

DOKTORI (PH.D.) ÉRTEKEZÉS

**A SZOCIÁLIS MUNKA HELYE A PROFESSZIÓDISKURZUSBAN.
DEPROFESSZIONALIZÁCIÓS FOLYAMATOK AZ ISKOLAI
SZOCIÁLIS MUNKÁSOK PERCEPCIÓJÁBAN**

JUHÁSZNÉ FAZEKAS ZSUZSANNA

DEBRECENI EGYETEM

BDT

2026

A SZOCIÁLIS MUNKA HELYE A PROFESSZIÓDISKURZUSBAN.
DEPROFESSZIONALIZÁCIÓS FOLYAMATOK AZ ISKOLAI SZOCIÁLIS MUNKÁSOK
PERCEPCIÓJÁBAN

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

Írta: Juhászné Fazekas Zsuzsanna
okleveles szociális munkás

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája (Szociológia és
Társadalompolitika Programja) keretében

Témavezető:
Dr. habil. Szoboszlai Katalin
egyetemi docens

.....

Az értekezés bírálói:

Dr.

Dr.

Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

A nyilvános vita időpontja: 20...

ETIKAI NYILATKOZAT

„Én Juhászné Fazekas Zsuzsanna 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, 2026. április 13.

Juhászné Fazekas Zsuzsanna

Humán Tudományok Doktori Iskola
Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program
Debreceni Egyetem

Doktori (Ph.D.) értekezés

A szociális munka helye a professziódiskurzusban. Deprofesszionalizációs folyamatok az iskolai szociális munkások percepciójában

Készítette:

Juhászné Fazekas Zsuzsanna

Témavezető:

Dr. habil. Szoboszlai Katalin
egyetemi docens

Debreceni Egyetem

BDT

2026

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ezúton szeretnék köszönetet mondani mindazoknak, akik támogattak engem ezen a hosszú, tapasztalatokkal teli úton.

Hálával tartozom Dr. habil Szoboszlai Katalinnak, aki témavezetőmként tanácsaival, tapasztalataival, és végtelen türelmével kísérte munkámat.

Köszönöm Prof. Dr. Czibere Ibolyának a támogatását, bizalmát, hogy oktatóként is számított rám az elmúlt években. Köszönöm Prof. Dr. Csoba Juditnak, hogy 2019-ben támogatta kutatási témámat, és segített abban, hogy elindulhassak. Hálás vagyok a Debreceni Egyetem Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program oktatóinak a képzés során nyújtott támogatásukért; a szemléletformáló hatással bíró órákért, a közös gondolkodásért. Köszönöm a Szociológiai és Szociálpolitikai Tanszéken dolgozó kollégáimnak a tanácsokat, a biztatást.

Szeretnék köszönetet mondani a család-és gyermekjóléti központban dolgozó vezető kollégáknak, munkatársaknak; akik támogattak a céljaim elérésében, helyettesítettek, amikor szükség volt rá.

Hálás szívvel gondolok az iskolai szociális munkás kollégák csapatára, akikkel az elmúlt években igyekeztünk felelősséggel, legjobb tudásunk szerint közösen tenni a gyerekekért. Támogatásuk, lelkesítésük sokszor tovább lendített az utamon.

Köszönöm Libicki Évinek a doktori képzésben eltöltött évek alatti támogatását, biztatását. Eszternek a szöveg gondozásában nyújtott segítségét. Szecskó Janinak a támogatást, biztatást, a beszélgetéseket arról, hogy hogyan csináljuk jobban azt, amit szociális munkának hívunk.

Minden interjúalanyomnak köszönöm a nyitottságot, őszinteséget, szakmai tapasztalataik megosztását. Nélkülük nem jöhetett volna létre a dolgozatom.

