



Iskolai gyermekvédelmi jelzőrendszeri tagok észlelési és jelzési magatartása és annak meghatározói – elméleti modellek és empirikus kutatások

Kopasz Marianna

KOPASZ MARIANNA: Társadalomtudományi Kutatóközpont Politikatudományi Intézet –
kopasz.marianna@tk.hu

ABSZTRAKT A közoktatási intézmények a jelzőrendszer azon szereplői, amelyek a legtöbb gyermekbántalmazást jelentik, és egyben valószínűleg azok is, akik a legtöbb ilyen jelzést mulasztanak el jelenteni. A pedagógusok mivel munkájuk jellegénél fogva folyamatosan kapcsolatban vannak a gyerekekkel, különösen fontos szerepet játszanak a gyermekbántalmazás észlelésében és jelzésében. Noha a gyermekbántalmazás felismerését és jelzését protokollok sorozata segíti, számos tényező jelenthet akadályt annak útjában, hogy felismerjék és jelezzék a rossz bánásmód gyanúját. Így a protokollok ellenére is sok múlik a döntéshozó szakembereken. A jelen tanulmány emellett érvel, hogy a jelzéseket befolyásoló potenciális tényezők tanulmányozása szisztematikus vizsgálódást igényel. Ehhez két olyan elméleti modellt mutat be, amelyek keretet jelenthetnek a jelzéseket meghatározó tényezők empirikus tanulmányozásához, és ezeket külföldi kutatásokkal is szemlélteti. Az ilyen kutatások fontos szakpolitikai jelentőséggel bírnak, hiszen a jelzőrendszer működésének hatékonyabbá tételét célzó szakpolitikai beavatkozások a jelzőrendszeri döntéshozatalt befolyásoló tényezők ismeretében tervezhetők.

Kulcsszavak: gyermekvédelem, rossz bánásmód, tanárok, iskolai észlelő- és jelzőrendszer, döntéshozatal

School personnel's reporting of child abuse and neglect – The determinants of reporting behaviour

ABSTRACT Public education institutions are both the largest reporting source and probably the largest under-reporting source. By virtue of their ongoing contact with children, teachers play an important role in detecting and reporting child abuse and neglect. Even though child protection decision making is usually supported by protocols, several factors may hinder teachers' detection and reporting of child abuse and neglect. Thus, the decision to report a case depends on the school professional's discretion. This study argues that the factors potentially influencing reporting behaviour need to be studied systematically. For this purpose, it aims to outline two theoretical models that may serve as a framework for analysing factors that influence teachers' reporting behaviour. The theoretical models are illustrated with empirical studies from different countries. The policy importance of these studies lies in the fact that policy interventions aiming at improving the effectiveness of the child protection reporting system cannot be planned without knowledge of factors affecting teachers' reporting behaviour.

Keywords: child protection, child abuse and neglect, school teachers, reporting, decision making



BEVEZETÉS

A gyermekvédelmi döntéshozatal komplex döntések sorozatából áll. Ezek közül az első, amelynek következtében egy gyermek a gyermekvédelmi intézményrendszer látókörébe kerül, a gyermekvédelmi észlelő- és jelzőrendszer tagjainak arra vonatkozó döntése, hogy veszélyeztetettnek¹ ítéli-e, s ezt jelzi-e a gyermekvédelmi intézményrendszer felé, illetve súlyosabb esetben hatósági eljárást kezdeményez-e. A jelen tanulmány a gyermekvédelmi észlelő- és jelzőrendszer egyik szereplőjét, a közoktatási intézményeket állítja a vizsgálat középpontjába. Ezt a leszűkítést az indokolja, hogy – összhangban a külföldi szakirodalommal – célszerű a különböző ágazatok jelzőrendszeri szereplőit egymástól különülten vizsgálni; a jelen választás mellett pedig az szól, hogy a közoktatási intézmények több okból is a jelzőrendszer kitüntetett szereplői. Egyrészt itthon – és számos más országban is – az iskolák és óvodák küldik a gyermekvédelem felé a gyermekek veszélyeztetettségére vonatkozó legtöbb jelzést. Magyarországon 2017-ben az összes gyermekvédelmi jelzés négytizede érkezett közoktatási intézményektől (Balogh et al. 2019). Másrészt korábbi tanulmányok arra engednek következtetni, hogy ennek ellenére nem kevés lehet az az ezen intézmények részéről elmaradt jelzés (Rác 2015, Kopasz 2017). Úgy is fogalmazhatunk, hogy a közoktatási intézmények a jelzőrendszer azon szereplői, amelyek a legtöbb jelzést küldik, és egyben azok is, amelyek a legtöbb esetben mulasztanak el jelenteni (Crenshaw et al. 1995: 1095–96), és mint ilyenek kiemelten vizsgálatra érdemesek.

Ennek a tanulmánynak a fókuszában az a kérdés áll, hogy milyen tényezők alakítják a gyermekek bántalmazásának és elhanyagolásának közoktatási szakemberek általi észlelését és annak jelzését. A gyermekbántalmazás és elhanyagolás fogalmi meghatározásában a tanulmány a WHO (World Health Organization – Egészségügyi Világszervezet) által adott definíciót követi, mely szerint „a gyermekek bántalmazása és elhanyagolása (rossz bánásmód) magában foglalja a fizikai és/vagy érzelmi rossz bánásmód, a szexuális visszaélés, az elhanyagolás vagy hanyag bánásmód, a kereskedelmi vagy egyéb kizsákmányolás minden formáját, mely a gyermek egészségének, túlélésének, fejlődésének vagy méltóságának tényleges vagy potenciális sérelmét eredményezi egy olyan kapcsolat keretében, amely a felelősségen, bizalmon vagy hatalmon alapul.” (WHO 2006: 3; MOGYESZ 2006: 4)². A pedagógusok és más iskolai szakemberek, mivel munkájuk jellegénél fogva folyamatosan kapcsolatban vannak a gyerekekkel, különösen fontos szerepet játszanak a gyermekbántalmazás és elhanyagolás észlelésében és jelzésében (Abrahams et al. 1992). Napi szinten adott számukra a lehetőség a gyerek viselkedésének megfigyelésére, és saját korábbi vagy kortársaik viselkedésével való összehasonlításra (Crenshaw et al. 1995). Mégis, számos tényező jelenthet akadályt annak útjában, hogy felismerjék és jelezzék a rossz bánásmód gyanúját. Korábbi külföldi kutatások szerint ilyen jelentős akadály lehet a gyermekbántalmazás és elhanyagolás észlelésével és jelzésével kapcsolatos ismeretek elégtelensége; a tévesnek bizonyult gyanú jogi következményeitől való félelem, az az aggály, hogy a jelzés árthat a tanár-gyerek, vagy a tanár-szülő kapcsolatnak; vagy az attól

¹ A veszélyeztetettséget a Gyermekvédelmi törvény (5. § n) pontja) mint a gyermek vagy más személy által tanúsított olyan magatartást, mulasztást vagy körülmény következtében kialakult állapotot határozza meg, amely a gyermek testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését akadályozza.

² A jelen tanulmány alapvetően a szülők, illetve gondviselők részéről tapasztalt rossz bánásmóddal foglalkozik.



való félelem, hogy a gyermekvédelmi rendszer tökéletlenségei káros hatással lehetnek a családra, és nem képesek megvédeni a gyermeket (Abrahams et al. 1992, Kenny 2001). Az elmaradó jelzéseknek ugyanakkor hátrányos következményei lehetnek mind a gyerekekre, mind pedig a társadalom egészére nézve. A gyerekkorban rossz bánásmódot megtapasztalt felnőttek körében végzett kutatások számos különböző negatív hatásról számolnak be, mint például a mentális egészséggel kapcsolatos problémák, szerhasználat, kognitív deficit vagy csökkent életminőség; továbbá a megfelelő támogatás hiánya potenciálisan növeli a gyerekkori rossz bánásmód generációk közötti átörökítésének esélyét (lásd pl. Jud – Gartenhauser 2015).

