dátuma: 2025. 05. 04.)

Opoku, M. P., Mustafa, A., Anwahi, N., Alkatheeri, F., Alsuwaidi, N., Alqutaiti, A., & Belbase, S. (2024). Working as teacher assistants/aides in schools: Understanding experiences in an Arabian context using the wider pedagogical role model. *Cogent Education, 11*(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2319450

Orvos-Tóth, N. (2018). *Egy nárcisztikus hálójában: Felépülés egy érzelmileg bántalmazó kapcsolatból*. HVG Könyvek.

Ozawa, M. N., & Law, S. W. (1993). Earnings history of social workers: A comparison to other professional groups. *Social Work, 38*(5), 542–551. https://doi.org/10.1093/sw/38.5.542

Örkényiné Deák, A. (1988). Az integrált nevelés helyzete Angliában. *Új Pedagógiai Szemle, 48*(10), 69–72.

Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2021). Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *66*(3), 427–440. https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087

Paksi, B., Széll, K., & Fehérvári, A. (2019). A fegyelemindex körbejárása: Tartalmi vonatkozások és szervezeti meghatározottság. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle, 94*(4), 1–23. https://doi.org/10.18030/socio.hu.2019.4.1

Pascarella, T., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Pataki, É. (2010). *Szociális munka csoportokkal: Módszertani kézikönyv*. Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszéke.

Perfect, M. M., & Morris, R. J. (2011). Delivering school-based mental health services by school psychologists: Education, training, and ethical issues. *Psychology in the Schools, 48*(10), 1049–1063. https://doi.org/10.1002/pits.20612

Phillippo, K. (2016). "Moving through a land of wonders wild and new": Grounding school social work practice in an organizational, ecosystemic understanding of the school. In C. R. Massat, M. S. Kelly, & R. Constable (Eds.), *School social work: Practice, policy, and research* (pp. 45–59). Oxford University Press.

Pik, K. (1994). A Ferencvárosi (Családsegítő) Gyermekjóléti Szolgálatról. *Család, Gyermek, Ifjúság, 3*(5), 3–9.

Pintér, Á., & Tóth, J. N. (2017). A bántalmazott gyermekek: Gyermekjogok és gyermekbántalmazás. *Statisztikai Szemle, 95*(8–9), 847–862. https://doi.org/10.20311/stat2017.08-09.hu0847

Pogácsás, Cs., Dióssy, K., & Vona, M. (2017). A magyar felsőoktatási felvételi szabályozása a felvételi számok tükrében a 2001–2015-ös időszakra vonatkozóan. *Taylor, 9*(1), 200–2008.

Polónyi, I. (2002). *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris Kiadó.

Polónyi, I. (2008). *Oktatás, oktatáspolitika, oktatásgazdaság*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Polónyi, I. (2015a). Pedagógusbérek – mindig lent? *Educatio, 24*(1), 30–46.

Polónyi, I. (2015b). A pedagógusproblémáról másfél évtized után. In G. Pusztai & L. Morvai (Eds.), *Pálya – modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében* (pp. 10–29). Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó.

Polónyi, I. (2020). Harmadik csapás: A felsőoktatási felvételi ingadozásai – avagy az oktatáspolitika társadalomismeretének hiánya. *Iskolakultúra, 30*(10), 25–37. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.10.25

Polónyi, I. (2021). A felvételi követelmény megváltozásának hatása a felsőoktatás területi rekrutációjára. *Tér és Társadalom, 35*, 110–124. https://doi.org/10.17649/TET.35.2.3310

Polónyi, I. (2023). Bejutás a felsőoktatásba – növekvő egyenlőtlenségek. *Új Pedagógiai Szemle, 73*(5–6), 80–99.

Polónyi, I., & Tímár, J. (2001). *Tudásgyár vagy papírgyár*. Új Mandátum Könyvkiadó.

Porpáczi, J., Harsányi, Sz. G., & Csabai, M. (2016). Lelki ellenálló képesség és társas megismerés az információs társadalomban. *Alkalmazott Pszichológia, 16*(2), 91–108. https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2016.2.91

Porter DeCusati, C. L., & Johnson, J. E. (2004). Parents as classroom volunteers and kindergarten students' emergent reading skills. *The Journal of Educational Research, 97*(5), 235–247. https://doi.org/10.3200/JOER.97.5.235-247

Pukánszky, B., & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Pusztai, G. (2004). *Iskola és közösség: Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat Kiadó.

Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola: Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum.

Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig: Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum Könyvkiadó.

Pusztai, G. (2012). „Befogad és kitaszít…"? A tanárszakos és más pedagógusjelölt hallgatók felsőoktatási integrációja. In G. Pusztai, I. Fenyő, & Á. Engler (Eds.), *A tanárok tanárának lenni… Tanulmányok Szabó László Tamás* (pp. 86–108). Debreceni Egyetem, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.

Pusztai, G. (2013). A felsőoktatás munkára felkészítő szerepe a hallgatók értelmezésében. In A. I. Kun & I. Polónyi (Eds.), *Az Észak-alföldi régió helyzete: Képzés és munkaerőpiac* (pp. 9−29). Új Mandátum Könyvkiadó.

Pusztai, G. (2015). *Pathways to success in higher education*. Peter Lang GmbH.

Pusztai, G. (2015a). Mire jó a társadalmi tőke koncepció a felsőoktatás-kutatásban? In T. Kozma, V. Kiss, Cs. Jancsák, & K. Kéri (Eds.), *Tanárképzés és oktatáskutatás* (pp. 467–484). HERA.

Pusztai, G. (2015b). Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In G. Pusztai & K. Kovács (Eds.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (pp. 79–96). Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó.
Pusztai, G. (2015c). Középiskolai hozzájárulás a hivatás formálódásához: Pedagógushallgatók és társaik összehasonlítása a kibocsátó középiskola fenntartója szerint. In G. Pusztai & T. Ceglédi (Eds.), *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban: A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében* (pp. 136–154). Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó.
Pusztai, G. (2015d). Retenció és pályaszocializáció intézményfenntartó szerinti összehasonlításban – az állami és felekezeti pedagógusképzés hosszú távú hatásai. In G. Pusztai & L. Morvai (Eds.), *Pálya–modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében* (pp. 195–206). Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó.
Pusztai, G. (2015e). Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In A. Varga (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 137–160). Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlislocki Henrik Szakkollégium.
Pusztai, G. (2019). The role of intergenerational social capital in diminishing student attrition. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, *3*(1), 20–26. https://doi.org/10.1556/2059.02.2018.04
Pusztai, G. (2020a). A reziliens szülővé válást támogató tényezők nyomában. *Kapocs, 3*(2), 51–64.
Pusztai, G. (2020b). Az iskolai szocializáció értelmezési paradigmái. In G. Pusztai (Ed.), *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 13–28). Debreceni Egyetemi Kiadó.
Pusztai, G. (2020c). *A vallásosság nevelésszociológiája: Kutatások vallásos nevelésről és egyházi oktatásról*. Gondolat Kiadó.
Pusztai, G. (2020d). A tanulmányi életút során hasznosítható tőkefajták. In G. Pusztai (Ed.), *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 29–54). Debreceni Egyetemi Kiadó.
Pusztai, G. (2020e). Vallási közösségek. In G. Pusztai (Ed.), *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 206–222). Debreceni Egyetemi Kiadó.
Pusztai, G. (Ed.). (2022). *Pedagógusok és iskolai segítő szakemberek nézetei a családi életre nevelés implementációjával és fejlesztésével kapcsolatban: Kutatási gyorsjelentés* [Kézirat]. Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért (KINCS).
Pusztai, G. (Ed.). (2025). *A család–iskola partnerség szülői nézőpontból: Vizsgálatok három országban*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H).
Pusztai, G., & Ceglédi, T. (Eds.). (2015). *Professional calling in higher education: Challenges of teacher education in the Carpathian Basin*. Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó.
Pusztai, G., & Csók, C. (2020a). Kulcsszereplők az értékteremtő gyermeknevelésben. In Á. Engler, M. Rébay, & D. A. Tóth (Eds.), *Család a nevelés és az oktatás fókuszában: Absztraktkötet* (p. 355). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet – Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért.
Pusztai, G., & Csók, C. (2020b). Ambivalence of professional socialization in social and educational professions. *Social Sciences, 9*(8), 147–160. https://doi.org/10.3390/socsci9080147
Pusztai, G., & Csók, C. (2022). Pedagógusok és iskolai segítő szakemberek nézetei a családi életre nevelés implementációjával és fejlesztésével kapcsolatban. *Kapocs*, *5*(3–4), 108–116.
Pusztai, G., & Demeter-Karászi, Zs. (2019). Vallási szocializáció vizsgálata fiatal felnőttekkel készített interjúk tükrében. *Szociológiai Szemle, 29*(3), 80–97. https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2019.3.4
Pusztai, G., & Engler, Á. (2020). Értékteremtő gyermeknevelés a családban és az oktatásban. *Kapocs, 3*(2), 3–10.
Pusztai, G., & Márkus, Zs. (2017). Magyar hallgatók a Kárpát-medence felsőoktatási intézményeiben. In G. Pusztai & Zs. Márkus (Eds.), *Szülőföldön magyarul: Iskolák és diákok a határon túl* (pp. 129–154). Debreceni Egyetemi Kiadó.
Pusztai, G., & Márkus, Zs. (2019). Paradox of assimilation among indigenous higher education students in four Central European countries. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education, 13*(4), 201–216. https://doi.org/10.1080/15595692.2019.1623193
Pusztai, G., & Szabó, P. Cs. (2008). The Bologna process as a Trojan Horse: Restructuring higher education in Hungary. *European Education, 40*(2), 85–103. https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934400205
Pusztai, G., & Szigeti, F. (Eds.). (2021). *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*. CHERD-Hungary.
Pusztai, G., Bacskai, K., Bocsi, V., Ceglédi, T., Dusa, Á. R., Engler, Á., Fényes, H., & Markos, V. (2020). *Értékteremtő gyermeknevelés* [Kézirat]. Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért (KINCS).

Pusztai, G., Bacskai, K., Ceglédi, T., Kocsis, Zs., & Hine, M. G. (2025). Mission possible? Institutional family-school-community partnership practices and parental involvement in Hungarian majority and minority schools in three Central and Eastern European countries. *Social Sciences, 14*(2), 107. https://doi.org/10.3390/socsci14020107

Pusztai, G., Bocsi, V., & Ceglédi, T. (2016). A felsőoktatás hozzáadott értéke Közép-európai kontextusban. In G. Pusztai, V. Bocsi, & T. Ceglédi (Eds.), *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához* (pp. 7–12). Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó.

Pusztai, G., Ceglédi, T., Bacskai, K., & Pallay, K. (Eds.). (2024b). *Az iskola-szülő kapcsolattartás gyakorlatai: Intervenciók, programok, gyakorlatok pedagógusoktól pedagógusoknak*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD).

Pusztai, G., Ceglédi, T., Bocsi, V., Kovács, K., Dusa, Á. R., Márkus, Zs., & Hegedűs, R. (2015). *Pedagógusjelöltek oktatásszociológiai vizsgálata II*. CHERD-Hungary.

Pusztai, G., Pallay, K., & Csók, C. (2023). A családi életre nevelés realitásai. *Educatio*, *32*(3), 503–512. https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.3.10

Pusztai, G., Pallay, K., & Csók, C. (2024a). Real life contexts of spontaneous family life education. *Horyzonty Wychowania*, *23*(66), 11–22. https://doi.org/10.35765/hw.2024.2366.03

Putnam, R. D. (2004). Education, diversity, social cohesion and social capital. *Meeting of OECD Education Ministers*. OECD.

Radinger, T., Echazarra, A., Guerrero, G., & Valenzuela, J. P. (2018). *OECD reviews of school resources: Colombia 2018* (OECD Reviews of School Resources). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264303751-en

Raines, J. C. (2004). Evidence-based practice in school social work: A process in perspective. *Children & Schools, 26*(2), 71–85. https://doi.org/10.1093/cs/26.2.71

Raines, J. C. (2008). *Evidence-based practice in school mental health*. Oxford University Press.