Soha el nem múló hálával és köszönettel tartozok férjemnek, Jancsinak, hogy végtelen türelmével, kitartásával, és humorával mindvégig mellettem állt ezekben az években; kisfiamnak Jankónak, hogy végig biztatott és bátorított. Köszönöm a türelmét felém, és ahogy megígértem, ezentúl focis kártyát gyűjtök majd, nem szakirodalmakat.

Hálával gondolok a szüleimre a mennyek országában, akiket e hosszú út közben veszítettem el; és akik nem élhették meg velem ezeket a pillanatok. Köszönöm édesanyámnak- aki már a nyolcvanas évek végétől szociális munkát végzett-, hogy mindent megtanított nekem, amit a képzésekben nem lehet megtanulni. Az alázatot a szakma és az emberek ügye iránt. Az odafordulást, az empátiát, a türelmet, a hallgatást és az értő figyelmet. Köszönöm a személyiségemet, amivel dolgozom; valamint azt, hogy mindig arra biztatott, hogy tanuljak, mert a tudást senki nem veheti el tőlem. Ez hozott el idáig.

Doktori disszertációmát neki ajánlom.

Tartalomjegyzék

Szubjektív előszó.....	1
Bevezetés	2
I. Fejezet: A professzió fogalmának eredete; fejlődésének története.....	6
1.1. A professzió etimológiája, professzió-definíciók.....	7
1.2. A professzió fejlődésének rövid történeti áttekintése, az angolszász és a kontinentális modell jellemzői	9
1.3. A professzióelméletek irányzatai.....	14
1.4. A professziók funkcionista megközelítése és azok kritikái.....	18
1.5. A félprofessziók.....	26
1.6. A deprofesszionizáció	28
1.7. A hazai professziókutatások trendjei.....	31
II. Fejezet: A szociális munka professzióvá válásának állomásai az angolszász modellekben	34
III. Fejezet: A német szakmafejlődés jelentős eseményei	49
3.1. Szociális munka kihívásai a késő modernitásban.....	59
IV. Fejezet: A magyarországi szociális munka kialakulásának mérföldkövei	60
4.1. Történeti áttekintés	61
4.2. Korszakok a szakmatörténetben	62
4.3. Kik a szociális munkások?	75
4.4. A szociális munkás képzésének elindulása	79
V. Fejezet. Az iskolai szociális munka helye a professzióban.....	87
5.1. Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetése	92
VI. Fejezet: A kutatás módszertana.....	97
VII. Fejezet. A kutatás eredményei.....	103
7.1. Az iskolai szociális munkások szakmai életútja, motivációja.....	103
7.1.1. A szakemberek reflexiói a képzésről.....	104
7.1.2. Motiváció.....	109
7.2. A szakemberek szakmaképe	113
7.3. A szakmai tevékenységek, munkakörülmények professziót alakító tényezői...	120
7.3.1. A bevezetés időszakának tapasztalatai	121
7.3.2. A szakmai tevékenységek színterei	123
7.3.3. Az egyéni, a csoportos, és a közösségi színterek alakulása.....	125
7.3.4. Esetek és problémák a tevékenység színterein.....	130

7.3.5. A gyermekvédelmi észlelő-és jelzőrendszer - alulnézetből	136
7.3.6. Mi történik a jelzés után?	141
7.3.7. Szakmakép kettős szorításban	143
7.4. Az iskolai szociális munka presztízse	150
A kutatás eredményeinek összegzése	157
Felhasznált irodalom	167
Mellékletek	194
1. számú melléklet (13. számú táblázat).....	194
2. számú melléklet (interjúvázlat)	195

SZUBJEKTÍV ELŐSZÓ

A szociális munka professziójával kapcsolatos érdeklődésemet a gyermekvédelemben eltöltött közel 20 éves munkám inspirálta, valamint a szociális munkához, mint hivatáshoz fűződő személyes kötődésem.