A jelzőrendszer működési hatékonyságának javításához olyan kutatásokra van, vagy legalábbis volna szükség, amelyek arra irányulnak, hogy feltárják azokat a tényezőket, amelyek hatással vannak a gyermekekkel szembeni rossz bánásmód szakemberek által történő észlelésére és jelzésére. A jelzőrendszeri tagok jelzési magatartását befolyásoló tényezők tanulmányozása azonban több okból is nagy kihívást jelentő feladat. Az egyik jelentősebb dilemma magának az alkalmazandó módszernek a megválasztása (erről lásd később). További nehézséget okoz, hogy a jelzési magatartás számos tényező összjátékának eredményeként jön létre, aminek megértése szisztematikus vizsgálódást igényel (Goebels et al. 2008). A külföldi szakirodalomban, de mindenekelőtt az angolszász országokban, mostanra jelentősnek mondható a jelzőrendszeri tagok jelzéseit tanulmányozó munkák száma. Ezek a publikációk tipikusan egy-egy ágazat (közoktatás, egészségügy stb.), vagy azon belül is csak egy-egy foglalkozási csoporthoz tartozó jelzőrendszeri tagjainak észlelési és jelzési magatartását vizsgálják.³ Mindenképpen hazai vonatkozásában tudomásom szerint ez idáig nem mutatkozott tudományos érdeklődés e kérdés iránt. Így tudományos publikációk hiányában legfeljebb csak anekdotikus evidenciák állnak rendelkezésünkre a gyermekekkel foglalkozó szakemberek észlelési és jelzési magatartására vonatkozóan.

A jelen tanulmány nem vállalkozhat ennek a szakirodalmi résznek a betöltésére, de még a témába vágó külföldi irodalom szisztematikus áttekintése is meghaladná a kereteit.⁴ Ehelyett azzal az ambícióval íródott, hogy felhívja a figyelmet a jelzési magatartás tanulmányozásának fontosságára és ezzel együtt annak kihívásaira, valamint hogy bemutasson olyan elméleti kereteket, amelyek ígéretesnek tűnnek a jelzőrendszeri tagok jelzési döntéseinek – de ezen túlmenően, általánosságban a gyermekvédelmi döntéseknek a – szisztematikus vizsgálatában.

A tanulmány hátralévő része három nagyobb szerkezeti egységre tagolódik. Az első rész röviden ismerteti a hazai gyermekvédelmi jelzőrendszer működésének jogszabályi környezetét, és kitér a témához tágabban kapcsolódó csekély számú hazai tudományos publikáció eredményeire is. Az ezt követő részben kerül sor a gyermekvédelmi döntések vizsgálatában alkalmazható elméleti modellek felvázolására, illetve egy-egy korábbi külföldi kutatás illusztratív bemutatására. A tanulmányt egy összegző fejezet zárja.

³ E mögött az a feltételezés áll, hogy a különböző ágazatokhoz és/vagy foglalkozási csoportokhoz tartozó szakemberek észlelési és jelzési magatartása egymástól eltérő. Schols és kollégái (2013) például ebből kiindulva az oktatási és az egészségügyi ágazat jelzőrendszeri tagjainak észlelési és jelzési magatartását vetik össze.

⁴ A külföldi szakirodalom, de legalábbis az utóbbi tíz évben megjelent, közoktatási szakemberek jelzési magatartását elemző publikációk eredményeit kísérli meg szintetizálni Alazri és Hanna (2020).



HAZAI HELYZETKÉP: JOGSZABÁLYI KÖRNYEZET ÉS KAPCSOLÓDÓ EMPIRIKUS KUTATÁSOK

A legtöbb európai ország kötelező jelzést ír elő a gyermekekkel foglalkozó szakemberek számára. Különbségek az országok között abban vannak, hogy ez a kötelezettség az összes foglalkozási csoportra (és rajtuk kívül a civilekre is) kiterjed-e vagy sem⁵. Magyarországon az 1997. évi XXXI. törvény⁶ a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról (továbbiakban: Gyermekvédelmi törvény) jelzési kötelezettséget rendel el a jelzőrendszeri tagok (egészségügyi szolgáltatást nyújtók, személyes gondoskodást nyújtó szolgáltatók, köznevelési intézmények, rendőrség, ügyészség, bíróság stb.) számára. A gyermekvédelmi jelzőrendszer működtetését a törvény a családsegítő és gyermekjóléti szolgálatok feladatkörébe utalja. A feladat ellátásához egy az EMMI által kiadott szakmai ajánlás⁷, egy protokoll⁸ és egy módszertani útmutató⁹ nyújtanak irányítást.

A közoktatási intézmények vonatkozásában a további részletekről az 1993. évi közoktatási törvényt módosító 1996. évi LXII. törvény¹⁰ rendelkezik, amely az intézmény vezetőjének felelősségi körébe utalja a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok megszervezését és ellátását. Ezt a 2014. évi CV. törvény azzal egészíti ki, hogy a köznevelési intézmény vezetője felelős a gyermekvédelmi jelzőrendszer köznevelési intézményhez kapcsolódó feladatainak a koordinálásáért. Az iskolák esetében a jelzőrendszer működtetésének feladata kiterjed az iskolaigazgatóra, illetve helyettesére, a pedagógusokra, az iskolapszichológusra, a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősrre, illetve 2018 szeptembere óta az iskolákban szociális segítő tevékenységet végzőkre is (erről lásd később).

Ahogy ebből is kiderül, a hazai iskolákban a tanárok is jelzőrendszeri tagok, de a jelzés a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, illetőleg az iskolaigazgató feladata. Ez a típusú felállás más európai országoktól sem idegen. Ehhez hasonlóan működik például az iskolai jelzőrendszer Svájcban, ahol az iskolai szakemberek jelzésre kötelezettek, az iskolai irányelvek azonban nem várják el a tanároktól a gyermekvédelem felé történő jelzést, ami az iskolaigazgató feladata (azaz a tanárok az igazgató felé jeleznek) (Jud és Gartenhauser 2015). Vannak azonban olyan rendszerek – az USA államaiban például –, amelyek a tanárok számára is közvetlenül a gyermekvédelem felé történő jelzést írnak elő (lásd pl. Kenny 2001). Jellemző, hogy sok tanár még az ilyen típusú rendszerekben sem a gyermekvédelem, hanem más iskolai szakemberek (mint például az igazgató) felé tesz jelzést (Abrahams et al. 1992), s ennek folytán az nem minden esetben jut el a gyermekvédelmi szolgálatához.

Magyarországon a gyermekvédelmi jelzőrendszer (és azon belül a közoktatási intézmények jelzőrendszeri) működését az utóbbi néhány évben számos változás érintette, de leg-

⁵ <https://fra.europa.eu/en/publication/2015/mapping-child-protection-systems-eu/reporting-1>. Utolsó leoltás: 2021. február 14.

⁶ 17§.

⁷ Szakmai ajánlás: A család- és gyermekjóléti szolgáltatás által működtetett észlelő- és jelzőrendszer működésének és működtetésének szabályairól.

⁸ Protokoll: A család- és gyermekjóléti szolgáltatás által működtetett észlelő- és jelzőrendszer működésének és működtetésének folyamatairól.

⁹ Módszertani útmutató: A gyermekvédelmi észlelő- és jelzőrendszer működtetése kapcsán a gyermek bántalmazásának felismerésére és megszüntetésére irányuló szektorsemleges egységes elvek és módszertan.

¹⁰ 54. § (1)



alábbis érinthette. Az egyik változás a gyermekjóléti intézményrendszer 2016-tól életbe lépő átalakítása¹¹ volt, amely a családsegítő és a gyermekjóléti szolgálatok integrációját és a rendszer kétszintűvé alakítását (járási szintű család- és gyermekjóléti központok felállítását) eredményezte. Az új kétszintű struktúrában a jelzőrendszer működtetésének felelőssége a – most már integráltan működő – család- és gyermekjóléti szolgálatokhoz hatáskörébe tartozik. Kévszámunk van azzal kapcsolatban, hogy a gyermekjóléti intézményrendszer átalakítása hogyan hatott a jelzőrendszer működésére, de egy korábbi empirikus vizsgálat szerint keletkezett némi bizonytalanság azt illetően, hogy mely intézményhez kell a jelzést küldeni (Kopasz 2017). Ezt támasztják alá a KSH OSAP adatbázisának 2017. évi adatai is, amelyek azt mutatják, hogy még abban az évben is csak a jelzések 62%-a érkezett a hatályos szabályozásnak megfelelő helyre, azaz a család- és gyermekjóléti szolgálatokhoz (a jelzések fennmaradó részét a központok kapták) (Balogh et al. 2019).