Rajnai, J. (2012). Lehet másképp?! – avagy pedagógiai alternatívák a hátrányos helyzetű roma fiatalok nevelésében. *Új Pedagógiai Szemle, 62*(11–12), 54–75.

Rákó, E. (2011). *A gyermekvédelmi szakellátás helyzete*. Debreceni Egyetemi Kiadó.

Rákó, E. (2016a). Változó családsegítés. *Szociálpedagógia,* (3–4), 5–12.

Rákó, E. (2016b). *Szociálpedagógia és módszerek*. Debreceni Egyetemi Kiadó.

Rákó, E. (2017). Családsegítési feladatok új szervezeti formában. In A. Vargáné Nagy (Ed.), *Családi nevelés 2* (pp. 90–101). Didakt.

Rákó, E., & Erdei, I. (2024). Magyarországi helyzetkép az alternatív gondoskodás lehetőségeiről, különös tekintettel a gyermekotthoni, nevelőszülői elhelyezésre. *Különleges Bánásmód, 10*(3), 63–81. https://doi.org/10.18458/KB.2024.3.63

Rákó, E., & Grzegorz, G. (2024). A szociálpedagógia kialakulása és fejlődése Lengyelországban és Magyarországon: Összehasonlító elemzés. *Szociálpedagógia, 23*, 9–21.

Rákó, E., & Kovács, K. (2024). Nevelőszülői feladatok különös tekintettel a különleges szükségletű gyermekek nevelésére. *Szociálpedagógia, 24*, 45–64.

Rákó, E., & Sárkány, P. (2017). A szociálpedagógia egysége és sokfélesége. *Szociálpedagógia, 5*(3–4), 122–128.

Révész, M. (2007a). A gyermekvédelmi alapellátás intézménytörténete Magyarországon – 1. rész. *Kapocs, 6*(4), 2–23.

Révész, M. (2007b). A gyermekvédelmi alapellátás intézménytörténete Magyarországon – 2. rész. *Kapocs, 6*(5), 1–41.

Rice, J. L., & Tan, T. X. (2017). Youth psychiatrically hospitalized for suicidality: Changes in familial structure, exposure to familial trauma, family conflict, and parental instability as precipitating factors. *Children and Youth Services Review, 73*(C), 79–87. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.12.006

Richard, L. A., & Sosa, L. V. (2014). School social work in Louisiana: A model of practice. *Children & Schools, 36*(4), 211–220. https://doi.org/10.1093/cs/cdu022

Riggs, C. G., & Mueller, P. H. (2001). Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings. *The Journal of Special Education*, *35*(1), 54–62. https://doi.org/10.1177/002246690103500106

Róbert, P. (1986). *Származás és mobilitás: Rétegződés-modell vizsgálat VII*. Társadalomtudományi Intézet.

Róbert, P. (2000). Bővülő felsőoktatás: Ki jut be? *Educatio, 9*(1), 79–94.

Romsics, I. (2010). *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó.

Rose, R. (2000). Using classroom support in a primary school. *British Journal of Special Education*, *27*(4), 191–196.

Rose, R. (2020). *The use of teacher assistants and education support personnel in inclusive education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

Rosinský, R., Klein, V., & Šramova, B. (2009). The INSETRom project in Slovakia. *Intercultural Education, 20*(6), 559–564. https://doi.org/10.1080/14675980903448601
Ross, C., Kennedy, M., & Devitt, A. (2021). Home School Community Liaison Coordinators (HSCL) perspectives on supporting family wellbeing and learning during the Covid-19 school closures: Critical needs and lessons learned. *Irish Educational Studies, 40*(2), 311–318. https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1915842
Roth, Gy.-né. (2019). Az óvodai-iskolai szociális segítő tevékenység bevezetése a Soproni járás köznevelési intézményeiben. *Képzés és Gyakorlat, 17*(3–4), 241–248. https://doi.org/10.17165/TP.2019.3-4.21
Rubie-Davies, C. M., Blatchford, P., Webster, R., Koutsoubou, M., & Bassett, P. (2010). Enhancing learning? A comparison of teacher and teaching assistant interactions with pupils. *School Effectiveness and School Improvement*, *21*(4), 429–449. https://doi.org/10.1080/09243453.2010.512800
Sági, M., & Ercsei, K. (2012). A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. In M. Kocsis & M. Sági (Eds.), *Pedagógusok a pályán* (pp. 9–29). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
Sajtos, L., & Mitev, A. (2007). *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Alinea Kiadó.
Sántha, K. (2007). A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra, 17*(6–7), 168–177.
Sántha, K. (2009). Körkép a hazai kvalitatív pedagógiai kutatásokról. *Iskolakultúra, 19*(5–6), 73–83.
Sántha, K. (2010). A trianguláció és az MTMM-mátrix kapcsolata a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra, 20*(7–8), 54–62.
Sántha, K. (2012). Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra, 22*(3), 64–73.
Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó.
Sántha, K. (2016). Metaforaháló és kognitív térkép a tanári nézetek vizsgálatában. *Magiszter, 14*(2), 4–11.
Sántha, K. (2017a). A trianguláció-tipológiák és a MAXQDA kapcsolata a kvalitatív vizsgálatban. *Vezetéstudomány - Budapest Management Review*, *48*(12), 33–40. https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2017.12.04
Sántha, K. (2017b). Számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés a hazai neveléstudományi PhD-képzésben. *Képzés és Gyakorlat, 15*(1–2), 159–173. https://doi.org/10.17165/TP.2017.1-2.9
Sántha-Malomsoki, Á. (2020). CLIL tanulók nyelvtanulásról alkotott nézetei a nyelvórai IKT eszközintegráció tükrében. *Képzés és Gyakorlat, 18*(3–4), 187–202. https://doi.org/10.17165/TP.2020.3-4.19
Sárkány, P. (2011). *Szociálpedagógiai elméletek*. Jel Kiadó.
Sárkány, P. (2017). A szociálpedagógia mint tudomány – diszciplináris identitáskeresés versus szakmaelméleti pragmatizmus. In Á. Nagy (Ed.), *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században* (pp. 35–54). Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely, ISZT Alapítvány.
Schatzki, T. R. (2016). Practice theory as flat ontology. In G. Spaargaren, D. Weenink, & M. Lamers (Eds.), *Practice theory and research: Exploring the dynamics of social life* (pp. 28–41). Routledge.
Schilling, R., Morrish, J. N., & Liu, G. (2008). Demographic trends in social work over a quarter-century in an increasingly female profession. *Social Work, 53*(2), 103–114. https://doi.org/10.1093/sw/53.2.103
Schlapp, U., Davidson, J., & Wilson, V. (2003). An 'extra pair of hands'?: Managing classroom assistants in Scottish primary schools. *Educational Management and Administration*, *31*(2), 189–205. https://doi.org/10.1177/0263211X030312012
Schultz, T. W. (1963). *The economic value of education*. Columbia University Press.
Schultz, T. W. (1983). *Beruházás az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
Schütz, A. (1945). On multiple realities. *Philosophy and Phenomenological Research, 5*(4), 533–576.
Schweitzer, D., Chianello, T., & Kothari, B. (2013). Compensation in social work: Critical for satisfaction and a sustainable profession. *Administration in Social Work, 37*(2), 147–157. https://doi.org/10.1080/03643107.2012.669335
Sebesi, J. (1996). Az önkényuralom és a dualizmus kora 1849–1918. In L. Péter (Ed.), *Röszke földje és népe* (pp. 129–185). Röszke Község Önkormányzata.
Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education*, *41*(8), 118–134. https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7
Sharpe, D. (2015). Chi-square test is statistically significant: Now what? *Practical Assessment, Research & Evaluation, 20*(8), 1–10. https://doi.org/10.7275/tbfa-x148

Sheehy, K., Kumrai, R., & Woodhead, M. (2011). Young people's experiences of Personal Advisors and the Connexions service. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal, 30*(3), 168–182. https://doi.org/10.1108/02610151111124923

Sheely-Moore, A. I., & Bratton, S. C. (2010). A strengths-based parenting intervention with low-income African American families. *Professional School Counseling*, *13*(3), 175–183. https://doi.org/10.1177/2156759X1001300305

Sheridan, S. M., & Gutkin, T. B. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review*, *29*(4), 485–502. https://doi.org/10.1080/02796015.2000.120

Shinyashiki, G. T., Mendes, I. A. C., Trevizan, M. A., & Day, R. A. (2006). Professional socialization: Students becoming nurses. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 14*(4), 601–607. https://doi.org/10.1590/S0104-11692006000400019

Shuval, J. T. (1980). *Entering medicine: The dynamics of transition. A seven year study of medical education in Israel*. Pergamon Press.

Simon, H. A. (1982). *Korlátozott racionalitás: Válogatott tanulmányok* (A. Hajnal, J. Kindler, & I. Kiss, Eds.). Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Slachta, M. (2025). *Közlemény az óvodai és iskolai szociális segítő képzésről* [Hivatalos közlemény]. Nemzeti Szociálpolitikai Intézet, Képzési Igazgatóság.

Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. (2009). *Effective programs for struggling readers: A best evidence synthesis*. Johns Hopkins University, Center for Research and Reform in Education.

Smith, H., Robertson, L., Auger, N., & Wysocki, L. (2020). Translanguaging as a political act with Roma: Carving a path between pluralism and collectivism for transformation. *Journal for Critical Education Policy Studies, 18*(1), 98–135.

Smith, P. H. (2010). Teaching assistant apprentices? English TAs' perspectives on apprenticeships in schools. *Journal of Vocational Education & Training*, *62*(3), 367–380. https://doi.org/10.1080/13636820.2010.510250

Smuts, S., & Swart, E. (2023). Teaching assistants in classes in full-service schools: Roles, tools and responsibilities. *African Perspectives of Research in Teaching & Learning (APORTAL)*, *7*(3), 516–536.

Somogyi, J. (1929). Túlterhelés és tehetségvédelem. *Magyar Középiskola*, (1–2), 11–14.

Somogyi, J. (1931). A kultúrfölény problémája. *Magyar Paedagogia*, (9–10), 203–215.

Somogyi, J. (1934). *Tehetség és eugénika*. Eggenberger-féle Könyvkereskedés.

Soós, Zs. (2017). Szociális ismeretek oktatása a pedagógus BA képzésekben. *Szociálpedagógia, 5*(3–4), 24–38.

Spall, J. C. (2005). Monte Carlo computation of the Fisher information matrix in nonstandard settings. *Journal of Computational and Graphical Statistics, 14*(4), 889–909.

Stáhly, K. (2022). Az iskolaőr valóban biztonságosabbá teszi az iskolát? *Pedagógusképzés, 20*(1), 177–185. https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.1.13

Stang, T. (2019). Szociális munka családokkal. In M. Feuer (Ed.), *A családsegítés elmélete és gyakorlata. Szöveggyűjtemény* (pp. 79–94). Akadémiai Kiadó.

Starčević, J., Dimitrijević, B., & Milovanović, S. (2016). Rethinking the role of pedagogical assistants: Establishing cooperation between Roma families and schools in Serbia. *Center for Educational Policy Studies Journal, 6*(4), 73–91. https://doi.org/10.26529/cepsj.54

Stark, J. S., Lowther, M. A., Hagerty, B. M. K., & Orczyk, C. (1986). A conceptual framework for the study of preservice professional programmes in colleges and universities. *The Journal of Higher Education, 57*(3), 231–258. https://doi.org/10.1080/00221546.1986.11778770

Staudt, M. (1997). Correlates of job satisfaction in school social work. *Children & Schools, 19*(1), 43–51. https://doi.org/10.1093/cs/19.1.43

Strolin-Goltzman, J., Kollar, S., & Trinkle, J. (2010). Listening to the voices of children in foster care: Youths speak out about child welfare workforce turnover and selection. *Social Work, 55*(1), 47–53. https://doi.org/10.1093/sw/55.1.47

Swank, E., Asada, H., & Lott, J. (2001). Student acceptance of a multicultural education: Exploring the role of a social work curriculum, demographics, and symbolic racism. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work, 10*(2), 85–103. https://doi.org/10.1300/J051v10n02_06

Szabó, A. (2012). A magyar egyetemisták és főiskolások társadalmi helyzete. In A. Szabó (Ed.), *Racionálisan lázadó hallgatók 2012. Apátia – radikalizmus – posztmaterializmus a magyar egyetemisták és főiskolások körében I* (pp. 25–44). Belvedere Meridionale.