Szociális munkásként az elmúlt években a praxis-elmélet egyenlőtlenségét a saját szakmai életemben éreztem, és pótolandó hiányként értékeltem. Témaválasztásomat ez a felismerés alakította. Doktori tanulmányaim során lehetőségem nyílt arra, hogy az eddig alulnézetből tapasztalt, a mindennapi munkavégzést befolyásoló jelenségeket a tudományos gondolkodás objektivitásával szemlélve közelítsem meg és vizsgáljam.

A doktori képzésben eltöltött évek szemléletformáló hatással voltak a szakmai személyiségre. Korábbi szociális munka képzéseim, főként a szociológia, szociálpolitika és pszichológia területére engedtek mélyebb betekintést, segítve ezzel a gyermekjólét területén végzett munkámat.

A doktori képzés során a szociológia tudománya került a fókuszba. Úgy vélem, hogy ezáltal teljesebben ki az a szakmai kompetencia, amely alkalmassá tehet arra, hogy jobb szakember legyek. A mindennapok gyakorlati munkája és a megoldandó problémahelyzetek olykor feledtetik, hogy az adott probléma szélesebb társadalmi okairól gondolkodjunk; ugyanakkor erre a szociológia tudománya segítségünkre lehet.

A doktori képzés megtanított arra is, hogy a szakterület működésének jellemző sajátosságait ne emocionális alapon közelítve tekintsem megvizsgálandó területnek, hanem objektív és racionális gondolkodóként, kellő távolságra helyezkedve a hivatásomhoz fűződő személyes élményektől és érzésektől. A képzés kezdeti szakaszában, a disszertáció megírásában ez volt számomra a legnagyobb kihívás; és a legnehezebben megoldandó feladatot.

Elvonatkoztatni azoktól az élethelyzetektől, nehézségektől, problémáktól, emberi sorsoktól - olykor tragédiáktól -, amelyeket a gyermekvédelemben töltött évek alatt láttam és tapasztaltam.

„...A szociális munkások se ide, se oda nem tartoznak igazán, szinte lebegnek a társadalmi szakadék fölött. Vergődnek a szigorúan szabályozó, gyakran büntető szegénypolitika követelményei és a szociális munkában kötelező segítő szolidaritás között. Azt tapasztalják, (amit most már új kutatások igazolnak), hogy ahogyan nő a mélyszegénység, úgy nehezedik a munkájuk a szegényekkel. Aki maga is éhes, vagy egész gondolkodását elfoglalják a megélhetési gondok, hogy mit ad este a családnak enni és miből veszi meg a gyerek gyógyszerét, annak nem marad szellemi kapacitása arra, hogy meghallja, netán megfogadja a szociális szakember javaslatait, tanácsait. Ezért lenne nagyon fontos, hogy a szociális munkások nem csak klienseik, hanem saját érdekükben is kiálljanak a szociális minimum vagy a társadalmi alapjövedelem, az anyagi mélyszegénység csökkentése mellett. A másíknak segíteni igazán csak akkor lehet, ha nem zárja le a hozzá vezető minden ösvényt a nyomorúság és reménytelenség okozta tompa kétségbeesés.”¹ (Ferge Zsuzsa, 2013).

BEVEZETÉS

A szociális munka fogalmának globális definíciója szerint „a szociális munka olyan gyakorlat alapú szakma és tudományág, amely elősegíti a társadalmi változást és fejlődést, a társadalmi összetartozást, valamint az emberek hatalommal való felruházását és felszabadítását”² (IFSW 2014). A szociális munka elméleti megalapozottságát a társadalomtudományok jelentik, gyakorlatának középpontjában a szakember és a kliens kapcsolata és közös munkájuk áll. Egyszerre mikro és makro szintű beavatkozás, egyéni és társadalmi változások érdekében. A szociális munkások olyan segítő szakemberek, akik többféle szerepbe helyezkedve segítik a klienst a célok elérésében. Az egyéni segítő tevékenység mellett a társadalmi változások indukálásában is fontos szerepük van.