A másik fontos változás az volt, hogy 2018. szeptember elsejei hatállyal kötelezően ellátandó feladatként írta elő az 1997-es Gyermekvédelmi törvényt módosító 2015-ös törvény¹² a családsegítő és gyermekjóléti központok számára az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységet¹³. (Iskolai szociális munka már ezt megelőzően is folyt Magyarországon, így a törvényt módosítás jelentőségét a feladat kötelezővé tétele adja.) A jelzőrendszeri jelzés továbbra is a közoktatási intézmény feladata (konkrétan: a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősé, vagy annak hiányában a vezetőé, illetve annak helyetteséé), azonban a – család- és gyermekjóléti központok foglalkoztatásában álló – óvodai és iskolai szociális segítőnek a jogalkotói szándék szerint fontos szerepe van a gyermekek veszélyeztetettségének megelőzésében, kiszűrésében és megszüntetésében (illetőleg maga is jelezhet).

Mivel Magyarországon ez idáig nem készültek olyan tudományos kutatások, amelyek a közoktatási szakemberek jelzési magatartásának megismerésére irányultak volna, a fejezet hátralevő része azokba kutatási eredményekbe nyújt betekintést, amelyek tágabban véve az iskolai jelzőrendszeri működéshez kapcsolódnak. Ezek a korábbi munkák a jelzőrendszer egy-egy konkrét szereplőjére (gyermek- és ifjúságvédelmi felelősökre, illetve iskolai szociális munkásokra) irányultak, illetve érintőlegesen vizsgálták az adott szereplőknek más iskolai gyermekvédelmi szereplőkkel való együttműködését is. Középpontjukban – Szirmai (2011) kivételével – nem konkrét esetek álltak, hanem az iskolai gyermekvédelem általános működésével kapcsolatos tapasztalatok. A gyermekvédelmi felelősök munkavégzésével összefüggésben Magyarországon több kutatás is folyt, de még a legutóbbi munkák is viszonylag régiek. Az 1990-es évek és a kétezres évek fordulóján készült, jellemzően egy vagy néhány megyére koncentrált vizsgálatok (ezekről lásd Maros és Tóth 2002) mellett átfogó, az egész országra kiterjedő kutatást Maros és Tóth (2002) végeztek. A szerzők megállapították, hogy az iskolák 96 százalékában volt gyermekvédelmi felelős. Árnyalja a képet ugyanakkor, hogy az intézményeknek mindössze 3 százaléka alkalmazott teljes állású gyermekvédelmi felelőst. Az esetek legnagyobb részében az iskola valamely pedagógusát alkalmazták gyermekvédelmi felelősként. Ezt sok esetben feltehetőleg a kényszer (a szükségesnél alacsonyabb óraszám) szülte, így a gyer-

¹¹ 2015. évi CXXXIII. törvény egyes szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények módosításáról.

¹² A Gyermekvédelmi törvény 40/A. § (2) a) pontját kiegészítő 2015. évi CXXXIII. törvény 21. §(2).

¹³ Az iskolai szociális segítőre vonatkozó létszámnormát a 4/2019 (II.27) rendelet állapította meg, mégpedig 1000 fő köznevelési intézményben nyilvántartott gyermekekre vetítve 1 főben.



mekvédelmi feladatot ellátó pedagógus részéről valószínűsíthető volt az alacsonyabb motiváció, és a gyermekvédelmi munka kisebb hatékonysága. A gyermekvédelmi munkát az esetek túlnyomó részében pedagógus végzettségűek látták el (74%), vagyis az iskolai gyermekvédelmi munkát végzők nagy része nem olyan végzettséggel rendelkezett, amilyen a feladat ellátására alkalmassá tenné (Maros – Tóth 2002).

A gyermekvédelmi felelősök munkavégzésével kapcsolatos újabb, a 2010-es évek elején folyt kutatások inkább kvalitatív módszereket alkalmaztak. Homoki (2012) fókuszcsoportos interjúkkal vizsgálta egy dél-alföldi kisváros alapfokú közoktatási intézményeinek gyermekvédelmi tevékenységét. A korábbi eredményekkel összhangban azt találta, hogy a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátására megbízott pedagógus kiválasztása nem annyira a „külső és belső motivációs tényezők, habitus, affinitás” alapján kerül sor, mint inkább az óraszámok alapján. Ráadásul ez azt is maga után vonta, hogy gyakran, akár tanévről tanévre változott a pozíciót betöltő személye, ami veszélyeztethette a gyermekvédelmi munka folyamatosságát. A fókuszcsoportos vizsgálat megerősítette, hogy azokban az intézményekben, ahol nem volt állandóság a gyermekvédelmi felelős személyében, ott kisebb volt a segítő szerepének elfogadottsága, mint ott, ahol tartósan ugyanaz a pedagógus látta el a feladatot (Homoki 2012).

Néhány további kutatás az iskolai szociális munkások tevékenységét állította a fókuszba. Ezek egy része egy-egy elszigetelten működő modellt mutat be, mint például Máté és Gergál (2009) a pécsi modellt, vagy Jankó (2009) a székesfehérvári iskolákat. Újabban Homoki (2018) végzett kutatást a sarkadi kistérség 11 településén. A kvalitatív vizsgálat keretében többségben iskolai szociális munkásokat kérdezett meg tevékenységük első éveinek tapasztalatairól. Amellett, hogy a megkérdezett iskolai szociális munkások – a pedagógusok leterheltségéből adódóan – hiánypótlónak érezték a tevékenységüket a gyermek- és családvédelem, a prevenció területén, egy részük arról számolt be, hogy ellenállásba ütközött a tevékenységük a társzszakmák részéről. Többnyire egyéni esetkezelést, családgondozást végeztek, és a legjobb eredményeket a pedagógusokkal, a családsegítővel, egészségügyi szakemberekkel együttműködésben érték el.

Szirmai 2011-es kutatása egyedülálló a hazai kutatások sorában abból a szempontból, hogy két konkrét eset kapcsán, családsegítőkkal készült interjúkra és esetkonferencia feljegyzésekre támaszkodva vizsgálta az iskolai gyermekvédelem működését. Az iskola és a gyermekvédelem kapcsolódását elemezve közös vonásként azonosította, hogy mindkét esetben felróható az iskolai gyermekvédelmi felelősök fellépésének elégtelensége, ha más formában is. Az egyik vizsgált esetben az oktatási intézmény és a gyermekvédelem közötti jobb együttműködés vehette volna elejét a kialakuló nehézségeknek. A másik esetben pedig nem annyira rendszerszintű, mint inkább személyi mulasztásokat vélt felfedezni: az iskolai ifjúságvédelmi felelős nem nyújtott segítséget, az intézményvezető pedig – presztízszokoknál fogva – halogatta a gyermekvédelem felé történő jelzést. Szirmai (2011) kutatása a – többségében pedagógus végzettségű – iskolai gyermekvédelmi felelősöknek és a szociális munkásoknak a társszakmákra vonatkozó attitűdjeit, szakmaközi kapcsolatait illetően is szolgáltat információt. Az interjúk alapján a szerző megállapítja, hogy a pedagógus háttérű kollégák kívülállónak tekintik a szociális munkásokat, és előítéletesen viszonyulnak hozzájuk. A szociális munkások pedig olykor azt vonják kétségbe, hogy érhet valamit az a segítség, amit olyan valaki nyújt, aki „csak megkapta feladatként” a gyermekvédelmi munkát (Szirmai 2011).