Szabó, É., N. Kollár, K., & Hujber, T. (2015). *Az iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás szakszolgálati protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Szabó, H., Orosz, H., & Kiss, J. (2013). Munkaérték preferenciák és az azokat befolyásoló szociális tényezők összehasonló vizsgálata a Debreceni Egyetem Egészségügyi Főiskola és a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem hallgatói körében. *Acta Medicinae et Sociologica, 4*(10), 53–70.
Szabó, I. (1994). *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
Szabóné Szalay, Cs. (2018). Az óvodai és iskolai szociális segítő egyéni tevékenysége. In J. Boros (Ed.), *Az iskolai szociális munka alapjai* (pp. 219–222). PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék.
Szakács, K. (2008). 40 éves a nevelési tanácsadó. *Budapesti Nevelő, 44*(4), 85–95.
Szczepanski, J. (1969). *A felsőoktatás szociológiája*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont.
Szecskó, J. (2022). Iskolai szociális munka Magyarországon és Nagy-Britanniában. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat, 8*(2), 57–71. https://doi.org/10.18458/KB.2022.2.57
Szecskó, J. (2024). Az iskolai szociális segítő tevékenység tapasztalatai a kutatások tükrében. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat, 10*(2), 19–30. https://doi.org/10.18458/KB.2024.2.19
Székelyi, M., Csepeli, Gy., Örkény, A., & Szabados, T. (1998). *Válaszúton a magyar oktatási rendszer*. Új Mandátum Könyvkiadó.
Szelényi, B. (2003). Az adatbázis súlyozása. In B. Kapitány (Ed.), *Módszertan és dokumentáció az „Életünk fordulópontjai" című demográfiai követéses vizsgálat első hullámának adatfelvételének ismertetése* (pp. 64–81). Műhelytanulmányok 2. KSH Népességtudományi Kutatóintézet.
Széll, K. (2015). Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In M. Szemerszki (Ed.), *Eredményesség az oktatásban: Dimenziók és megközelítések* (pp. 25–51). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
Széll, K., Fehérvári, A., & Paksi, B. (2018). Pedagógusok, iskola, bizalom – egy mozgalmas évtized változásai. *Educatio, 27*(4), 581-602. https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.4.4
Szemerszki, M. (2012). A felsőoktatásba jelentkezők jellemzői. In M. Szemerszki (Ed.), *Az érettségitől a mesterképzésig* (pp. 19–50). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
Szemerszki, M. (2014). A középiskolából a felsőoktatásba – Jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*, (1), 47–63.
Szigeti, F., Csók, C., Győri, K., Hrabéczy, A., & Pusztai, G. (2021). A hallgatói előrehaladás típusai és jellemzői. In Á. Engler & V. Bocsi (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2020: Család a nevelés és az oktatás fókuszában* (pp. 27–43). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet.
Szilágyi, G., & Csók, C. (2023). Pedagógiai és gyermekvédelmi törekvések a Tanácsköztársaság idején. In D. K. Julianna (Ed.), *VIII. Ifjú Pszichológiai és Neveléstudományi Kutatók Országos Konferenciája Absztraktkötet: Értékteremtés – Mit adunk a (tudományos) világnak?* (pp. 26–26). Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSZ).
SzocOkos. (2022). *Felvételi 2022*. https://tamogatoweb.hu/felveteli-2022/ (Letöltés dátuma: 2025. 05. 01.)
SzocOkos. (2023). *Felvételi 2023*. https://tamogatoweb.hu/felveteli-2023/ (Letöltés dátuma: 2025. 05. 01.)
SzocOkos. (2024). *Felvételi 2024*. https://tamogatoweb.hu/felveteli-2024/ (Letöltés dátuma: 2025. 05. 01.)
Szőnyi, K., Szőllősi, G. J., Dulau, D., Tuza, A., & Barth, A. (2021). 5., 7. és 9. osztályos tanulók egészségmagatartásának nemzetközi összehasonlító vizsgálata különös tekintettel az egészséges táplálkozásra. In F. A. Rusinné (Ed.), *Értékteremtő tudomány* (pp. 49–59). Debreceni Egyetemi Kiadó.
Tábit, S., Billesné Rácz, M., Dibácziné Ambrus, E., & Solti, I. (Eds.). (2005). *Ilyenek vagyunk: A XVIII. kerületi Nevelési Tanácsadó bemutatkozója*. XVIII. kerületi Nevelési Tanácsadó.
Takács, P., & Siket, A. (2011). Ápolók pályaelhagyásának és migrációjának további statisztikai elemzése. *Acta Medicinae et Sociologica, 2*(2), 33–46.
Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, *34*, 50–57. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x
Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education, 27*(3), 373–390. https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233
Tanító, Zs. (2019). *Segíthetek? Alternatív iskolai szociálismunka-modellek egy befogadó középiskolában: Műhelytanulmány*. Rubeus Egyesület.
Temesváry, Zs. (2010). A szociális szakképzések helyzete a mai magyar felsőoktatásban. *Kapocs, 9*(1), 34–41.
Tews, L., & Lupart, J. (2008). Students with disabilities' perspectives of the role and impact of paraprofessionals in inclusive education settings. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *5*(1), 39–46. https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2007.00138.x
Thielking, M. (2006). *An investigation of attitudes towards the practice of school-based psychological services* (Professional Doctorate in Counselling Psychology). Swinburne University of Technology.

Thiersch, H. (2003). Szociálpedagógia és neveléstudomány. In T. Kozma & G. Tomasz (Eds.), *Szociálpedagógia* (pp. 213–224). Osiris Kiadó.
Tódor, I. (2020). A racionális döntéselméletek és az iskolai pályafutás. In G. Pusztai (Ed.), *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 55–75). Debreceni Egyetemi Kiadó.
Tódor, I. (2022). Rational choice theories and school careers. In G. Pusztai (Ed.), *Sociology of Education* (pp. 43–55). Debrecen University Press.
Torgyik, J. (2008). Az iskolai szociális munka jelentősége a roma tanulók segítségében. *Háló, 14*(3), 8–9.
Török, G. P., Asztalos, B., Joób, M., Tésenyi, T., Danis, I., & Pilinszki, A. (2022). Segítő foglalkozású szakemberek jólléte a COVID-19 járvány első hullámában–A vitális kimerültség többtényezős vizsgálata. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 23*(1), 1–32. https://doi.org/10.1556/0406.23.2022.004
Trancă, L. M. (2020). Role of social workers and current difficulties faced by social workers in the prevention of school dropout in Western Romania. *Revista de Asistenţă Socială*, *19*(1), 157–167.
UK Government. (2012). *Teaching assistants*. National Careers Service. https://nationalcareersservice.direct.gov.uk/advice/planning/jobprofiles/Pages/teachingassistant.aspx (Letöltés dátuma: 2020. 07. 06.)
UK Government. (2020). *Social workers to work with teachers in schools*. https://www.gov.uk/government/news/social-workers-to-work-with-teachers-in-schools (Letöltés dátuma: 2020. 08. 07.)
UNESCO, OECD, & Eurostat. (2018). *UOE data collection on formal education: Manual on concepts, definitions and classifications*. UNESCO – OECD – Eurostat.
V. Gönczi, I. (2015). *Gyermek- és ifjúságvédelem, a hátrányos helyzet kezelése*. Debreceni Egyetem Tanárképzési Központ.
Vaishnavi, J., & Kumar, A. (2018). Parental involvement in school counseling services: Challenges and experience of counselor. *Psychological Studies, 63*(4), 359–364. https://doi.org/10.1007/s12646-018-0463-9
Vámos, Á. (2001). A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia, 101*(1), 85–108.
Vámos, Á. (2003). Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra, 13*(4), 109–112.
Vámos, D. (1989). *A képzettség vására: Közgazdasági szempontok az oktatásszervezésben*. Akadémiai Kiadó.
Varga, J. (1998). *Oktatás-gazdaságtan*. Közgazdasági Szemle Alapítvány.
Varga, J. (2007). Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle, 54*(7), 609–629.
Varga, J. (2018). Nők a munkaerőpiacon: Problémafelvetés, szakirodalmi áttekintés. In K. Fazekas & Á. Szabó-Morvai (Eds.), *Munkaerőpiaci tükör 2017* (pp. 45–52). MTA KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet.
Veroszta, Zs. (2012). *Frissdiplomások 2011: Kutatási zárótanulmány*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Felsőoktatási Osztály.
Veroszta, Zs. (2014). *Diplomás pályakövetési adatok 2013: Intézményi adatfelvételek*. Educatio Nonprofit Kft., Felsőoktatási Osztály.
Vinter, R. D., & Sarri, R. C. (1965). Malperformance in the public school: A group work approach. *Social Work, 10*(4), 38–48.
Vizin, G. (2009). Miért nem működik még mindig? Érvek az iskolapszichológusi hálózat kiépítése mellett. *Iskolakultúra, 19*(7–8), 97–112.
Watson, D., Bayliss, P., & Pratchett, G. (2013). Pond life that 'know their place': Exploring teaching and learning support assistants' experiences through positioning theory. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *26*(1), 100–107. https://doi.org/10.1080/09518398.2011.598195
Weaver, H. N. (2000). Culture and professional education: The experiences of Native American social workers. *Journal of Social Work Education, 36*(3), 415–428. https://doi.org/10.1080/10437797.2000.10779019
Webber, K. C. (2018). A qualitative study of school social workers' roles and challenges in dropout prevention. *Children & Schools, 40*(2), 82–90. https://doi.org/10.1093/cs/cdy003
Weber, M. (1995). *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Cserépfalvi.
Webster, R. (2024a). Teaching on the cheap? The extent and impact of teaching assistants covering classes and leading lessons. *British Educational Research Journal, 50*(6), 2599–2622. https://doi.org/10.1002/berj.4043
Webster, R. (2024b). *Teaching on the cheap? How deploying teaching assistants to cover for teachers is compromising their value and impact*. UNISON.

Webster, R., & Blatchford, P. (2013). The impact of teaching assistants on pupils. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 428–431). Routledge.
Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2011). The wider pedagogical role of teaching assistants. *School Leadership & Management*, *31*(1), 3–20. https://doi.org/10.1080/13632434.2010.540562
Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Martin, C., & Russell, A. (2010). Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, *25*(4), 319–336. https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513533
Weidman, J. C. (1989). Undergraduate socialization: A conceptual approach. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 289–322). Agathon Press.
Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. (2001). *Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage?* Jossey-Bass.
Weiss, I., Gal, J., & Cnaan, R. A. (2004). Social work education as professional socialization: A study of the impact of social work education upon students' professional preferences. *Journal of Social Service Research, 31*(1), 13–31. https://doi.org/10.1300/J079v31n01_02
Wellman, B. (1988). Strukturális elemzés: A módszertől és a metaforától az elmélet és a tartalmi kérdések felé. In R. Angelusz & R. Tardos (Eds.), *Társadalmunk rejtett hálózata* (pp. 307–352). Magyar Közvéleménykutató Intézet.
Wermeling, L. (2013). Why social workers leave the profession: Understanding the profession and workforce. *Administration in Social Work, 37*(4), 329–339. https://doi.org/10.1080/03643107.2012.693057
Whalley, M. (1996). Working as a team. In G. Pugh (Ed.), *Contemporary issues in the early years: Working collaboratively for children* (pp. 125–145). Paul Chapman Publishing.
Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology, 26*(1), 215–240. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.215
Wolstenholme, F., & Kolvin, I. (1980). Social workers in schools – the teachers' response. *British Journal of Guidance & Counselling*, *8*(1), 44–56. https://doi.org/10.1080/03069888008258172
Wolter, S. C., & Denzler, S. (2003). *Wage elasticity of the teacher supply in Switzerland*. https://www.researchgate.net/publication/4799549_Wage_Elasticity_of_the_Teacher_Supply_in_Switzerland (Letöltés dátuma: 2020. 10. 04.)
Woolfson, R. C., & Truswell, E. (2005). Do classroom assistants work? *Educational Research*, *47*(1), 63–75. https://doi.org/10.1080/0013188042000337569
Wren, A. (2017). Understanding the role of the teaching assistant: Comparing the views of pupils with SEN and TAs within mainstream primary schools. *Support for Learning*, *32*(1), 4–19. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12151
Yuen-han Mo, K., & Tak-Mau Chan, S. (2022). Involvement of parents of children with ADHD in schools: Implications for social work practice. *Journal of Social Work*, *22*(4), 915–930. https://doi.org/10.1177/14680173211030029
Zsolnai, A. (2009). Értékek és értékpreferenciák az európai és a magyar közoktatásban. *Iskolakultúra, 19*(10), 3–12.