Kutatómunkám fókuszában a szociális munka professziója áll, melynek vizsgálata a szakma értelmezésének egyik alapvető megközelítése. A szakma professzionalizációjának vizsgálatát nem csak a szakmatörténeti fejlődés és intézményesülés szempontjából fontos megközelíteni, hanem olyan tényezők mentén is, mint az autonómia, a legitimáció, a presztízs, valamint a szakmai identitás; mely tényezők a professziódiskurzus fontos elemeit alkotják. A disszertáció tágabb elméleti keretének célja, hogy feltárja a nemzetközi és hazai szociális munka professzió működési sajátosságait, kialakulásának mérföldköveit, különös tekintettel azokra a strukturális tényezőkre, amelyek a professzionalizáció folyamatát alakítják, erősítik; vagy gyengítik, deprofesszionalizálják.

¹ Ferge Zsuzsa levele a szociális munkásoknak a Szociális Munka Napján. Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat, 11(1). <https://doi.org/10.29376/parbeszed.2024.11/1/2>

² <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/>

A kutatómunkám a szociális munka általános professzionalizációs kérdéseinek vizsgálata mellett, egy szűkebben körülhatárolt területre, az iskolai szociális munkára fókuszál. Ennek a szakmaterületnek a vizsgálata alkalmas arra, hogy láthatóvá tegye az elméleti keretben felvázolt professzionalizáció és deprofesszionalizáció egymással párhuzamosan jelen lévő folyamatait a gyakorlat terepén. Az iskolai szociális munka olyan interszektoriális terület, amely egyszerre kapcsolódik a szociális ellátórendszerhez és a köznevelési intézményi struktúrához is. Ez a kettős intézményi beágyazottság lehetőséget ad arra, hogy a professzionalizáció - deprofesszionalizáció kontextusában értelmezsem a szakterület működési sajátosságait. A magyarországi iskolai szociális munka az utóbbi években jelentős szervezeti változásokon ment keresztül. A szakmai vizsgálat mellett fontos a téma társadalompolitikai szempontú megközelítése is, hiszen olyan iskolai térben valósul meg a szakmai munka, ahol a gyermekek veszélyeztetettsége, szociális problémáik, a családi funkciók változása miatt bekövetkező magatartás változások, a bántalmazás, korán érzékelhetővé válik. Ebben a mezőben kulcsfontosságú szereplő az iskolai szociális munkás ³, aki hidat képez a gyermekek, szülők, oktatási és szociális terület viszonyrendszerében. A szakemberek hozzájárulnak a gyermekek iskolai jóllétéhez, a problémák korai észleléséhez, az időben történő segítségnyújtás megszervezéséhez, a prevenciós lehetőségek biztosításához. Az iskolai szociális munkások szakmai pozíciója, interszektoriális működési sajátosságaik, autonómiájuk és szerepfelfogásuk olyan dimenziók, amelyek túlmutatnak a lehatárolt szakmaterület sajátosságain, és tágabb értelemben a szociális munka professziójáról is hiteles képet nyújtanak. Az iskolai szociális munka jelenlegi működésének vizsgálata hozzájárul annak megértéséhez, hogy a szociális munka milyen feltételek mellett képes professzióként létezni az oktatás intézményi környezetében, illetve hordoz-e magán olyan karakterjegyeket, amely a professziót gyengíti. A kutatómunkám fókusza a szakemberek professzióképének feltárására, valamint a professziót gyengítő tényezők azonosítására irányul a szakemberek narratíváin keresztül. A kutatás témáját azért tartom aktuálisnak, mert jelenleg a gyermekjóléti alapellátás és a gyermekvédelmi szakellátás olyan rendszerszintű problémákkal küzd, amelyek akadályozzák a szakma eredeti célkitűzéseinek megvalósítását, és eltérnek azokról az erkölcsi és etikai alapoktól, amelyek a szociális munka sajátjai és amelyek meghatározzák a

³ A disszertációban az iskolai szociális munkások kifejezést alkalmazom, amelybe beleértem az összes olyan szakembert, aki a járási család-és gyermekjóléti központok szakembere, feladatellátási helye a köznevelési intézmény, az óvodától a középiskola kollégiumának színteréig.

szakemberek identitását, tehát a professzionalizáció folyamatában akadályként jelennek meg és fragmentálják a professzió konstruktumát.