A JELZŐRENDSZERI ÉSZLELÉSI ÉS JELZÉSI MAGATARTÁS: MÓDSZERTANI KIHÍVÁSOK ÉS LEHETSÉGES ELMÉLETI KERETEK

A gyermekekkel szembeni rossz bánásmód észlelésének és jelzésének vizsgálata számos kihívást rejt magában. A módszertani nehézséget az jelenti, hogy a jelzési magatartás közvetlen megfigyelése az ilyen szituációk alacsony előfordulási gyakorisága miatt aligha járható út (Goebbels et al. 2008). Ezt helyettesítendő módszer lehet a gyermekvédelemhez beérkező jelentések és az annak nyomán keletkező dokumentumok elemzése, ám ez értelemszerűen csak azokra az esetekre terjedhet ki, amelyek már a gyermekvédelem látókörébe kerültek (Sedlak – Ellis 2013). További lehetőségként kínálkozik a múltbeli jelzőrendszeri döntések retrospektív vizsgálata. A jelzések kötelező jellegéből fakadóan azonban ez is problémákat vet fel. Arról faggatni ugyanis egy jelzésre kötelezett szakembert, hogy jelzett-e a felmerült rossz bánásmód gyanúja esetén, valójában annyit tesz, mint azt kérdezni tőle, hogy eleget tett-e a jogszabályi kötelezettségének. Egy ilyen kérdés esetében pedig aligha várhatunk őszinte választ (Sedlak – Ellis 2013). Ennélfogva a kutatók gyakran folyamodnak hipotetikus szituációk (esetvignetták) alkalmazásához a valós döntési helyzetek vizsgálata helyett¹⁴ (Goebbels et al. 2008, Sedlak – Ellis 2013). E módszer használata különösen előnyösnek tűnik az olyan érzékeny témák vizsgálatában, mint amilyen az itt szóban forgó téma is (Barter – Renold 1999).

A jelzőrendszeri magatartás elemzését az is nehezíti továbbá, hogy az észlelést és a jelzésről szóló döntést számos különböző tényező befolyásolja, amelyek egymással is kölcsönhatásban áll(hat)nak. Ezeknek a feltárása és mélyebb megértése szisztematikus vizsgálatot, valamilyen jól megválasztott elméleti keretet igényel, a tanulmányok többsége azonban híján van az elméleti keretnek (Goebbels et al. 2008). Az alábbiakban két olyan elméleti keret bemutatására kerül sor, amelyekre több korábbi – részben kifejezetten jelzőrendszeri döntéseket, részben pedig egyéb gyermekvédelmi döntéseket kutató – munka is támaszkodott. Ezen elméleti keretek egyike egy döntéseméleti modell (Decision Making Ecology), míg a másik egy olyan modell (Integrated Change Model), amelyet eredetileg az egészségvédelem területén fejlesztettek ki, de mostanra történtek kísérletek a jelzőrendszeri döntések vizsgálatára való alkalmazására is.

DECISION MAKING ECOLOGY (DME)

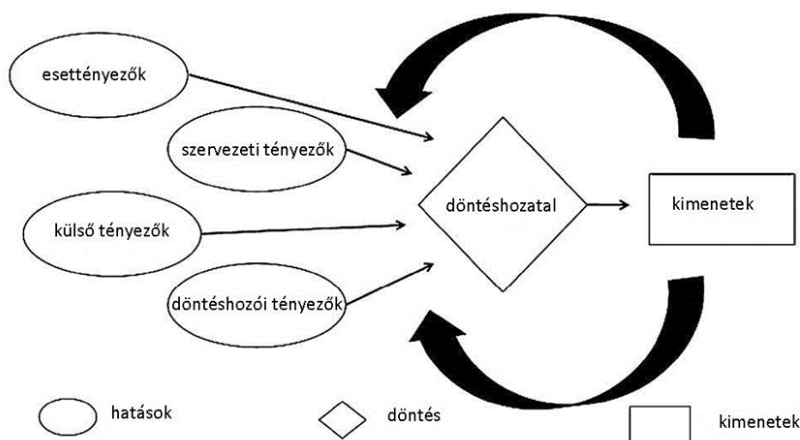
A gyermekvédelmi döntések különböző tényezők összjátékának eredményeként alakulnak ki, melyek közül csak az egyik tényezőcsoportot alkotják magának az esetnek a jellemzői (pl. a rossz típusa, súlyossága, ismétlődése stb.). Az esetjellemzők és a jelzési döntéseket meghatározó egyéb tényezőcsoportok – mint amilyenek a döntéshozó jellemzői, vagy a döntéshozó intézménynek a jellemzői – közti kapcsolatok vizsgálatában a legjelentősebbnek tűnő ilyen elméleti keret az 1990-es évektől kifejlesztett Decision Making Ecology (lásd pl. Fluke et al. 2014). Emellett megemlítendő még az ezzel sok hasonlóságot mutató Judgements and Decisions Processes in Context modell, amely Benbenishty és Davidson – Arad (2015) nevéhez köthető.

¹⁴ Lásd például O’Toole és kollégái (1999), Egu és Weiss (2003) vagy Walsh és munkatársai (2008) e tanulmányban is hivatkozott munkáit.



Az alábbi rész a jelzőrendszeri magatartással összefüggésben is alkalmazott Decision Making Ecology (DME) modellt ismerteti.

A *Decision Making Ecology* (továbbiakban: DME) a döntés kontextusát és a döntéshozatal folyamatát próbálja megérteni (lásd 1. ábra). Előbbi esetében ez azt jelenti, hogy a gyermekvédelmi eset jellemzői (*esettényezők*) mellett figyelembe veszi egyrészt a döntéshozó olyan egyéni jellemzőit (*döntéshozói tényezők*), mint például a tapasztalatát, vagy azt, hogy az adott esetet megelőzően jelzett-e már a gyermekvédelem felé; másrészt az olyan *szervezeti tényezőket* is, mint például az iskola mérete, a tanulók szocioökonómiai összetétele, vagy az iskolai közeg; végül pedig az olyan *külső tényezőket* is, mint amilyenek a gyermekek biztonságával és a család egyben tartásával kapcsolatos társadalmi attitűdök.



1. ábra. A Decision Making Ecology modell

Forrás: Baumann et al. 2011: 5

A DME részét képezi a döntéshozatal pszichológiai folyamatának elméleti modellje (*General Assessment and Decision Making Model*). Ebben kulcsfontosságú az értékelés és a döntés közti különbségtétel. Az értékelés (*Assessment*) egy konkrét helyzetnek az adott információk fényében történő megítélését jelenti (pl. a kockázat nagysága vagy a meglévő evidenciák ereje). A döntés ugyanakkor a helyzetértékelésből ered, és az intézkedés foganatosítására, azaz a cselekvésre, vagy annak hiányára vonatkozik. A döntés pszichológiai folyamatában fontos az ún. *döntési küszöb* (*Decision threshold*). Ez az a pont, amikor a szakember számára rendelkezésre álló evidenciák elérik azt a mennyiséget, amikor az meghozza a cselekvésre vonatkozó döntést (például, hogy küldjén-e jelzést a gyermek veszélyeztetettségéről, vagy kezdeményezze egy gyermek családból való kiemelését). Ebben az elméleti keretben az a feltételezés, hogy más tényezők hatnak a helyzet megítélésére és a döntési küszöbire. Míg a helyzetértékelést alapvetően az esettényezők befolyásolják jobban, addig a döntési küszöbire a döntéshozó olyan egyéni jellemzői hatnak, mint az élettörténete, tapasztalatai (Detlaff et al. 2011, Detlaff et al. 2015). A döntési küszöb egyéni különbségeire példa lehet, hogy egy tapasztaltabb szociális munkás, akinek rálátása van a családból való kiemelés következményeire, több evidenciát tarthat szükségesnek a döntés meghozatala előtt, mint egy kezdő (vagyis a kezdőnek alacsonyabb a döntési küszöbe)



(Baumann et al. 2011: 8). Így előfordulhat, hogy két szakember véleménye egyezik az adott eset értékelését illetően, de eltér a szükséges intézkedés tekintetében (Detlaff et al. 2015).