Mellékletek

1. számú melléklet: Az iskolai szociális munka a professzióvá válás útján (USA)

1906–1907	Az iskolai szociális munka kezdete (New York City, Boston, Hartford).
1913	Először finanszírozza az iskolarendszer az iskolai szociális munka szolgáltatásait (Rochester, NY).
1921	Létrejön a látogatótanárok egyesülete, amely a *National Association of Visiting Teachers* nevet kapja.
1923	A New York-i Nemzetközi Alap pénzügyi támogatást nyújt egy fiatalkori bűnözés megelőzését célzó programhoz, amely 30 iskolai szociális munkás alkalmazását foglalja magában, 20 városi és vidéki közösségben az Egyesült Államokban.
1945	Az Egyesült Államok Oktatási Hivatala (*U.S. Office of Education*) azt javasolja, hogy a professzionális iskolai szociális munka tanúsítványa a szociális munka mesterdiploma (*MSW*) legyen.
1955	A *National Association of Social Workers* (NASW) alapszabálya előírja az iskolai szociális munka szakterületének létrehozását.
1959	Az Egyesült Államok Oktatási Hivatala szakemberi pozíciót létesít az iskolai szociális munkán belül.
1969	A Pennsylvaniai Egyetemen megrendezik a *Social Change and School Social Work* elnevezésű nemzeti workshopot, amelynek eredményeképpen 1972-ben megjelenik a *The School in the Community* című könyv.
1973	A NASW iskolai szociális munkával foglalkozó tanácsa (*Council on Social Work in Schools*) első alkalommal ülésezik.
1975	Costin iskola–közösség–tanuló kapcsolatok modellje.
1976	A NASW kidolgozza az iskolai szociális munka szolgáltatásainak standardjait, hangsúlyozva a prevenció fontosságát.
1985	A NASW megrendezi a következő szakmai eseményt New Orleansban: *National School Social Work Conference Educational Excellence in Transitional Times*. A rendezvényt követően megjelenik az *Achieving Educational Excellence for Children At Risk* című konferenciakötet.
1992	Először adminisztrálják az iskolai szociális munka hitelesítő vizsgáját, amelyet a NASW, az Oktatási Tesztelő Szolgálat (*Educational Testing Service*) és Allen-Meares közösen fejlesztettek ki.
1992	A NASW Oktatási Bizottság munkacsoportja (*Education Commission Task Force*) felülvizsgálja az iskolákban megvalósuló szociális munka szolgáltatásaira vonatkozó standardokat.
1994	A NASW-tól függetlenül megalakul a *School Social Work Association of America* (SSWAA).

Forrás: Dupper (2003) szakirodalmi rendszerezése alapján saját fordítás

2. számú melléklet: Az iskolai szociális munka hagyományos gyakorlati modelljei

	Hagyományos klinikai modell	**Iskolaváltoztató modell**	**Közösségi iskolai modell**	**Társadalmi kölcsönhatás modell**
Fókusz	a tanulók szociális-érzelmi nehézségei	az iskola miliője (pl. normák, kondíciók)	közösségi depriváció, hátrányos helyzet, bizalmatlanság az iskolával szemben, az iskola félreértése	kölcsönös interakció, társadalmi problémák
Célok	képessé tenni a szociális-érzelmi nehézségekkel küzdő tanulót arra, hogy az iskolában hatékonyabb legyen	a diszfunkcionális iskolai normák és kondíciók megváltoztatása	a közösség megértésének és támogatásának fejlesztése, a hátrányos helyzetű tanulók számára iskolai programok kidolgozása, a hátrányos helyzet enyhítése	a kölcsönös segítségnyújtási rendszer fejlesztésének elősegítése, a kölcsönös interakció akadályainak eltávolítása
Célpont	tanuló-kliensek és szüleik	a teljes iskola	közösség és iskola	interakciós mező a célrendszer és egyéb rendszerek között
A nehézségek forrásai	az érzelmi vagy pszichés nehézségek elsősorban a családból erednek (pl. szülő-gyermek kapcsolat)	diszfunkcionális iskolai normák és kondíciók	szegénység és egyéb társadalmi körülmények; az iskolai személyzet nem ismeri átfogóan a kulturális hátrányokat, különbségeket és a szegénység hatásait	a szimbiózis elérésének képtelensége
Munkavállalói feladatok, tevékenységek	elsősorban a tanulókkal és szülőikkel végzett esetmunka, ritkábban csoportmunka családokkal és egyéb csoportokkal, összekötő funkció	a diszfunkcionálisan működő iskolai normák és kondíciók meghatározása, a tanulókkal való közvetlen munka (különösen csoportmunka), egyéni és csoportos konzultáció a tanárokkal és adminisztrátorokkal	a közösség tevékenységeibe való bevonódás; a közösség számára lehetővé tenni kérdések felvetését; átszervezni a közösséget; segíteni a közösséget az iskola megértésében, és ugyanez fordítva; ösztönözni a közösség bevonását az iskolai programokba	a közös vonások azonosítása és kiemelése; a kölcsönös célok megállapítása; a kommunikáció javítása és segítése; kölcsönös segítségnyújtási rendszer létrehozása; közvetlen munka egyénekkel, csoportokkal és közösségekkel
Fő munkavállalói szerepek	képessé tevő-támogató, együttműködés és konzultáció	érdekképviselet, tárgyalás, konzultáció, közvetítés	közvetítés, érdekképviselet, ismertterjesztés	közvetítés, konzultáció, képessé tevés
Konceptuális bázis	pszichoanalitika, ego-pszichológia, esetmunka elmélete és módszerei	társadalom-tudományi elmélet (különösen a devianciaelméletek)	közösségi iskola koncepciója	rendszerelmélet, társadalom-tudományi elmélet
Fő teoretikusok	Florence Poole, Mildred Sikkema, John C. Nebo, Jane Wille, Ruth E. Smalley	Robert D. Vinter, Rosemary C. Sarri, Walter E. Schafer, Simon Wittes	Betty Deshler, Joseph P. Hourihan, Maxine Walton, Gloria D. Reeves, Robert F. Shannon	William Schwartz, Lawrence Shulman, Alex Gitterman, Kurt Spitzer, Betty Welsh

Forrás: Alderson (1972) alapján saját fordítás

3. számú melléklet: Az iskolai személyzet foglalkoztatásáért felelős szintek (2018, ISCED 2, állami intézmények)

Személyzet típusa	Központi vagy állami szint	Regionális/helyi/ egyéb közbülső szint	Iskolai szint
Vezetői személyzet	Ausztria, Mexikó, Portugália, Spanyolország, Törökország, Uruguay	Belgium (flamand és francia közösség), Chile, Kolumbia, Csehország (igazgató), Dánia, Észtország (igazgató), Izland, Kazahsztán, Litvánia (igazgató), Mexikó, Szlovákia (igazgató), Svédország	Csehország (igazgatóhelyettes), Észtország (tanulmányi vezető), Litvánia (egyéb vezetők), Szlovákia (egyéb vezetők), Szlovénia
Oktatószemélyzet (pedagógusok, pedagógiai segítők)	Ausztria, Mexikó, Portugália, Spanyolország, Törökország, Uruguay	Belgium (flamand és francia közösség), Chile, Kolumbia, Dánia, Izland, Mexikó, Svédország	Csehország, Észtország, Kazahsztán, Litvánia, Szlovákia, Szlovénia
Professzionális pedagógiai, egészségügyi és szociális támogatást nyújtó személyzet	Ausztria, Mexikó, Spanyolország, Törökország, Uruguay	Chile, Kolumbia, Izland, Mexikó, Svédország	Csehország, Dánia, Észtország, Izland, Kazahsztán, Litvánia, Portugália, Szlovákia, Szlovénia
Adminisztratív személyzet	Ausztria, Spanyolország, Törökország, Uruguay	Ausztria (tartományi iskolák), Belgium (flamand és francia közösség), Chile, Kolumbia, Mexikó, Portugália, Svédország	Csehország, Dánia, Észtország, Izland, Kazahsztán, Szlovákia, Szlovénia
Karbantartó és üzemeltető személyzet	Ausztria, Spanyolország, Törökország, Uruguay	Ausztria (tartományi iskolák), Belgium (flamand és francia közösség), Chile, Kolumbia, Mexikó, Portugália, Szlovénia, Svédország, Törökország	Csehország, Dánia, Észtország, Izland, Kazahsztán, Litvánia, Szlovákia, Szlovénia

Forrás: OECD (2019)[29] alapján saját fordítás

[29] Az OECD (2019) az adatokat a következő források alapján rendszerezte: országjelentések, országos háttérjelentések (http://www.oecd.org/education/school-resources-review/), Eurydice (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en).

4. számú melléklet: Az erőforrás-központokon keresztül biztosított támogató személyzet (2018, ISCED 2, állami intézmények)

	Pedagógiai támogatás	**Egészségügyi és szociális támogatás**
Ausztria	nem alkalmazható	igen
Belgium (flamand közösség)	igen	igen
Belgium (francia közösség)	igen	igen
Chile	nem alkalmazható	nem alkalmazható
Kolumbia	nem alkalmazható	nem alkalmazható
Csehország	igen	igen
Dánia	igen	igen
Észtország	igen	igen
Izland	nem alkalmazható	igen
Kazahsztán	nem alkalmazható	nem alkalmazható
Litvánia	igen	igen
Mexikó	igen	igen
Portugália	nem alkalmazható	igen
Szlovákia	igen	igen
Szlovénia	igen	igen
Spanyolország	nem alkalmazható	igen
Svédország	nem alkalmazható	igen
Törökország	nem alkalmazható	nem alkalmazható
Uruguay	nem alkalmazható	nem alkalmazható

Forrás: OECD (2019)[30] alapján saját fordítás

Megjegyzés: Az erőforrás-központok az oktatási hatóságok által működtetett intézmények, amelyek specializált szakembereket biztosítanak és központosított szolgáltatásokat nyújtanak (OECD 2019).

[30] Az OECD (2019) az adatokat a következő források alapján rendszerezte: országjelentések, országos háttérjelentések (http://www.oecd.org/education/school-resources-review), Eurydice (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en).

5. számú melléklet: Az iskolák alkalmazásában álló segítő szakemberek (2018, ISCED 2)

	A rendeletekben meghatározott szerepek	**A pozíciók létrehozásának bázisa**	**Felelősség a foglalkoztatásért**
Ausztria	1) orientációs tanácsadók, 2) pszichológusok, 3) szociális munkások	az oktatási hatóságok belátása szerint	1) oktatásirányító szervek 1-2) szövetségi iskolák (központi oktatási hatóságok), tartományi iskolák (oktatási hatóságok)
Csehország	1) pedagógusok asszisztensei 2) iskola-pszichológusok 3) iskolai oktatási (karrier) tanácsadók 4) prevenciós szakemberek 5) speciális oktatási igények szakemberei	1-2) az iskolák belátása szerint 3-5) az iskolák belátása szerint (központi előírások alapján)	1-5) iskolák (jogi személyként)
Dánia	1) pedagógiai asszisztensek 2) pszichológusok 3) jóléti tisztviselők 4) viselkedési-, kapcsolati- és jóléti tanácsadók 5) tanácsadók 6) pedagógus (*pedagogues*)[31]	1-3) az iskolák belátása szerint (néha helyi keretek alapján) 4-6) az iskolák belátása szerint	1) helyi oktatási hatóságok (önkormányzatok) 2-6) iskolák
Észtország	1) asszisztens pedagógusok 2) orientációs tanácsadók 3) logopédusok 4) szociálpedagógusok 5) pszichológusok	1-5) az iskolák (iskolaigazgató) megítélése alapján	1-5) iskolák
Izland	1) oktatási/szakmai tanácsadók 2) logopédusok 3) szociálpedagógusok 4) pszichológusok 5) jelnyelvi tolmácsok	1) az iskolák/helyi oktatási hatóságok belátása szerint, központi előírások alapján 2-5) az iskolák/helyi oktatási hatóságok belátása szerint	1-5) iskolák/helyi oktatási hatóságok
Litvánia	1) tanulói asszisztensek 2) tutorok 3) speciális oktatási igények szakemberei 4) szociálpedagógusok 5) információs tanácsadók	1-2) az iskolák belátása szerint 3-6) az iskolák belátása szerint, a központi szabályozás figyelembevételével, az iskolák alapítójának	1-6) iskolák

[31] *Pedagogues:* feladataik alapján összehasonlíthatóak például a szabadidő-szervezőkkel, vagy más kontextusban a szociális munkásokkal. Munkájuk során felhívják a figyelmet a játék fontosságára, s a gyermekek átfogó fejlődésére összpontosítanak (intellektuális, idegrendszeri, érzelmi, szociális, etikai, esztétikai és morális) (OECD 2019).