Az iskolai szociális munka területe egy válságjelenségeket mutató szakterület⁴, amely sürgős cselekvésre ösztönzi mindazon szakembereket, akik a gyermekekért tevékenykednek. Az iskolai szociális munkások a munkavégzésük mindkét területén érzékelik a társadalmi egyenlőtlenségekből fakadó kihívásokat. Egyik színtere ennek a köznevelési intézmény, ahol a társadalmi problémák gyermekekre/szülőkre/pedagógusokra gyakorolt hatásait tapasztalják; a másik színtere pedig a család-és gyermekjóléti alapellátás rendszerében jelentkező problémák (fluktuáció, bérkérdések, utánpótlás, eszköztelenség) érzékelése. A szakemberek szemüvegén keresztül fontos látképet ismerhetünk meg arról a szűk keresztmetszetről, amelyet a munkájuk során a mindennapokban tapasztalnak.

Kutatási kérdéseim között szerepel, hogy milyen tényezők hatnak a professzionalizáció és a deprofesszionalizáció irányába a terepmunkában, valamint hogyan lehet értelmezni azt a szakmát, amely magán hordozza a deprofesszionalizáció jegyeit? És létezik-e, hogy egy szakma egyidőben professzionalizálódik és deprofesszionalizálódik?

A disszertáció teoretikus keretét a professzióelméletek jelentik, valamint a szociális munka professziójának vizsgálata nemzetközi és hazai metszetben. A dolgozatom lényegi része a szakmává válás mérföldköveinek vizsgálata azon tényezők kiemelésével, amelyek a szociális munkát a professziók közé emelték.

Az értekezés első fejezetében a professzióelméletekkel foglalkozom, amelyben röviden összefoglalom a professziók kialakulásának és fejlődésének történetét. Ez az áttekintés segít abban, hogy a szociális munka professziók között elfoglalt helyét megtalálhassam.

A második fejezetben a szociális munka nemzetközi történetének legjellemzőbb, professziót építő és formáló eseményeit ismertetem angol és amerikai metszetben. A harmadik fejezetben a német szakmafejlődés jelentős eseményeit mutatom be. Azért tartottam fontosnak külön fejezetekben tárgyalni a nemzetközi szociális munka professzió történetét; mert nagyban hatottak a szakma hazai adaptálására. A nemzetközi történeti kitekintés viszonyítási alapot jelent a hazai professziótörténet értelmezéséhez.

⁴ 2022-ben a Medián az UNICEF megbízásából országos felmérést készített magyar középiskolás fiatalok körében, a bullying, az iskolai bántalmazás és zaklatás kapcsán. Eredményeik szerint a kérdőívet kitöltők 85%-a volt már áldozata zaklatásnak az iskolában, az online zaklatást tekintve a minta 88%-a érintett. Az érintettek közel fele 6-10 évesen tapasztalt először bántalmazást az iskolában.
https://unicef.hu/wp-content/uploads/2022/11/median_unicef_2022_iskolai_zaklatas_jelentes.pdf (letöltés ideje: 2026.01.05.)

A negyedik fejezet a magyarországi szociális munka szakmává válásának mérföldköveit tárgyalja. Az alfejezetekben kitérek a professzió kritériumainak vizsgálatára, a képzések elindulására, az intézményesülés folyamatára. Az ötödik fejezetben az iskolai szociális munka szociális professzióban elfoglalt helyét foglalom össze, megemlítve a korábbi magyarországi iskolai szociális munka modelleket, illetve a 2018-ban bevezetett szolgáltatás kereteit.