A DME elméleti keretet több kutatási is alkalmazta a rossz bánásmódot érintő bizonyítási és a gyermek családból való kiemelésére vonatkozó döntések vizsgálatára (lásd pl. Rivaux et al. 2008; Detlaff et al. 2011). A DME-re támaszkodó munkák jellegükénél fogva kvantitatív módszertant használnak, és az elemzést vagy adminisztratív adatokon¹⁵ (lásd pl. Rivaux et al. 2008; Detlaff et al. 2011, Font – Maguire-Jack 2015), vagy hipotetikus szituációkat felvázoló esetvignetták segítségével végzik (lásd pl. Walsh et al. 2008). Rivaux és kollégái (2008) a gyermekjóléti szolgáltatások nyújtásáról és a családból való kiemelésről szóló döntéseket vizsgálták, míg Detlaff és munkatársai (2011) a gyermekjólét bizonyítási döntéseit, Font és Maguire-Jack (2015) pedig a bizonyítási és kiemelési döntéseket.

E tanulmány témája szempontjából mindazonáltal Walsh és szerzőtársainak tanulmánya (2008) a legérdekesebb, mivel az az iskolai jelzőrendszeri működésre adaptálta a DME modellt. E szerint a jelzési döntés kétlépcsős folyamatként fogható fel. Az iskolai szakembereknek először is fel kell ismerniük a rossz bánásmódot, másrészt pedig jelentést kell tenniük arról (Egu – Weiss 2003, Walsh et al. 2008). A DME modellből kiindulva, Walsh és munkatársainak (2008) az volt a várakozása, hogy az észlelés szakaszában az eset jellemzőinek lehet elsődleges szerepe, vagyis az eset súlyosságának, gyakoriságának és a gyermekre való hatásának. A második szakaszban, vagyis a jelzés szakaszában ugyanakkor azt várták, hogy az iskolai szakemberek a megfogalmazott gyanúra részint egyéni jellemzőik, részint pedig az iskola jellemzői függvényében reagálnak.

Ausztráliában végzett kutatásukba Walsh és kollégái 254 iskolai tanárt vontak be. A kutatásban hipotetikus gyermekbántalmazási és elhanyagolási esetvignettákat alkalmaztak. A válaszadóknak 32 esetvignettát prezentáltak, amelyek után két kulcskérdésre kellett válaszolniuk. Egyfelől, hogy mennyire tartják valószínűnek, hogy gyermekbántalmazás vagy elhanyagolás esete áll fenn, másfelől pedig, hogy mennyire valószínű, hogy jeleznék az ügyet. A többszintű elemzés magyarázó változói kiterjedtek az eset, a tanárok és az iskola jellemzőire. Az esetjellemzők között az eset típusát (bántalmazás/elhanyagolás), előfordulási gyakoriságát, a gyermekre való hatását, a gyermek családjának szociökönómiai státuszát és a szülők együttműködési hajlandóságát szerepeltették. A tanárok vizsgált jellemzői a szokásos szociodemográfiai változók mellett a következők voltak: tanítási tapasztalat, formális gyermekvédelmi képzésben való részvétel, a gyermekbántalmazás vagy elhanyagolás múltbeli észlelése, illetve annak jelzése, a jelzés jogszabályi kötelezettségével kapcsolatos hitek, valamint a gyermekbántalmazás vagy elhanyagolás felismerésével összefüggő magabiztosság (énhatékonyság). Az iskola jellemzői az intézmény méretére, a tanulók szociökönómiai hátterére, a gyermekvédelem iskolai tematizáltságára, illetőleg a gyermekbántalmazás vagy elhanyagolás iskolai közösségben való előfordulási gyakoriságára terjedtek ki.

A többszintű elemzések eredményeként mindkét függő változó, vagyis az észlelés és jelzés esetében is az esettényezők bizonyultak a legnagyobb magyarázó erejűnek. Ezek a gyermekbántalmazás vagy elhanyagolás felismerése esetében a variancia 20%-át, a jelzés esetében pedig 16,7%-át magyarázták. Az *eset jellemzői* közül szignifikáns hatású volt az eset típusa, elő-

¹⁵ Ehhez természetesen szükség van a megfelelő szerkezetben és minőségben gyűjtött, részletes adatokra, amelyek nem minden országban állnak rendelkezésre.



fordulási gyakorisága, a gyermekekre való hatása és a szülőknek az együttműködése. Eredményeik szerint a fizikai bántalmazás (szemben az elhanyagolással), a nagyobb előfordulási gyakoriság, a gyermekekre gyakorolt nagyobb hatás és a szülők alacsony együttműködési hajlandósága mind a rossz bánásmód észlelését és jelzését valószínűsítő tényezők. Mindeközben a család szocioökonómiai státuszának nem volt hatása sem a rossz bánásmód észlelésre, sem pedig a jelzésére.

A tanárok ismérvei közül a szociodemográfiai jellemzők kevés kivétellel nem bizonyultak meghatározónak a rossz bánásmód észlelése és jelzése szempontjából (azt kivéve, hogy a férfiak és a nagyobb tanítási tapasztalattal rendelkezők inkább jeleznének, mint a nők és a kevésbé tapasztaltak). Legerősebb hatásúnak a jelzési kötelezettséggel kapcsolatos hit mutatkozott: azok a tanárok, akik úgy hitték (egyébként tévesen), hogy jelzésre kötelezettek, nagyobb valószínűséggel észlelnék és jeleznék az esetet, mint akik nem hitték ezt. Hasonlóképpen inkább észlelnék és jeleznék a rossz bánásmódot azok a pedagógusok, akiknek nagyobb az énhatékonyságuk. A gyermekvédelmi képzés hatása ugyanakkor az intuícióval ellentétes irányúnak bizonyult; vagyis a formális gyermekvédelmi képzésben részesített tanárok kevésbé észlelnék és jeleznék az esetet, mint azok, akik nem kaptak képzést. A korábban már észlelt és a korábban már jelzett rossz bánásmód szintén szignifikáns hatásúak voltak, de nem egyforma előjellel. Az eredmények szerint azok, akik korábban még nem gyanakodtak rossz bánásmódra, inkább jeleznének, mint azok, akiknek még nem volt ilyen gyanújuk. Mindeközben, azok, akik korábban már jeleztek a gyermekvédelem felé, nagyobb valószínűséggel ismernék fel és jeleznék is a rossz bánásmódot.

Az iskola jellemzői közül az iskola mérete és a tanulók (tanárok által észlelt) szocioökonómiai összetétele is szignifikáns előrejelzője a rossz bánásmód felismerésének és jelzésének, habár a hatásnagyság kicsi. Az eredmények szerint a nagyobb iskolai létszám és a tanulók magasabb társadalmi státusza esetén a tanárok nagyobb valószínűséggel észlelnék és jeleznék a rossz bánásmódot.

EGY EGÉSZSÉGVÉDELEM TERÜLETÉN KIFEJLESZTETT MODELL GYERMEKVÉDELMI ALKALMAZÁSA – AZ INTEGRATED CHANGE MODELL

Az utóbbi bő tíz évben megjelentek olyan gyermekvédelmi döntéshozatali vizsgáló tanulmányok is, amelyek egy a gyermekvédelem területén kívül kifejlesztett elméleti keret, az ún. Integrated Change modellre támaszkodnak (lásd pl. Goebbels et al. 2008, Schols et al. 2013). Az *Integrated Change (I-Change)* modell az egészségvédelem területén született¹⁶ és a viselkedési (vagy viselkedésváltozási) folyamatokban közreműködő tényezőket írja le. A modellben a viselkedésváltozás az adott egyén képességeinek és szándékainak függvénye. A *képességtényezők* (a cselekvés megtervezése és a végrehajtás képessége) elősegítik a *szándékok* cselekvésre való lefordítását. Ezzel szemben a különböző személyes és környezeti *akadályok* ellenkező előjellel hatnak a szándékok megvalósulására. Az egyén szándékát a modell feltevése szerint a

¹⁶ A modell a következő modellek szintézise: Theory of Planned Behaviour, Social Cognitive Theory, Transtheoretical Model, Health Belief, Implementation and Goal Setting Theories (lásd ezekről pl. Goebbels et al. 2008, Schols et al. 2013).



motivációs tényezők határozzák meg. Ezek közé tartoznak az attitűdök, a társadalmi hatások (társadalmi támogatás, normák) és az énhatékonyság (pontosabban az arra vonatkozó hitek). Az I-Change modell azt is feltételezi, hogy ezeket a motivációs tényezőket számos további tényező alakítja. Ezek közé tartoznak a tudatosság tényezői, mint például a cselekvésre intő jelek, a tudás, valamint a kockázatészlelés; az információs tényezők; valamint a különböző pre-diszponáló vagy hajlamosító tényezők.