	6) iskola-pszichológusok	jóváhagyásával (helyi önkormányzat)	
Portugália	1) pszichológusok 2) szociális munkások	1-2) a központi rendeletek alapján	1-2) iskolák
Szlovákia	1) pedagógiai asszisztensek (a fogyatékossággal élő tanulók számára) 2) pedagógiai asszisztensek (a szociális deprivált környezetben élő tanulók számára) 3) oktatási tanácsadók 4) karrier-tanácsadók 5) iskola-pszichológusok 6) logopédusok 7) szociálpedagógusok	1-2) a helyi oktatási hatóság kérése és a központi oktatási hatóság jóváhagyása alapján (a szociálisan deprivált családokból érkező tanulók száma alapján) 3-4) az iskolák belátása szerint, ezt megelőzi a tantestülettel való konzultáció (ezen szerepeket a pedagógusok kaphatják meg) 5-7) az iskolák belátása szerint (mint jogi egység)	1-7) iskolák (jogi személyként)
Szlovénia	1) iskolai laboratóriumi asszisztensek 2) karrier-tanácsadást nyújtó szolgáltatások 3) tanácsadási szolgáltatások (pszichológusok, szociálpedagógusok, szociális munkások, inkluzív pedagógusok, speciális és rehabilitációs pedagógusok, nevelési szakemberek)	1) az iskolák belátása szerint (a központi rendeletek figyelembe vételével + a helyi oktatási hatóság jóváhagyásával) 2-3) központi rendeletek alapján, központi jóváhagyás mellett	1-3) iskola (igazgató)
Spanyolország	1) speciális szakemberek az oktatásban 2) közösségi szolgálat szakmai pedagógusai 3) tanácsadók 4) pszichológusok 5) pszichopedagógusok 6) hallás- és beszédpedagógusok 7) terápiás pedagógiára szakosodott tanárok 8) pedagógus (*pedagogues*)	1-8) az állami oktatási hatóságok belátás szerint	1-8) állami oktatási hatóságok (autonóm közösség)
Svédország	1) pedagógiai asszisztens 2) karrier- és tanácsadási tanácsadók 3) jóléti tisztviselők 4) pszichológusok 5) tanácsadók	1-3) az iskolák belátása szerint 4-5) az iskolák belátása szerint (a központi rendeletek alapján)	1-5) helyi oktatási hatóságok (önkormányzatok)

Forrás: OECD (2019) alapján saját fordítás

6. számú melléklet: Pedagógusok percepciói a pedagógiai munkatársakkal végzett munkáról egy szisztematikus szakirodalom-elemzés tükrében

Szerepek és felelősségek	A pedagógiai munkatársak szerepeit és felelősségi köreit világosan meg kell határozni a félreértések és nézeteltérések megelőzése, valamint a világos szerepelvárások biztosítása érdekében.
	A világosan kijelölt pedagógusi és segítői szerepek, valamint felelősségi körök hozzájárulnak az inkluzív iskolai környezet kialakításához és megerősítéséhez, továbbá biztosítják a sajátos nevelési igényű tanulók számára az egyenlőbb hozzáférést a pedagógusokhoz.
Tervezés és pedagógia	A diákok támogatása szempontjából előnyös, ha a pedagógusok a pedagógiai munkatársakat is bevonják a pedagógiai tervezési folyamatokba (pl. együttműködés lehetőségek a tanórákon).
	A pedagógiai munkatársak felelősségi köreinek és pedagógiai szerepüknek összhangban kell lennie a képzettségük szintjével.
	A pedagógiai munkatársak bevonása a diákok egyéni fejlesztési és haladási tervének feladataiba (tervezés, nyomon követés, értékelés) elősegíti a tanulást támogató szerepek tisztázását és lehatárolását a pedagógusok és segítők közötti együttműködésben.
Vezetési struktúrák, szakmai munka irányítása	Az iskolák hasznosnak tartanák, ha biztosítanának számukra felkészítést a pedagógiai munkatársak toborzásával, kiválasztásával, szakmai felügyeletével, vezetésével és munkahelyi beillesztésük hatékonyabbá tételével kapcsolatosan.
	A pedagógusok (tovább)képzésébe elengedhetetlen, hogy beépítsék azokat az ismereteket és készségeket, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy célzott felkészítést és szakmai felügyeletet nyújtsanak, illetve hatékonyan együttműködjenek a pedagógiai munkatársakkal olyan kulcsfontosságú területeken, mint a pedagógiai készségek fejlesztése, intervenciós programok megvalósítása, valamint a szövegértés, írás, olvasás és számolási készségek támogatása.
	A vezetőségnek olyan inkluzív iskolai kultúra kialakítására kell törekednie, amely megfelel az oktatáspolitikai és gyakorlati előírásoknak. Ennek keretében figyelembe kell venni a pedagógiai munkatársak szerepét a nevelőtestületben, elősegíteni a pedagógusokkal való együttműködést, és támogatni munkájukat a megfelelő nevelési-oktatási módszerek, eszközök és stratégiák révén.
Interperszonális kapcsolatok	Az iskolai szakemberek közötti kapcsolatokban nélkülözhetetlen a minőségi kommunikációs körforgás, amely elősegítheti az információk áramlását, a csapatmunka kiépítését és fenntartását, a szakmai munka felügyeletét és támogatását, valamint a tanulmányi előrehaladás hatékonyabb támogatását.
	A pedagógusok és a pedagógiai munkatársak közötti együttműködő kapcsolatok ápolása egy partneri szemléletre építő szervezeti kultúrának és befogadó tanulási környezetnek ágyaz meg. A szimbolikus gesztusok, mint a pedagógiai munkatársak munkájának megköszönése, a hála kifejezése, az elismerő visszajelzések, a közös programok szervezése, vagy akár egy névtábla elhelyezése mind erősíthetik a valahova tartozás érzését.

Forrás: Jackson et al. (2021) alapján saját szerkesztés

7. számú melléklet: A munkaértékek faktoranalízise

	1. faktor	**2. faktor**	**3. faktor**	**4. faktor**	**5. faktor**	**6. faktor**	**7. faktor**
Faktor 1: Proszociális							
8. Emberekkel lehessen találkozni	**,715**	,223	-,068	,179	-,034	-,050	,003
9. A munka hasznos legyen a társadalomnak	**,717**	,173	,115	,201	,089	-,034	,061
10. A munka felelősséggel járjon	**,571**	,100	-,219	,237	,208	,034	,353
13. A munka lehetőséget adjon arra, hogy segíthessek másokon	**,787**	,027	,129	,089	,058	-,036	-,159
18. Egy csapat tagjaként dolgozhassak	**,450**	**,453**	,050	,115	-,403	,037	,281
Faktor 2: Élményközpontú							
6. A munkahely jó hangulatú legyen	,014	**,792**	,225	,135	,047	-,033	-,012
7. A munka sikerélményt nyújtson	,279	**,666**	,013	-,047	,079	,128	,063
14. Barátságosak és segítőkészek legyenek a kollégák	,177	**,556**	,386	,036	-,070	,011	-,031
17. A munka mozgalmas és változatos legyen	,286	**,449**	-,033	**,492**	,045	,023	,121
18. Egy csapat tagjaként dolgozhassak	**,450**	**,453**	,050	,115	-,403	,037	,281
Faktor 3: Kockázat-minimalizáló							
2. Egy állás biztos legyen (kicsi legyen az elbocsátás esélye)	,115	,041	**,510**	-,002	-,043	**,554**	-,130
11. A munka ne legyen megerőltető	-,002	,061	**,466**	-,265	,359	,086	**,429**
16. A munka mellett a családomra is jusson idő	,057	,201	**,603**	-,117	,029	,042	-,053
19. A munkahely közel legyen a lakóhelyemhez	-,137	,148	**,634**	,107	,123	-,099	,177
23. Bejelentett állás legyen	,097	-,034	**,576**	,139	-,320	,230	-,038
Faktor 4: Önfejlesztő							
5.A munka érdekes legyen	,140	,395	-,083	**,527**	,369	,029	-,268
17. A munka mozgalmas és változatos legyen	,286	**,449**	-,033	**,492**	,045	,023	,121
20. Szakmai kihívást jelentsen a munka	,290	,060	-,137	**,735**	,178	-,009	,126
21. A továbbképzés biztosított legyen	,220	-,036	,251	**,677**	-,073	,128	,196
Faktor 5: Függetlenségre törekvő							
4. Olyan munka legyen, ahol az ember szabadon dönti el, hogy mikor dolgozik	-,042	,073	-,006	,101	**,738**	,298	-,010
12. A legtöbb döntést önállóan hozhassa meg az ember	,242	-,014	,026	,112	**,746**	,009	,129
Faktor 6: Karrierorientált							
1. Magas legyen az elérhető kereset	-,148	,077	,081	,039	,176	**,777**	,021
2. Egy állás biztos legyen (kicsi legyen az elbocsátás esélye)	,115	,041	**,510**	-,002	-,043	**,554**	-,130
3. Jó lehetőségek legyenek a munkahelyi előrejutásra	,003	-,003	-,035	,049	,080	**,733**	,265
Faktor 7: Komfortos státusorientált							
11. A munka ne legyen megerőltető	-,002	,061	**,466**	-,265	,359	,086	**,429**
15. A munka teljesítmény-központú legyen	,096	,140	,015	,007	,115	,173	**,652**
22. A cég/intézmény híres legyen	-,068	-,108	,023	,246	-,082	,001	**,732**

Megjegyzés: Principal components becslés, varimax rotáció. A félkövér értékek a 0,4 fölötti faktorsúlyokat jelölik. Forrás: SchoolsUP 2022, N = 394

8. számú melléklet: A képzés alatt fejlesztett ismeretek, kompetenciák és készségek az iskolai segítő szakmacsoportok mentén (átlagértékek négyfokú skálán)