A kutatás módszertanát leíró hatodik fejezetben ismertetem a kvalitatív kutatás célcsoportjának jellemzőit. A módszertani fejezetben részletezem a kutatási kérdéseket, az interjúvázlat főbb dimenzióit, a szakemberek kiválasztásának és mintába kerülésének folyamatát és kritériumait.

A hetedik fejezet az empirikus eredmények ismertetéséről szól. Sorra veszem a szakmai életút/képzések; a szakmakép/pályakép; a munkakörülmények/szakmai tevékenységek, valamint a presztízs dimenzióira adott válaszok jellemzőit, közös vonásait. Ezen tényezők vizsgálata során közelítek a professzionalizációs és deprofesszionalizációs elemek megragadására, kimutatására.

Végül az összegzésben értelmezem a szakemberek percepcióit, tapasztalataikat, és kísérletet teszek arra, hogy a narratíváikat kihangosítsam annak érdekében, hogy a szakmaterület professzionalizációja tovább erősödhesen.

I. FEJEZET: A PROFESSZIÓ FOGALMÁNAK EREDETE; FEJLŐDÉSÉNEK TÖRTÉNETE

A szociális munka professziók között betöltött szerepével kapcsolatban két fontos és meghatározó dátumot emelek ki a professzió történetéből. Az egyik 1915, amikor Abraham Flexner híres beszédében kinyilatkoztatta,⁵ hogy a szociális munka nem professzió, nem találja alkalmasnak arra, hogy egyetemen oktassák; mégpedig azért, mert nincs tudományos ismeretanyaga, hiányzik a tudományokon alapuló szakmai tudás (Hegyesi-Talyigás 2021). Valamint 2014, amikor a szociális munkások nemzetközi szervezetei⁶ elfogadták a szociális munka globális definícióját,⁷ mely szerint a szociális munka gyakorlat alapú szakma és tudományág. Tehát a szociális munka konkrét szakmai tevékenység, cselekvés, beavatkozási folyamat, terepmunka; amelynek elméleti keretét tudományosan megalapozott diszciplínák jelentik.

A köztes idő alatt a szociális munka igyekezett megteremteni annak feltételeit, hogy a professziók sorába emelkedhessen. Olyan elméleti és gyakorlati alapokat fektettek le a szakemberek, amelyek a flexner-i gondolatokat képesek megcáfolni. A szociális munka történetéről szóló diskurzusokban azért olyan kiemelkedő jelentőségű az a kinyilatkoztatás, hogy a szociális munka nem professzió, mert ez évtizedekig meghatározta a szociális szakemberek azon törekvéseit, hogy a flexneri kritériumoknak eleget tegyenek, és ne tekintsenek tudományos nézőpontból a szociális munkára. A 20. század végére ez a szemlélet eltűnik a nemzetközi diskurzusokból és a hazai tekintetben is érzékelhetőek a változások.

Ebben a fejezetben, a kutatásom elméleti keretét megszabó professzió kutatásokat, professzióelméleteket összegzem. A téma nemzetközi diskurzusa meglehetősen széles szakirodalmi háttérrel jelent. A témakör nagyságára való tekintettel igyekeztem a professzió

⁵ 1915-ben Baltimore-ban a *National Conference of Charities and Correction* elnevezésű, szociális munka témájához kapcsolódó rendezvényen Abraham Flexner „*Professzió-e a szociális munka*” címmel előadást tartott. Flexner nevéhez fűződik az amerikai orvostudományi reform, valamint a felsőoktatási képzések megújítása. Előadásában kifejti többek között, hogy a szociális munka hasznos társadalmi tevékenység, de nem nevezhető professziónak.

⁶ International Federation of Social Workers (Szociális Munka Nemzetközi Szövetsége), valamint a The International Association of Schools of Social Work (A Szociális Munkás Iskolák Nemzetközi Szövetsége)

⁷ “Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledge, social work engages people and structures to address life challenges and enhance wellbeing. The above definition may be amplified at national and/or regional levels.” Global Definition of Social Work, <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/>, 2014. Melbourne.

elméleteket olyan módon vizsgálni, amely meghatározza, és szűkebb keretbe foglalja a szociális munka professziójáról történő gondolkodást.