A veszélyeztetettség jelzése ebben a modellben is kétlépcsős folyamatként értelmeződik, vagyis észlelési (a gyanú megfogalmazódása) és jelzési fázisra tagolódik. Az I-Change modell alkalmazására itt bemutatandó egyik példa Schols és kollégáinak (2013) Hollandiában végzett kvalitatív kutatása. Ebben az I-Change modell talaján, fókuszcsoportos vizsgálattal hasonlították össze az általános iskolai tanárok és az egészségügyi szakemberek (orvosok és nővérek) gyermekbántalmazással összefüggő észlelési és jelzési magatartását. A kutatók azt feltételezték, hogy számos akadály állja útját mindkét foglalkozás esetében a gyermekbántalmazás megfelelő észlelésének és jelzésének. Ugyanakkor azt a hipotézist is megfogalmazták, hogy a tanárok és az egészségügyi szakemberek gyermekbántalmazást észlelő és kezelő magatartása egymástól eltérő. Ez a foglalkozások különbségeiből fakad, melyek érintik a gyerekekkel való kontaktus gyakoriságát, a velük töltött idő mennyiségét, a gyerekekhez és a szülőkhöz való viszonyt stb. Ebben a tanulmányban a témákra való tekintettel csak az általános iskolai tanárookra vonatkozó eredményekről lesz szó. Schols és kollégái a vizsgálatban – az I-Change modell alapján – a tudatosság, a motiváció és cselekvés fázisait különítették el (lásd 1. táblázat). A tudatosságot alapvetően három tényező határozza meg (1. oszlop). Egyrészt a tényleges cselekvésre intő jelek, mint amilyenek a bántalmazás fizikális jelei, aggasztó családi helyzetek, vagy a gyerek viselkedése, illetve az abban bekövetkező hirtelen változás. A bántalmazás jeleinek felismerését gyakran megelőzi a szakemberek azzal kapcsolatos intuíciója, hogy valami nem stimmel a gyerekekkel (gut feeling), és ez arra ösztökéli a tanárt, hogy járjon utána az intuíciójának. Az utánajárásat illetően a válaszadók több stratégiáit is említették, beleértve a szülők, a gyerek, a szülő-gyerek interakciók megfigyelését, illetve a szülővel és/vagy a gyerekekkel való beszélgetést.

1. táblázat A szakemberek tudatosságának, motivációjának és cselekvésének meghatározó tényezői az I-Change modell kategóriái alapján

Tudatosság-tényezők	Motivációs tényezők	Cselekvési tényezők
<ul style="list-style-type: none"> cselekvésre intő jelek (tényleges jelek és megérzés) 	<ul style="list-style-type: none"> attitűd (felelősség, negatív kimenetek) 	<ul style="list-style-type: none"> végrehajtási kompetencia
<ul style="list-style-type: none"> tudás, ismeretek (a gyermekbántalmazással összefüggésben) 	<ul style="list-style-type: none"> társadalmi hatások (külső és belső támogatás) 	<ul style="list-style-type: none"> cselekvési terv
<ul style="list-style-type: none"> kockázatészlelés 	<ul style="list-style-type: none"> énhatékonyság 	<ul style="list-style-type: none"> korlátok (külső és belső korlátok)

Forrás: saját szerkesztés Schols et al. (2013) 1–3. táblázatai alapján

A tudatosságot a cselekvésre intő jelek mellett befolyásolja a szakemberek gyermekbántalmazással összefüggő tudása, ismeretei, mint például a bántalmazás definíciójának, előfordulása gyakoriságának, jeleinek valamint a jelzőrendszeri folyamatoknak az ismerete. Schols és



kollégái azt találták, hogy a holland általános iskolai tanárok tudatában vannak a bántalmazás típusainak, és az ismétlődést a gyermekbántalmazás kulcsjellemzőjeként azonosítják. A gyermekbántalmazás meghatározását ugyanakkor nem tekintik egyértelmű ténynek. A kutatás résztvevői azt jelezték, hogy az olyan társadalmi és kulturális tényezők, mint amilyen a saját neveltetésük, bonyolítják annak megítélését, hogy mi számít gyermekbántalmazásnak. A válaszadó tanárok jellemzően nem rendelkeznek elég tudással a bántalmazás jeleit, gyakoriságát és a jelzőrendszeri folyamatokat illetően sem. Az elméleti tudás mellett a kutatás a gyakorlati ismeretek hiányára is fényt derített.

A *kockázatészlelés* vonatkozásában Schols és munkatársai feltárták, hogy az iskolai szakemberek nem mindig akarják a gyerek helyzetének súlyosságát teljes mértékben elismerni. Hajlamosak lehetnek felmenteni mind a szülőket, mind pedig magukat, vagy olyan normák és értékek mögé bújni, amelyeket a különböző emberekre nem egyforma mértékben tartanak érvényesnek.

Az I-Change modellben a szakemberek *motivációját* (1. táblázat 2. oszlopa) az attitűdök, a társadalmi hatások és az énhatékonyság befolyásolja. Az *attitűdök* vonatkozásában a kutatók azt találták, hogy habár a legtöbb tanár a munkája részeként tekint a gyermekbántalmazás jeleinek észlelésére, ugyanakkor közülük nem mindenki veszi magára a jelzés felelősségét¹⁷. A holland általános iskolai tanárok meglehetősen ritkán jeleznek a gyermekvédelem felé; gyanújukat többnyire az iskolaigazgatónak jelentik. A több gyermekbántalmazással összefüggő jelzést küldő tanárok egyetértettek abban, hogy a gyanú jelzése nem mindig pozitív hozadékú a gyerek és a család számára. A tanárok több tekintetben is bizalmatlanságot mutattak a gyermekjólét irányában, mint például a gondozás késleltetett megkezdése, folyamatosságának hiánya, a kommunikációs problémák, az utánkövetés elmaradása. A gyermek helyzetét illetően néhány szakember kiemelte, hogy a jelzést követően a szülők más régióba költözhetnek, kikerülve ezáltal a gyermekjólét hatóköréből, vagy nem megfelelő a nevelőszülői elhelyezés. A jelzésnek a tanárok szempontjából is lehet negatív hatása. Előfordulhat, hogy a szülők a tanárt hibáztatják a történetekért, és akár agresszív fellépéssel is reagálhatnak.

Az iskolai szakemberek *motivációját* különböző *társadalmi hatások* is befolyásolják. A kutatásban résztvevő alanyokat arról kérdezték, hogy milyen módon kapnak támogatást a gyermekvédelmi jelzések folyamatában, beleértve a belső (iskolán belüli) és a külső (iskolán kívüli) támogatást is. Válaszaik alapján úgy tűnik, hogy az iskolán belül a közvetlen munkatársak jelentik a legnagyobb támaszt mind érzelmi szempontból, mind a gyermekbántalmazás jeleinek észlelésében és ellenőrzésében, mind pedig a szülőkkel való kommunikációban. Ugyanakkor a tanárok kifejezték a gyermekbántalmazás iskolarendszeren belüli formális kezelése iránti igényüket. A külső támogatást (a gyermekvédelmi rendszer, a helyi rendőrség, az iskolaorvos stb.) illetően pozitív és negatív vélemények egyaránt megfogalmazódtak.