		Iskola-pszichológusok	Óvodai és iskolai szociális segítők	Pedagógiai asszisztensek	Összesen	F-érték (ANOVA)
A társadalmilag kedvezőtlen helyzeteket létrehozó okok felismerése	M	2,8649	3,0696	2,8611	2,9419	3,031*
	N	111	158	144	413	
	SD	,81449	,74967	,92071	,83405	
A kulturális különbségek megértése	M	2,9730	3,0823	2,8542	2,9734	3,012
	N	111	158	144	413	
	SD	,79154	,79781	,82757	,81059	
A segítségnyújtás módszereinek kiválasztása	M	2,9909	3,1076	3,0694	3,0631	,708
	N	110	158	144	412	
	SD	,85129	,81846	,71598	,79285	
A problémák, szükségletek, veszélyeztető tényezők kezelése	M	2,9189	3,0962	3,0000	3,0146	1,588
	N	111	156	144	411	
	SD	,88559	,79335	,76643	,81137	
A tanulói szocializáció és személyiség átfogó elemzése	M	2,9722	2,8662	3,0280	2,9510	1,458
	N	108	157	143	408	
	SD	,92179	,81725	,77772	,83389	
A tanulók, pedagógusok, szülők érdekérvényesítő képességének fejlesztése	M	2,1545	2,4076	2,6389	2,4209	9,369***
	N	110	157	144	411	
	SD	,91055	,89840	,84961	,90281	
A segítségnyújtás folyamatainak utánkövetése	M	2,4505	2,7325	2,6923	2,6423	3,906*
	N	111	157	143	411	
	SD	,94136	,82728	,81561	,86168	
A szakmai tevékenységhez szükséges prevenciós módszerek, technikák alkalmazása	M	2,7207	2,8599	2,8392	2,8151	1,001
	N	111	157	143	411	
	SD	,83308	,87309	,78409	,83220	
A szakmai kompetenciahatárok felismerése	M	3,1982	3,0063	2,8958	3,0194	4,449*
	N	111	158	144	413	
	SD	,85088	,82552	,74532	,81229	
A nevelési-oktatási folyamatok tudományos elemzése, kapcsolódó kutatások értelmezése	M	2,8288	2,5513	2,5352	2,6210	3,897*
	N	111	156	142	409	
	SD	,97116	,86729	,93522	,92654	
Programok, pedagógiai tevékenységek szervezése	M	2,0631	2,5860	2,9722	2,5801	32,856***
	N	111	157	144	412	
	SD	,87676	,89903	,88456	,95438	
Együttműködés a nevelés különböző szereplőivel	M	2,3694	2,7452	3,0493	2,7488	18,186***
	N	111	157	142	410	
	SD	,98098	,86161	,84491	,92655	
A tanult ismeretek gyakorlatban történő alkalmazása	M	2,3818	2,8333	2,9930	2,7672	16,560***
	N	110	156	142	408	
	SD	,87767	,87129	,82080	,88792	

*Megjegyzés: ANOVA-teszt, *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001. Forrás: SchoolsUP 2022_QSD*

9. számú melléklet: Az iskolai szakemberek közötti együttműködés gyakorisága (átlagértékek négyfokú skálán: 1: soha, 4: nagyon gyakran)

		Iskola-pszichológusok	Óvodai és iskolai szociális segítők	Pedagógiai asszisztensek	Összesen	F-érték
Óvodai és iskolai szociális segítővel	M	2,69	2,60	2,11	2,38	
	N	111	20	140	271	13,24***
	SD	0,94	0,75	0,92	0,96	
Gyermek- és ifjúságvédelmi felelőssel	M	2,29	2,71	2,04	2,36	
	N	106	152	139	397	15,53***
	SD	1,12	1,10	0,91	1,08	
Iskolapszichológussal	M	2,25	2,10	1,87	1,99	
	N	4	156	141	301	1,88
	SD	1,50	1,13	0,89	1,03	
Iskolalelkésszel/lelkésszel	M	1,23	1,28	1,74	1,43	
	N	110	155	141	406	20,30***
	SD	0,60	0,65	0,91	0,77	
Pedagógiai asszisztenssel	M	2,00	2,19	3,08	2,22	
	N	111	156	36	303	16,39***
	SD	0,95	1,01	1,05	1,04	
Fejlesztő pedagógussal	M	2,60	2,32	2,87	2,58	
	N	110	155	141	406	12,27***
	SD	1,06	0,90	0,93	0,98	
Gyógypedagógussal	M	2,35	1,99	2,75	2,35	
	N	111	155	141	407	20,19***
	SD	1,05	0,95	1,08	1,07	
Iskolaorvossal	M	1,59	1,36	1,84	1,59	
	N	111	156	141	408	18,02***
	SD	0,77	0,54	0,75	0,71	
Védőnővel	M	2,22	2,12	2,27	2,20	
	N	110	155	141	406	1,33
	SD	0,90	0,80	0,78	0,82	
Mentálhigiénés szakemberrel	M	1,22	1,27	1,41	1,30	
	N	109	150	138	397	2,78
	SD	0,66	0,67	0,72	0,69	
Iskolarendőrrel	M	1,31	1,36	1,22	1,30	
	N	111	154	141	406	1,82
	SD	0,66	0,69	0,59	0,65	
Iskolaőrrel	M	1,21	1,37	1,20	1,27	
	N	110	156	137	403	2,48
	SD	0,64	0,87	0,61	0,73	
Pedagógusokkal	M	3,75	3,72	3,74	3,73	
	N	111	154	140	405	0,09
	SD	0,48	0,58	0,52	0,53	
Iskolaigazgatóval	M	3,09	3,37	3,24	3,25	
	N	111	155	141	407	4,02*
	SD	0,83	0,76	0,78	0,79	
Adminisztratív személyzettel	M	2,72	2,97	3,25	3,00	
	N	111	156	139	406	13,91***
	SD	0,73	0,83	0,81	0,82	

*Megjegyzés: ANOVA-teszt, *p < 0,05; ***p < 0,001. Forrás: SchoolsUP 2022_QSD*

10. számú melléklet: Az iskolai segítő szakemberek által betöltött funkciók faktoranalízise

	1. faktor	**2. faktor**	**3. faktor**	**4. faktor**	**5. faktor.**	**6. faktor**	**7. faktor**	**8. faktor**
Egyéni segítő beszélgetés a gyermekekkel	-,14	,01	,05	,06	**,78**	,25	,03	,04
A tanulók megfigyelése csoporthelyzetben	**,46**	,14	,27	,17	,39	,30	,17	-,05
Osztályfőnöki órán meghívott előadó volt	-,41	,26	,19	**,54**	,03	-,07	-,05	-,08
Osztályfoglalkozások különböző témákban (ismeretterjesztő, közösségfejlesztő, érzékenyítő, anti-bullying programok, stb.)	-,05	,19	,09	**,79**	,03	,20	,09	,14
Szociometriai vizsgálatok tanulói közösségekben	,05	,41	,06	**,56**	,14	,17	-,15	-,24
Osztályszintű segítő beszélgetés	,18	,37	,06	**,48**	,18	,30	,40	,06
Csoportos beszélgetés gyermekekkel	,38	,21	,15	,25	,36	,15	**,49**	-,01
Szabadidős programok, kirándulások szervezése gyermekeknek	**,55**	**,49**	,11	,24	-,15	-,02	,11	-,10
Szükség szerint szűrővizsgálatok, preventív feladatok megszervezése (tanulás, beilleszkedés, mentálhigiéné területén)	,14	**,42**	,08	,28	,31	,20	-,07	-,31
Egyéni foglalkozás tanulási nehézségek kezelésére	**,55**	,01	,04	,14	**,48**	,05	,04	-,27
Csoportos foglalkozás tanulási nehézségek kezelésére	**,66**	,15	,05	,18	,33	,07	,21	-,14
Információs tájékoztató alkalmak a szülőknek	,28	**,68**	-,05	,14	,10	,17	,19	,18
Hivatalos ügyek intézésében való segítségnyújtás a szülőknek	,25	**,73**	-,03	,07	-,07	,15	,15	,18
Konkrét problémához fűződő egyéni konzultáció a szülőkkel	-,24	**,54**	-,13	,06	,40	,36	-,23	,19
Szülőknek szóló csoportos foglalkozások szervezése, vezetése	,12	**,70**	,07	,27	,12	-,16	-,02	,16
Krízisintervenció a családokban	-,11	**,68**	,21	,01	,14	,19	-,08	,02
Szabadidős programok, kirándulások szervezése szülőknek	,18	**,70**	,21	,16	-,13	-,24	,05	-,22

Átveszi, átadja a tanulót a szülőtől, gondozótól	**,83**	,08	-,13	,02	-,08	,03	,02	,12
A pedagógussal egyeztetve tájékoztatja a szülőt a tanulót érintő napi eseményekről	**,61**	,36	-,07	,10	,05	,29	,29	,18
Családlátogatás	,05	**,59**	,30	-,16	-,18	,13	**,50**	-,06
Prevenciós megbeszélés a pedagógusokkal	,12	,15	,30	,19	,12	**,60**	-,02	-,08
Konkrét problémához fűződő egyéni konzultáció a pedagógusokkal	,05	,04	,16	,10	,25	**,74**	,08	,00
Részvétel szülői és nevelőtestületi értekezleten	,10	,26	,33	,02	-,02	,12	-,70	-,08
Részvétel a szülő-pedagógus megbeszélésen	,07	**,64**	,14	,00	-,04	**,48**	-,20	-,05
Érzékenyítő nevelőtestületi programok, tréningek tartása	,00	**,64**	,10	,28	,06	-,10	-,28	-,19
Pedagógusok által szervezett szabadidős programok előkészítése (terem berendezése, eszközök, anyagok előkészítése stb.)	**,69**	,14	,09	,05	,03	,00	-,14	,03
Megbeszélés az iskolai segítő szakemberekkel	-,14	,07	**,69**	,22	,14	,20	-,09	-,07
Kapcsolattartás az együttműködő intézményekkel	-,25	,31	**,67**	-,09	-,05	,22	,03	-,06
Részvétel az iskolai rendezvényeken	**,51**	,12	**,56**	,11	-,08	,28	-,24	,09
Pályaorientációban való közreműködés	-,08	,26	**,54**	,30	,37	-,08	,01	,34
Felügyeli a rá bízott tanulókat	**,89**	,02	,01	-,09	-,12	,01	,08	,04
Intézményen belül (foglalkoztató termek, ebédlő, tornaterem stb.) szükség szerint kíséri a tanulót	**,91**	,00	-,03	-,07	-,10	,05	,01	,05
Intézményen kívül foglalkozások, programok helyszíneire, kirándulásokra, tanulmányi sétákra stb. kíséri a tanuló(ka)t	**,82**	,19	,06	,10	-,06	,02	,02	,07
Szervezi, felügyeli a csoportos étkezéseket	**,92**	,08	-,05	,06	-,04	,03	,02	,08
Egyezteti a pedagógussal a tanórai foglalkozásokhoz szükséges teendőket	**,94**	,00	-,04	,00	-,06	,04	,00	,00
Előkészíti a tanórai foglalkozások során szükséges eszközöket	**,90**	,04	-,14	,01	-,02	,03	-,01	-,04

Berendezi a termet a tanórai foglalkozások igényeinek megfelelően	**,89**	,10	-,13	,04	,04	-,02	,04	-,04
Együttműködik a pedagógussal a tanórákon az általános jellegű oktató, nevelő munkában	**,91**	,00	-,02	-,01	-,03	,03	,05	,01
Segíti, bátorítja a tanulót általános jellegű egyéni és csoportos feladatai megoldásában	**,63**	-,01	,15	-,16	,34	,08	,06	,14
A pedagógus irányításával közreműködik a tanulót fejlesztő, korrekciós tevékenységben	**,79**	,11	,07	-,10	,30	,04	,06	-,03
Egyénileg segít a tanulónak a tanórai és tanórán kívüli foglalkozásokon	**,71**	,02	,05	-,15	,30	,02	,01	-,16
Közreműködik a tanórák és a napközis foglalkozások rendjének biztosításában	**,93**	,03	-,02	-,04	-,02	,03	,06	-,05
Közreműködik a tanórai foglalkozásokon az általános jellegű oktatási és technikai eszközök kezelésében	**,91**	,02	-,09	,02	,04	,01	,02	-,03
Közreműködik adminisztrációs teendők ellátásában	**,69**	,08	,09	-,05	-,03	-,08	-,16	,36
Egyéb	**,50**	,11	-,04	,05	,01	-,04	,12	**,51**

Megjegyzés: Principal components becslés, varimax rotáció. A félkövér értékek a 0,4 fölötti faktorsúlyokat jelölik. Forrás: SchoolsUP 2022, N=416

11. számú melléklet: A szülők gyermeknevelési képességének javításáért felelős személyek az iskolai segítő szakmacsoportok megítélése szerint (átlagértékek négyfokú skálán: 1: egyáltalán nem, 4: teljes mértékben)