Így az angolszász és a kontinentális professziók legfontosabb, a témám szempontjából is releváns elméleteivel foglalkozom, tekintettel arra, hogy az angolszász és német professzió hatással volt a hazai szakma fejlődésére.

1. számú táblázat

A szociális munka hivatástörténetét feltáró főbb vizsgálati dimenziók

Professzió definíciók	nemzetközi/hazai fogalmi megközelítések
Professzionalizáció-modellek	angolszász/kontinentális modell
Professzió irányzatok	funkcionalista megközelítés
Félprofessziók	karakterjegyek feltárása
Deprofesszionalizáció	a professzió erodálásának tényezői

Forrás: saját szerkesztés

1.1. A professzió etimológiája, professzió-definíciók

A professzió latin eredetű kifejezés, mesterséget, hivatást jelent. Freidson kutatta a professzió etimológiáját, és állapította meg, hogy a latin eredetű kifejezés honosodott angol terminussá (Freidson 1983: 19-37). Szerinte a XVI. században vált a szó igazán a foglalkozásokra történő utalássá, ezt megelőzően főként kinyilatkoztatás, deklaráció jelentéstartalommal bírt. A professzióhoz ugyanakkor a presztízs, a képzettség, a tanultságot feltételező hivatások (orvos, jogász, pap) fogalma is kapcsolódott (Kleisz 2002: 17). Az idők során a professzionális és az amatőr jelentéstartalma is elágazott, különvált. Kleisz (2002) arról írt, hogy kezdetben az amatőr kifejezés bírt presztízzsel, amely feltételezte a szabad kedvtelésből és a tárgy iránti odaadásból fakadó elhivatottságot. A tudomány művelői is főként amatőrök voltak a XIX. századig.

A modern társadalmak kialakulásával, az egyetemek megjelenésével differenciálódott a professzionális és az amatőr terminusa; ahol az előbbi tartozott a presztízs értékkel bíró területek közé; és ez jelentette a jövedelemszerző tevékenységet is (Kleisz 2002).

A hazai professziókutatás szakirodalmában többféle módon fellelhető a *profession* kifejezés, mely Nagy Krisztina⁸ szerint „*azokat a magasabb társadalmi presztízzsel rendelkező szellemi foglalkozásokat jelöli, amely a magyar nyelvben az „értelmiségi hivatás”- „értelmiségi szakma”- fogalmakhoz áll közel. E szellemi foglalkozások középpontjában különleges, nem mindenki által birtokolt, képzés által megszerezhető tudáson és készségeken alapuló specifikus munkatevékenység áll*” (Nagy 2009: 90).

A hazai professzió kutatásokban a professzió, a hivatás, a szakma, szakértő-szakember kifejezések használata jelenik meg leginkább (Fónai-Patyán-Szoboszlai 2001; Kleisz 2002; Kozma 2002, 2007; Pokol 2004; Németh 2005; Nagy 2008; Szívós 2010; Halmos-Szívós 2010; Formádi 2011; Keller 2013; Magos 2017; Balogh 2018).⁹

Kutatásomban Kleisz Teréz¹⁰ (2002) professzió-fogalmát tekintem irányadónak, aki a következők szerint definiálta a professziót: „*a magasfokúnak elismert és nehezen megszerezhető szakértelem intézményesülési formája, amely autonómiát és kizárólagosságot biztosít az adott tevékenység üzőinek, akik identitásában döntő ez a hivatásvégzés, amellyel a létalapjukat is megteremtik*” (Kleisz, 2002: 20). Kleisz professzió fogalmát nem a szociális munka kizáróagos értelmezési kereteként alkalmazom, sokkal inkább egy analitikus kiindulópontnak tekintem, amely lehetővé teszi bizonyos professzió dimenziók vizsálatát; mint a szakértelem-képzettség, a szakmai identitás és autonómia, valamint a legitimáció. Ezek a fogalmak fontos elemként jelennek meg annak feltárásában, hogy az említett professzió-jegyek miként mutatkoznak meg a hazai iskolai szociális munka gyakorlatában.