A *motivációt* meghatározó harmadik tényező, az *énhatékonyság*, vagyis az egyénnek a szóban forgó viselkedés megvalósítására való képességét illető percepciója. Ezzel kapcsolatosan a kutatás feltárta, hogy az általános iskolai tanárok nem érznek magukban kellő magabiztossá-

¹⁷ Megjegyzendő, hogy a holland gyermekvédelmi rendszer a hazaitól (és emellett például az ausztrál, a kanadai vagy a tajvani rendszertől) eltérően nem ír elő jelzési kötelezettséget a gyerekekkel foglalkozó szakemberek számára. A tanárok felelősségébe tartozik a gyermekbántalmazás észlelése, de eljárniuk az iskolai szociális munkásoknak, az iskolapszichológusoknak, vagy az iskolaigazgatónak kell.



got a szülőkkel való kommunikáció, a gyerekekkel való beszélgetés, a bántalmazás jeleinek észlelése és interpretációja terén. A bántalmazás gyanújáról való szülőkkel folytatott kommunikációt nehezíti a gyerekek szülei iránti lojalitása, különösképpen a magasan iskolázott, öntudatos szülők esetében.

A jelzési folyamat utolsó fázisa a *cselekvési fázis* (1. táblázat 3. oszlopa). Az I-Change modell szerint a cselekvés megkezdését további tényezők befolyásolják. Ezek közé tartozik a *végrehajtási kompetenciák*. A megkérdezett tanárok egyértelműen jelezték a kommunikációs kompetenciák fejlesztésének igényét mind a szülőkkel, mind pedig a gyerekekkel való kommunikációt illetően.

A *cselekvési terv* vonatkozásában a kutatás résztvevői hangot adtak annak az igényüknek, hogy világos útmutatásra lenne szükség a folyamatokat, lépéseket illetően, és azzal kapcsolatban is, hogy az aggályait kikkel beszélhetnének meg. Felmerült az is, hogy a helyi szociális infrastruktúra ismeretét is elő kellene segíteni, mert a folyamatos változások miatt nehéz eligazodni.

A kutatás a *cselekvés korlátaira* is kitért, vagyis azt is feltérképezte, hogy milyen tényezők akadályozzák a bántalmazás gyanújának jelzését. A holland iskolai szakemberek a gyerekek szembeni büntudat érzését, a névtelen jelzés (a nemzeti szabályozás szerinti) lehetetlenségét, a szülőknek a jelzésre adott reakciójától való félelmet, a magánélet védelmére vonatkozó törvényeket, a szülők részéről a segítség megkezdéséhez szükséges beleegyezés megszerzését és a hamis pozitív jelzésektől való félelmet említették.

Egy másik példa az I-Change modell alkalmazására Goebbels és munkatársainak (2008) ausztráliai, kvantitatív eszközökkel végzett kutatása. Ez azt tűzte ki céljául, hogy feltárja, hogyan függ össze az általános iskolai tanárok észlelési és jelzési magatartása az I-Change modell változóival. Ez utóbbiak közé tartozik a jelzési szándék, a különböző motivációs tényezők (a jelzéssel kapcsolatos attitűdök, társadalmi hatások, a jelzéssel összefüggő énhatékonyság) és a cselekvési tényezők (a jövőbeli jelzésre vonatkozó cselekvési terv és végrehajtási kompetenciák).

A logisztikus regressziókkal végzett elemzés függő változója az elhanyagolás és bántalmazás gyanújának észlelése/ jelzése volt, és a változó három értéket vehetett fel: i) nem vetődött fel gyermekbántalmazás vagy elhanyagolás gyanúja a tanár karrierje során, ii) felvetődött ilyen gyanú, de nem minden esetben jelezte (nem konzisztens jelzési magatartás), iii) mindig jelezte, ha felmerült a gyanú (konzisztens jelzési magatartás). A vizsgálatban a tanárok mindössze 19,3%-a jelezte, hogy sosem fogalmazódott meg benne a rossz bánásmód gyanúja. A válaszadók túlnyomó többsége (80,7%) pályája során legalább egyszer jelezte ilyet. Azok, akikben minimum egyszer felmerült a gyermekbántalmazás vagy elhanyagolás gyanúja, többségükben (66,2%) konzisztens jelzési magatartást tanúsítottak, míg 14,5%-ukkal előfordult, hogy nem tett jelzést a felmerült gyanú esetében. Ez utóbbi adat jól mutatja a jelzőrendszer működési problémáit. Az elemzéshez használt többváltozós logisztikus regressziók eredményei azt jelzik, hogy a gyanút nem észlelő tanárok a gyanút észlelő társaikhoz képest kevesebb tanítási tapasztalattal rendelkeznek, alacsonyabb végzettségűek, kevésbé bíznak magukban azzal összefüggésben, hogy felismerik a rossz bánásmód jeleit, és fontosabbnak tartják a jelzések társadalmi támogatottságát (a jelzésre vonatkozó társadalmi elvárásokat). Ezen túlmenően, a konzisztens jelzési magatartást mutató tanárok inkább rendelkeznek jobban kidolgozott jövőbeli jelzési cselekvési tervvel, mint azok, akiknek a jelzési magatartása inkonzisztens. A szokásos szociodemográfiai változók és a többi, elemzésbe bevont I-Change változó azonban nem mutatott szignifikáns összefüggést a jelzési magatartás konzisztenciájával.



ÖSSZEGRÉS

E tanulmány a gyermekvédelmi észlelő- és jelzőrendszer tagjai közül a közoktatási szakemberekre fókuszált. Ez azonban nem jelenti azt, hogy nem szolgálhat munícióval a közoktatáson kívüli ágazatokhoz tartozó jelzőrendszeri tagok jelzési magatartásának vizsgálatához (még akkor is, ha a jelzőrendszeri észlelés és jelzés ágazati különbözőségét feltételezzük). Ahogyan arról a hazai szakirodalmat tárgyaló részben is szó esett, Magyarországon nem került még sor az iskolai jelzőrendszer működésének olyan vizsgálatára, amely a gyermekek veszélyeztetettségének észlelésére és jelzésére vonatkozó döntések szisztematikus tanulmányozását célozta volna. Az itt ismertetett külföldi publikációk ugyanakkor azt támasztják alá, hogy noha a gyermekbántalmazás észlelését és jelzését protokollok segítik, a jelzőrendszeri döntésekben az eset jellemzői mellett számos egyéni szintű, illetve szervezeti és/vagy környezeti tényező szerepet játszik, amelyek a jelzés irányába hatnak vagy éppen gátolják azt. A szóban forgó vizsgálatok – habár különböző módszerrel és különböző országokban készültek – egyöntetűen jelzik például a tanárok énhatékonyságának problémáit a gyermekbántalmazás észlelésével összefüggésben.

A külföldi kutatások alapján jól látszik, hogy a tanárok egy jelentős százaléka fel tud idézni a pályafutása alatt egy vagy több olyan esetet, amikor indokolt lett volna jeleznie, de ezt valamilyen oknál fogva mégsem tette meg. Nem mindegy azonban, hogy az elmaradt jelzések háttérben döntően a jogszabályok kellő ismeretének hiánya, énhatékonysággal összefüggő problémák, a gyermekjóléti szolgáltatást nyújtóval kapcsolatos előítéletek, az együttműködés hiányosságai, esetleg a szülők agresszív fellépésétől, a hamis pozitív jelzéstől, a gyermek számára nem előnyös következményektől való félelem, vagy épp a jelzést nem támogató környezet áll. E tényezők és a jelzéseket befolyásoló további potenciális tényezők hatásának egymástól való elkülönítése módszeres vizsgálatot igényel. A jelen tanulmány ezért olyan elméleti kereteket – egy döntésméleti modellt (DME) és az egészségvédelem területén kifejlesztett I-Change modellt – mutatott be és illusztrált konkrét empirikus vizsgálatokkal, amelyek alapul szolgálhatnak a jelzőrendszeri döntések mélyebb megértésében. Az ilyen irányú kutatások szakpolitikai jelentőségét az adja, hogy a jelzőrendszer működésének hatékonyabbá tételét célzó szakpolitikai beavatkozások aligha tervezhetők a jelzőrendszeri döntéshozatalt befolyásoló tényezők megismerése nélkül.