		Iskola-pszichológusok	Óvodai és iskolai szociális segítők	Pedagógiai asszisztensek	Összesen	F-érték
Óvodai és iskolai szociális segítőnek	M	3,19	3,18	2,78	3,05	14,69***
	N	108	154	134	396	
	SD	0,61	0,73	0,75	0,73	
Gyermek- és ifjúságvédelmi felelősnek	M	3,03	2,80	2,98	2,92	3,93*
	N	107	153	134	394	
	SD	0,67	0,76	0,69	0,72	
Iskolapszichológusnak	M	3,42	3,16	3,10	3,21	7,47**
	N	108	154	135	397	
	SD	0,58	0,72	0,68	0,68	
Iskolalelkésznek/lelkésznek	M	2,84	2,99	2,68	2,84	5,25**
	N	106	153	134	393	
	SD	0,81	0,75	0,85	0,81	
Fejlesztő pedagógusnak	M	2,69	2,42	2,62	2,56	3,82*
	N	108	154	133	395	
	SD	0,83	0,84	0,87	0,85	
Pedagógiai asszisztensnek	M	2,30	2,20	2,34	2,27	1,07
	N	108	153	134	395	
	SD	0,89	0,82	0,92	0,87	
Gyógypedagógusnak	M	2,78	2,50	2,60	2,61	3,25*
	N	108	154	134	396	
	SD	0,85	0,86	0,90	0,87	
Iskolaorvosnak	M	2,62	2,45	2,48	2,50	1,30
	N	107	154	134	395	
	SD	0,80	0,85	0,93	0,86	
Védőnőnek	M	2,86	2,88	2,74	2,83	1,31
	N	108	153	134	395	
	SD	0,74	0,80	0,81	0,79	
Mentálhigiénés szakembernek	M	3,23	3,15	2,96	3,11	5,18**
	N	106	151	134	391	
	SD	0,57	0,70	0,70	0,67	
Iskolarendőrnek	M	1,89	2,16	1,99	2,03	3,33*
	N	106	154	133	393	
	SD	0,83	0,88	0,89	0,88	
Iskolaőrnek	M	1,71	2,00	1,85	1,87	3,69*
	N	106	153	134	393	
	SD	0,83	0,90	0,83	0,86	
Pedagógusnak	M	3,18	3,00	3,02	3,06	1,86
	N	108	154	134	396	
	SD	0,65	0,80	0,81	0,77	
Iskolaigazgatónak	M	2,58	2,69	2,78	2,69	1,63
	N	108	153	134	395	
	SD	0,86	0,85	0,86	0,86	
Adminisztratív személyzetnek	M	1,45	1,69	1,71	1,63	4,30*
	N	108	153	134	395	
	SD	0,65	0,76	0,78	0,74	
Államnak	M	2,62	2,92	2,74	2,77	2,80
	N	108	153	133	394	
	SD	1,03	0,97	1,05	1,02	
Egyháznak	M	2,39	2,76	2,41	2,54	6,24**
	N	106	153	134	393	
	SD	1,01	0,97	0,97	0,99	

*Megjegyzés: ANOVA-teszt, *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001. Forrás: SchoolsUP 2022_QSD*

12. számú melléklet: A pedagógusok informális nevelési szerepvállalása

Lelkigondozó, terápiás-szerep	„*Hát, itt megmondom őszintén, nem is tanulásbeli problémákkal fordultak hozzám, hanem ilyen családi problémával, hogy meghalt mondjuk az egyik tanítványom édesanyja, vagy a testvére, és nehezen tudta feldolgozni. És hát, egy kicsit ilyen pszichológus szerepet játszottam, és szinte pár héten keresztül minden nap kommunikáltunk, mert a kislány teljesen ott akarta hagyni az iskolát is emiatt, feladni a jövőbeli terveit*" (F3/8 nő, pedagógus).
Szülő-szerep	„*Mindenféle kéréssel, kérdéssel fordulnak a diákok. Tehát nagyon sokszor a szülő szerepét töltjük be szerintem, mint tanárok, osztályfőnökök. Kérdeznek munkáról, kérdeznek párkapcsolati dolgokról, politikáról. (...) Az is látszik, hogy nincs, akitől ők ezt megkapják, vagy megkérdezzék odahaza. (...) Csak ugye hát nagyon óvatosan kell bánni velük bizonyos szempontból, mert nem vagyunk a szüleik, nem mondhatunk nekik olyan tanácsot, ami esetleg – mit tudom én – pont szembemegy a családnak, mondjuk a roma származású gyerekeknek az érdekeivel, vagy a törvényeivel, hogy úgy mondjam*" (F4/1 férfi, pedagógus).
Krízismenedzser-szerep	„*A mostani nevelőotthonban nevelkedett kislányomnak sincs állandó lakhelye, sokszor konfliktusba keveredik a barátja szüleivel. Úgyhogy sokszor kell tüzet oltani, mert ő sem tanult meg alkalmazkodni. Sokszor elgondolkodik az ember, hogy milyen nehéz sorsa van egyes gyerekeknek, milyen nehéz őket jól megtartani, jól irányítgatni…*" (F4/4 nő, pedagógus).
Ügyintéző-szerep	„*Meg ugye nekem van egy nevelőotthonos kislányom, meg előtte is volt olyan kislányom, aki árva volt. És hát végigjártuk vele azt, hogy hogyan kell családi pótlékot intézni, hogyan kell az árvasági segélyt elintézni. […] Nagyon szegény környezetből jött, még az áramot is kikapcsolták a lakásokban, úgyhogy együtt nézegettük meg, hogy hogyan tudja ő ezt részletekbe kifizetni például. Sok ilyen típusú problémával küzdöttünk annak idején*" (F4/4 nő, pedagógus).
Családgondozó-szerep	„*Mondhatjuk azt, hogy értelmiségi középréteg volt a család, és a három kislány belekeveredett egy olyan társaságba, ahol mindenféle dolgot csináltak, ami nem az ő életkoruknak megfelelő volt. A problémát én érzékeltem […], utána a szülőket is megkérdeztem, és akkor már mind a három gyereknek az édesanyja, édesapja is bejött az iskolába, beszélgettünk, hogy hogy oldjuk meg a problémát […], és borzasztó nehéz volt őket kiszedni belőle*" (F5/3 nő, pedagógus).
Családlátogató, kapcsolattartó-szerep	„*Amikor az ember kimegy egy családlátogatásra, vagy meglátja azt a környezetet, azt a lakóházat, azt az udvart, vagy bármi más egyebet, akkor gondolkodik el igazán, hogy istenem, tehát az a gyerek, meg ahonnan tudjuk, hogy nap mint nap bejár… és kocsival alig tudunk eljutni oda, és ő nap mint nap gyalogosan teszi meg reggel, illetve délután. Tehát ilyenkor az ember egy kicsikét elgondolkodik, másképpen látja, más szemüvegen keresztül nézi a dolgokat. […] Teljesen másképpen látja az ember a mindennapi valóságában a dolgokat. Meg másképpen akkor, amikor a szülő mondjuk bejön, ha bejön egy szülői értekezletre*" (F4/2 nő, pedagógus).
Tanácsadó, szervező-szerep	„*Tehát viszonylag jól tájékozottnak kell lenni… lassacskán tényleg a hivatali ügyekben is, meg az egészségügy táján is*" (F4/4 nő, pedagógus).
Értékközvetítő-szerep	„*Mindenben, a kapcsolatokban, a munkában, az irodalomban, bármiben, hogy mi az, hogy érték, és hogy igenis tiszteljék ezeket az értékeket, főleg ebben a világban, amikor ugye tele vagyunk celebekkel, és akkor ott van előttük példaként a celeb. (...) Tehát, hogy a hagyományos értékeknek a tisztelete (...). Ez szerintem borzasztóan fontos*" (F5/3 nő, pedagógus).

Forrás: SchoolsUP 2022_QID alapján saját szerkesztés

13. számú melléklet: A családok többirányú támogatása a köznevelésben a pedagógusok szemszögéből

Pedagógusok	„*Jó, nekünk van (...) pszichológusunk, szociálpedagógusunk, gyermekvédelmisünk, orvos is jár a suliba. Attól függetlenül számtalanszor megkerestek már problémákkal. Legtöbbször ilyen gyerek-szülő konfliktus. Sőt, olyan is volt, ami meglepő szülő részéről… háztartásbeli konfliktust, magyarul házastárssal való konfliktust. Segítsek neki! Hát igen, furcsállottam este fél 11-kor, hogy felhív emiatt. Ilyen is van, igen. De hát, amiben tudok, segítek…*” (F3/5 nő, pedagógus).
Segítő szakemberek	„*Hát, igazából túl sok hozzászólásunk nincs e témakörben. Maximum annyi, hogy szakemberhez irányítjuk. Legyen az speciális kolléga, illetve pszichológus kolléga, illetve kolléganő, akik hát szó szerint értsétek, hogy elég komolyan odateszik magukat és tényleg a különböző problematikáknak elébe állnak, tényleg vállvetve küzdenek velünk, tehát pedagógusokkal és osztályfőnökökkel*” (F4/6 férfi, pedagógus).
Interprofesszionális együttműködés az iskolán belül	„*Viszont jól működik szerintem nálunk ez a pszichológus, szociális segítő és tanár hármasa, ugye jó szociális hálót sikerül tartani, tehát hogyha már eljut a probléma, akkor viszont igyekszünk minden módon segíteni. […] Ha valakin így fennakad egy ilyen probléma, akkor viszont már így közösen nyúlunk alá és próbálunk segíteni*” (F1/4 nő, pedagógus).
Interprofesszionális teammunka társintézmények bevonásával	„*Tehát én megint ezt a kislányt tudom, aki (...) utazás alatt a barátját küldte el hozzám ide a házhoz, hogy valamit csináljunk, mert nem bírják már (...) az otthonlétet, és ugye én egyből szaladtam, este volt ez, hét óra körül jött hozzám a fiatalember, szaladtam az iskolába és ugye ott a megfelelő személyekkel egyeztetve intézkedtünk*” (F1/3 nő, pedagógus).
Delegálás (iskolán kívüli szakemberek, társintézmények)	„*És hát van olyan gyerek is, akinek otthon alkoholisták a szülei. Úgyhogy neki kellett segítséget keresni, iskolapszichológust például. Illetve aztán az iskolapszichológus továbbküldte*” (F4/4 nő, pedagógus).
„Pattogó” esetek	„*Iskolapszichológusunk nekünk is van, de én úgy látom, hogy a gyerekek bennünket jobban ismernek (...). Én azt érzem, hogy könnyebben fordulnak hozzánk. Bár, én is szoktam mondani, hogy iskolapszichológus. Volt, aki elfogadta, volt, aki nem, volt, aki külső pszichológushoz vitte, hogyha olyan jellegű volt (...)*” (F3/1 nő, pedagógus).

Forrás: SchoolsUP 2022_QID alapján saját szerkesztés

14. számú melléklet: A pedagógusok igénye a segítségre

Pedagógiai asszisztens	Iskolapszichológus	Iskolai szociális segítő
„*Hát… **lehetnének többen** is, mert nyilván elég nagy szükség lenne rájuk, de amiben egy tanítónőnek, vagy az iskola szervezetének szüksége van, úgy elég sokat tudnak benne segíteni*” (E/2 férfi, pedagógus).	„*Ha minden nap nálunk lenne az iskolapszichológus, az is kevés lenne. {…}. Meg hát ugye **a mai társadalmi helyzet** ezt **igényli***” (E/14 nő, pedagógus).	„*Csak két napot tud itt lenni, és **nagyon jó lenne, ha minden nap itt tudna lenni**. (...) Minden nap és minden órában, amikor gyerekekkel foglalkozunk, itt tudnának lenni, tudnánk hozzájuk fordulni*” (E/1 nő, pedagógus).
„*Pedagógiai asszisztenseink is vannak, **óriási segítség** az iskolában, és nagyon örülünk, hogy itt vannak. Rengeteg munkát levesznek a vállunkról*” (E/1 nő, pedagógus). „*Nagyon sok feladatot lát el, és egyébként egy **fontos személy** szerintem*” (E/15 nő, pedagógus).	„*Tudjuk, hogy van, akit bántalmaznak otthon, de ő nem mondja, mi próbálunk tenni. Nagyon nehéz két tűz közé kerülünk, mert ha már szólunk, akkor meg még jobban megverik mondjuk azt a diákot, és kettős helyzetben van így az iskola ilyen szempontból. Mondta, hogy ne írjak be szaktanárit, mert akkor otthon kapni fog. **Szükségünk van pszichológusra**, mert olyan családi gondokkal küzdenek (...)*” (E/12 nő, pedagógus).	„*Ő volt az, aki kapásból tudta, hogy milyen fórumhoz, hova forduljunk, és hogyan forduljunk először. Ő volt az, aki a családsegítő szolgálattal kapásból föl tudta venni a kapcsolatot, meg tudta azt az embert, akihez fordulnunk kell. Ő volt az, aki el tudta érni azt a családot, akivel mi az iskolából nem tudtuk fölvenni a kapcsolatot, mert ő megtalálta a módját, hogy tudjon a szülővel adott esetben beszélgetni. Úgyhogy **nagyon nagy segítség***” (E/1 nő, pedagógus).
„*Hát, a pedagógiai asszisztens az én szemléletemben igazából egy ilyen **hosszított kéz**. Tehát nekünk a meghosszított kezünk (...)*” (E/14 nő, pedagógus). „*Ha megkérjük őket, akkor bejönnek hozzánk órára, **segítik az órai munkát** is a gyengébb tanulókkal*” (E/3 nő, pedagógus).	„*Hát ideális esetben szerintem az iskolapszichológusnak **itt kellene élnie nap mint nap** az iskolában. Tehát nem úgy kellene működnie ennek, hogy van hetente két nap, amikor itt van, hanem az lenne jó, ha úgy tudna szerves része lenni az iskola életének, hogy folyamatosan jelen van, folyamatosan megkereshető, folyamatosan elérhető*” (E/13 nő, pedagógus).	„*Szociális munkásnak még emiatt nem szóltam, mert mire vele találkozok, addigra ezek (...) Nagyon-nagyon gyorsan történnek a dolgok, s azokat nagyon hirtelen kell lereagálni. Tehát az, hogy valaki **egy héten egyszer ott van** egy iskolában… nem gyűjtögethetjük a problémákat, azt hirtelen meg kell oldani*” (E/15 nő, pedagógus).