IRODALOM

- Abrahams, N. – Casey, K. – Daro, D. (1992): Teachers' knowledge, attitudes and beliefs about child abuse and its prevention, *Child Abuse & Neglect*, 16: 229–238.
[https://doi.org/10.1016/0145-2134\(92\)90030-U](https://doi.org/10.1016/0145-2134(92)90030-U)
- Alazri, Z. – Hanna, K. M. (2020): School personnel and child abuse and neglect reporting behavior: An integrative review. *Children and Youth Services Review*, 112: 1–12.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104892>
- Balogh, K. – Gregorits, P. – Rác A. (2019): A gyermekvédelmi intézményrendszer működési környezetének vizsgálata a 'gyermekvédelem mint szolgáltatás' értelmezési keretrendszer tükrében. *Esély*, 3: 26–47.
- Barter, C. – Renold, E. (1999): The use of vignettes in qualitative research. *Social Research Update*, 25: 1–4.



- Baumann, D. J. – Dalgleish, L. – Fluke, J. D. – Kern, H. (2011): The decision-making ecology. Washington: American Humane Association.
- Benbenishty, R. – Davidson-Arad, B. – López, M. – Devaney, J. – Spratt, S. – Koopmans, C. – Knorth, E. J. – Witteman, C. – Del Valle, J. F. – Hayes, D. (2015): Decision making in child protection: An international comparative study on maltreatment substantiation, risk assessment and interventions recommendations, and the role of professionals' childwelfare attitudes. *Child Abuse & Neglect*, 49: 63–75. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.03.015>
- Crenshaw, W. – Crenshaw, L. – Lichtenberg, J. (1995): When educators confront child abuse: an analysis of the decision to report. *Child Abuse & Neglect*, 19 (9): 1095–1113. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(95\)00071-F](https://doi.org/10.1016/0145-2134(95)00071-F)
- Dettlaff, A. – Dettlaff, S. – Rivaux, L. – Baumann, D. J. – Fluke, J. D. – Rycraft, J. R. – James, J. (2011): Disentangling substantiation: The influence of race, income, and risk on the substantiation decision in child welfare. *Children and Youth Services Review*, 33(9): 1630–1637. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.04.005>
- Dettlaff, A. J. – Graham, J. C. – Holzman, J. – Baumann, D. J. – Fluke, J. D. (2015): Development of an instrument to understand the child protective services decision-making process, with a focus on placement decisions. *Child Abuse & Neglect*, 49: 24–34. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.04.007>
- Egu, C. L. – Weiss, D. J. (2003): The role of race and severity of abuse in teachers' recognition or reporting of child abuse. *Journal of Child and Family Studies*, 12(4) 465–474. <https://doi.org/10.1023/A:1026020225000>
- Fluke, J. D. – Baumann, D. J. – Dalgleish, L. – Kern, H. (2014): Decisions to protect children: A decision making ecology. In: Korbin, J. E.– Krugman, R. D. (eds.): *Handbook of child maltreatment*. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7208-3_25
- Font, S. – Marguire-Jack, K. (2015): Decision-making in Child Protective Services: Influences at multiple levels of the social ecology. *Child Abuse & Neglect*, 45: 70–82. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.02.005>
- Goebbels, A. F. G. – Nicholson, J. M. – Walsh, K. – De Vries, H. (2008): Teachers' reporting of suspected child abuse and neglect: behaviour and determinants. *Health Education Research*, 23(6): 941–951. <https://doi.org/10.1093/her/cyn030>
- Homoki A. (2012): A gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök munkavégzéséhez kapcsolódó dilemmák. *Educatio*, 21(1):151–158
- Homoki A. (2018): Az iskolai szociális munkában rejlő lehetőségek a gyermekvédelmi szükségletorientáció alapelveinek figyelembevételével. *Párbeszéd Szociális Munka folyóirat*, 5(3) <https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed/article/view/6117> (utolsó letöltés: 2021. 08.01.) <https://doi.org/10.29376/parbeszed/2018/3/4>
- Jankó J. (2009): Szociális munkások a székesfehérvári iskolákban. *Együtt a Gyermekvédelemben*, 11.
- Jud, A. – Gartenhauser, R. (2015): The impact of socio-economic status and caregiver cooperation on school professionals' reports to child protection services in Switzerland. *European Journal of Social Work*, 18(3): 340–353. <https://doi.org/10.1080/13691457.2014.933093>



- Kenny, M. C. (2001): Child abuse reporting: Teachers' perceived deterrents. *Child Abuse & Neglect* 25: 81–92. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00218-0](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00218-0)
- Kopasz M. (2017): A családsegítő és gyermekjóléti szolgáltatás integrációjának és az ellátórendszer kétszintűvé történő átalakításának tapasztalatai. Budapest: TÁRKI http://old.tarki.hu/hu/news/2017/kitekint/20170425_csaladsegito.pdf (Utolsó letöltés: 2021. 08. 12.)
- López, M. – Fluke, J. D. – Benbenishty, R. – Knorth, E. J. (2015): Commentary on decision-making and judgments in child maltreatment prevention and response: An overview. *Child Abuse & Neglect*, 49: 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.08.013>
- Maros K. – Tóth O. (2002): Az iskolai gyermekvédelem helyzete. *Kapocs*, 1(3): 4–13.
- Máté Zs. – Gergál T. (2009): Az iskolai szociális munka lehetőségei: a pécsi modell. In: Máté Zs. – Személyácz J. (szerk.): *Az iskolai szociális munka kézikönyve*. Pécs: INDIT Közalapítvány, 81–98.
- MOGYESZ (Módszertani Gyermekjóléti Szolgálatok Országos Egyesülete) (2006): *Kézikönyv a gyermekjóléti szolgáltatást nyújtók számára a gyermekekkel szembeni rossz bánásmóddal kapcsolatos esetek ellátásához és kezeléséhez*. Budapest. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/bantalmazas_kezikonyv_080409.pdf (Utolsó letöltés: 2021. 08. 12.)
- O'Tolle, R. – Webser, S. W. – O'Toole, A. – Lucal, B. (1999): Teachers' recognition and reporting of child abuse: a factorial survey. *Child Abuse & Neglect*, (23)11: 1083–1101. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(99\)00074-5](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(99)00074-5)
- Rácz A. (szerk.) (2015): *A gyermekjóléti szolgálatok feladatellátásának értékelő elemzése országos szinten*. Rubeus Egyesület: Budapest. <http://rubeus.hu/wp-content/uploads/2015/07/a-gyermekjoleti-szolgalatok-feladatellatasanak-ertekelo-elemzese-orszagos-szinten.pdf> (Utolsó letöltés: 2021. 08. 12.)
- Rivaux, S. L. – James, J. – Wittenstrom, K. – Baumann, D. – Sheets, J. – Henry, J. – Jeffries, V. (2008): The intersection of race, poverty, and risk: Understanding the decision to provide services to clients and to remove children. *Child Welfare*, 87(2): 151–168.
- Schols, M. W. – de Ruiter, C. – Öry, F. G. (2013): How do public child healthcare professionals and primary school teachers identify and handle child abuse cases? A qualitative study. *BMC Public Health* 13(807): 1–16. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-807>
- Sedlak, A. J. – Ellis, R. T. (2014): Trends in Child Abuse Reporting. In: Korbin, J. – Krugman, R. (Eds) *Handbook of Child Maltreatment*. *Child Maltreatment (Contemporary Issues in Research and Policy)*, vol 2. Springer: Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7208-3_1
- Szirmai E. (2011): Hogyan működik a gyermekvédelem iskolai erőszak esetén? *Új pedagógiai szemle* 61(11–12): 56–65.
- Walsh, K. – Bridgstock, R. – Farrell, A. – Rassafiani, M. – Schweitzer, R. (2008): Case, teacher and school characteristics influencing teachers' detection and reporting of child physical abuse and neglect: Results from an Australian survey. *Child Abuse & Neglect*, 32: 983–993. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.03.002>