Forrás: SchoolsUP 2022_QID alapján saját szerkesztés

15. számú melléklet: Szülői és pedagógusi típusjellemzők az iskolai szociális segítőkhöz való viszony alapján – az iskolai szociális segítők nézőpontjából

Típus	**Együttműködési hajlandóság**	**Nyitottság/ bizalom**	**Jellemző elvárások**	**Tipikus félreértés a segítő szerepével kapcsolatban**	**Szakmai mozgástér**
Szülőtípusok					
Kollaboratív érdeklődők	magas	magas	tanácskérés, közös probléma-megoldás	nincs jelentős szereptévesztés	optimális (bizalom, aktív részvétel, reális elvárások)
Csodavárok	változó/ feltételes	közepes	azonnali, látványos eredmény	szociális segítőt pszichológus-ként azonosítják, túlzó elvárások	részleges (nyitottság van, de a szerepek félreértése korlátozza a beavatkozást)
Közömbös elutasítók	alacsony	alacsony	nincs konkrét elvárás, elutasítás jellemző	hatósági szereppel azonosítják, információ-hiány	beszűkült (bizalmatlan-ság és távolságtartás miatt)
Pedagógustípusok					
Kooperatív befogadók	magas	magas	szakmai támogatás, visszacsatolás	nincs jelentős szerep-tévesztés	optimális (partneri viszony, beágyazottság, aktív kooperáció)
Intoleráns idealisták	változó/túlzó	közepes	gyors, teljes körű megoldás	segítőt „mindenre jó megoldóként” értelmezik	részleges (motiváltak, de elvárásaik meghaladják a segítő szakmai szerepkörét)
Individuális cselekvők (ön-tevékenyek)	alacsony	közepes	saját megoldás keresése, önálló probléma-kezelés	a segítő jelenléte idegen számukra, kevéssé igénylik	beszűkült (nincs valódi igény a bevonásra)
Távolságtartó szkeptikusok	alacsony	alacsony	elutasítás, eredményelvű nézőpont	kétségbe vonják a segítő szerepének szükségességét	minimális (szkepszis, bizalmatlanság, láthatatlanság akadályozza a munkát)

Forrás: SchoolsUp 2022 alapján saját szerkesztés

16. számú melléklet: Pedagógusi magatartásmintázatok a segítő folyamatban – az iskolapszichológusok látóköréből

Pedagógusi attitűdök	**Beszédes interjúrészletek**
Problémahárítás	„*Általában ez a kiadom a gyereket, javítsd meg, majd add vissza típusú. Gyakran szeretnének ebből kimaradni, olyan, mintha úgy érzékelnék, hogyha nekik ebben részt kell venni, akkor ők részei annak, hogy ez a probléma fennáll... pedig nem, csak nagyon fontos a megoldásban a szerepük. Volt, aki kicsit sérelmezte, hogy neki ezzel foglalkozni kell. Ami ilyenkor nagyon nehéz szerintem minden iskolapszichológusnak, hogy ilyenkor megkérdőjelezik a kompetenciájukat, hogy 'még ennyit sem tudtok megcsinálni, még ez is a mi dolgunk legyen'? Pedig nem nekik kell kitalálni úgymond a megoldást, hanem javaslunk sok mindent, csak nyilván megvalósítani mégis annak a pedagógusnak kell, aki legtöbbet találkozik az osztállyal, s aki az osztályfőnök*" (33 éves nő, iskolapszichológus).
Megerősítésre vágyás	„*Összes pedagógus issza a szavad… 'segítsél, mentsél meg minket, mert óriási a baj'…*" (47 éves nő, iskolapszichológus).
Távolságtartó megfigyelés	„*Van, aki egy kicsit távolságtartóbb, megfigyelőbb, hogy na, lássuk, mi lesz ebből*" (32 éves nő, iskolapszichológus).
Közös problémamegoldás	„*Nagyon sokszor kérdeznek meg tanárok, hogy mit kéne változtatniuk. Sokszor van az, hogy kifejezetten maguk látják a problémát, s azzal kapcsolatban jönnek tanácsot kérni. Ez azért is lehet, mert a vezetőség, akikkel én együtt dolgozom, ők nagyon támogatják az én munkámat. Ha nem bíznának a szakértelmemben, akkor ezt nem tudnám így csinálni*" (27 éves nő, iskolapszichológus).
Varázslatvárás	„*Az autószerelőhöz elviszik a rossz autót, majd a pszichológus megbütyköli, és a rossz gyerekből jó gyerek lesz*" (52 éves nő, iskolapszichológus). „*A pedagógusok gyakran azt várják el, hogy vegyem elő a varázspálcámat és pillanatok alatt csináljak valamit, ami megoldja a problémát*" (56 éves férfi, iskolapszichológus). „*Hát hogy vegyem elő a varázsbotomat, ha látják, hogy van egy olyan diák, aki nem úgy viselkedik, ahogy... akkor én csettintésre 45 perc alatt hozzam helyre*" (36 éves nő, iskolapszichológus).
Kémkedés	„*A pedagógusok azt várnák, hogy én kémkedjek nekik bizonyos ügyekben, aztán mondjam vissza, hogy mit tudok. Mivel én ennek nem felelek meg, ezért annyira nem szeretnek*" (33 éves nő, iskolapszichológus).
Kontrollálás	„*Nagyon sokszor diagnosztizálnak a pedagógusok, paranoiditást most legutoljára. Tehát azt várják, hogy mondjam meg, hogy hova küldjék… ők fölállítanak egy diagnózist, jobb esetben engem is megkérdeznek*" (56 éves nő, iskolapszichológus). „*Meg vannak olyanok is, akik határozott elképzeléssel rendelkeznek, hogy akkor mi is lenne a feladatom*" (32 éves nő, iskolapszichológus).
Értő figyelemre várás	„*Kérik a segítségemet, állandó konzultációk mennek. Azt vettem észre, hogy a pedagógus nagyon-nagyon-nagyon szereti, ha én meghallgatom, s az ő tapasztalatait magamévá teszem. Érdemes is, mert nagyon jó megfigyeléseik vannak és örülnek, hogy végre valaki meghallgatja őket, ahol elmondhatják, hogy ők mennyi mindent megtesznek azért a gyerekért*" (56 éves nő, iskolapszichológus). „*Gyakorlatilag van egy órád, aztán kimész a szünetre és hat tanár vesz így körül, s akkor elkezdik mondani az ő saját osztályaiknak, az ő saját gyerkőceiknek a problémáit*" (27 éves nő, iskolapszichológus).

Forrás: SchoolsUp 2022 alapján saját szerkesztés

17. számú melléklet: A pedagógiai segítő munka tevékenységrendszere pedagógiai asszisztensi nézőpontból

A gyakorlatban ellátandó főbb feladatok	**Beszédes interjúrészletek**
Pedagógiai asszisztencia	„*Hát, jelen pillanatban a társadalmi szerepünk egyre nagyobb, mert akkora pedagógushiány van – és lesz is az elkövetkező öt éven belül –, hogy nagyon nagy szükség lesz a mi pályánkra. Már most is, ha a tanárok hiányoznak, betegek, vagy bármi probléma adódik, abban a pillanatban a pedagógiai asszisztenst léptetik elő: mi nyújtunk segítséget*” (36 éves nő, pedagógiai asszisztens).
Étkezések szervezése, felügyelete	„*Ha az étkezéseknél segítek és felügyelek, már az is hatalmas segítség, mivel a pedagógusoknak annyi mindenre kell egyszerre figyelniük*” (36 éves nő, pedagógiai asszisztens).
Távollévő pedagógus helyettesítése	„*Még órát is tartok, amit nem is igazán tudok, hogy milyen engedéllyel egyébként – arról fogalmam sincs –, de például kémiát, ami tőlem aztán olyan távol áll, mint Makó Jeruzsálemtől. Hetedik osztályban tanítok kémiát, ötödikben meg természetismeretet mellette. Hát igen… vannak ilyen érdekes dolgok, amikre például nem számítottunk, de élvezzük, azzal nincs baj, tehát élvezem. Kihívást azért jelent, mert felkészülni órákra és egyebekre – hát ez ugye nem képezi a pedagógiai asszisztensi képzés részét, úgyhogy (…)*” (31 éves nő, pedagógiai asszisztens). „*Hivatalosan nem mondhatjuk azt, hogy mi helyettesítünk tanárt, de igen, helyettesítünk tanárt. Tehát amikor beteg egy tanár, éppen továbbképzésen van, vagy egyéb ok miatt hiányzik, akkor én, mint pedagógiai asszisztens, vagyok bent az órán*” (38 éves nő, pedagógiai asszisztens). „*Amikor tényleg rengeteg helyettesítés van, mert nyilván ugye oda is be vagyunk dobálva, ha kiesnek a tanító nénik, bácsik… Tehát amikor több órára kell felkészülni – főleg úgy, hogy nekünk nincs ebben rutinunk, semmink (...)*” (31 éves nő, pedagógiai asszisztens).
Gyermekfelügyelet, napközis feladatok, szabadidő szervezése	„*Hát ugye, nyilván a napközi felügyelete az a miénk, a leckeírástól kezdve a szabadidős tevékenységek szervezéséig*” (31 éves nő, pedagógiai asszisztens).
IKT eszközök kezelése, szemléltető eszközök készítése	„*Rengeteg mindenben tudok segíteni a kollégáknak. Szerencsére köztünk tök jó a viszony, úgyhogy akár órára is készítek a gyerkőcöknek feladatokat, például digitálisan {…}. Egyébként is szeretjük használni a digitális eszközöket, hál’ istennek van az iskolában minden: okostáblától kezdve tabletekig. Úgyhogy arra általában én szoktam alkotni, mert több ismeretem van, mint a kollégáknak*” (31 éves nő, pedagógiai asszisztens).
Tanulók kísérése, gyermekre való egyéni odafigyelés, szülőkkel való kapcsolattartás	„*A szülők azt várják, hogy a legnagyobb mértékben figyeljünk a gyerekekre. Például a busztól vagy buszhoz való kísérés során vigyázzak rájuk, ne hagyjam, hogy a gyerekek egymás közt vitatkozzanak vagy verekedjenek. Fontos az is, hogy meglegyen a kapcsolat az iskola és a szülő között, hogy a szülő mindenről tudjon, ami a gyerekével történik az iskolában*” (36 éves nő, pedagógiai asszisztens).

Forrás: SchoolsUP 2022_QID alapján saját szerkesztés