⁸ Nagy Krisztina a *Professzionalizáció-és professzióelméletek a segítő hivatások tükrében* (Esély, 2009/2; Párbeszéd 2019/1/6) című munkájában két professziót, a szociális munkát és a pedagógus hivatást hasonlította össze és tárta fel különbségeit, hasonlóságait. Munkáját azért tartom mérvadónak és meghatározónak a kutatásom szempontjából, mert a segítő hivatások professziójával összefüggő elemzését egyfajta állásfoglalásnak tekinti abban a kérdésben, hogy professzió-e a szociális munka. A szerző úgy véli, hogy a szociális munkának az önálló értelmiségi hivatások közé kellene tartoznia annak ellenére is, hogy társadalmi presztízse alacsony, és a szakemberek képzése csak három évtizedes múlttal rendelkezik.

⁹ Az említett szerzők a professziókat és azok történeti fejlődését az angolszász terület szakirodalmain keresztül mutatják be (Magos 2017); illetve a professziókat egy adott szakterülethez kapcsolódva vizsgálták, mint például a segítő szakmák professziója (Kleisz 2000, 2002), vagy a pedagógus professzió (Németh 2005); valamint végeztek összehasonlító elemzést a pedagógus és a szociális professziók tekintetében (Nagy 2008). A hazai professziókutatásokat külön alfejezetben mutatom be.

¹⁰ Kleisz Teréz (2002) részletes histográfiai áttekintést nyújtott „*A népművelés és a szociális munka szakmászodása angolszász és magyar metszetekben*” című doktori értekezésében.

A professzió-definíciók kapcsán többféle megközelítéssel találkoztam. A szerzők egy része a professziók karakterjegyeinek leírása felől közelítette meg a fogalmat, de léteznek olyan definíciók is, amelyek a professzió intézményrendszerére és a professziót gyakorló szakemberekre vetítve alkotnak definíciókat, és olyanok is, amelyek azt állítják a középpontba, hogy a professziók tevékenysége mire irányul.

Randall Collins (1990) szerint „*a professziók társadalmilag idealizált foglalkozások, amelyek zárt szakmai közösségként funkcionálnak.*” (idézi: Burrage 1990: 205).

Freidson (1986) azt állította, hogy nem szükséges törekedni a professzióknak általános érvényű definíciójának megalkotására, inkább arra kell fókuszálni, hogy a hivatásokat az azzal kapcsolatban álló kliensek, szakmabeliek hogyan értékelik, milyen a megítélésük.

Abbott (1988) szerint „*a professzió maga termeli meg saját munkaterületét, illetve a munkafajta konstruálja a professziót*” (Abbott 1988: 316. idézi: Kleisz 2002: 19).

Johnson (1972) és Collins (1990) azokat a foglalkozásokat tartotta professziónak, amelyek a piaci kontrollt is képesek elérni. Illich (1977) szerint a professzió lényegéhez az tartozik, hogy az állampolgárból klienst formál (Kleisz, 2002: 20).

1.2. A professzió fejlődésének rövid történeti áttekintése, az angolszász és a kontinentális modell jellemzői

A professziók kialakulásával, sajátosságaival foglalkozó kutatók többsége szerint a professzionalizációnak kétféle modellje létezik. Egy angolszász, és egy kontinentális (Sciulli 2005; Németh 2005; Pokol 1991; Magos 2017; Nóbik 2019).

A két modell alapvető különbségét az jelenti, hogy az angolszász modellben az ipari termelés és a piacorientáltság hatott a professziók kialakulására, míg a kontinentális modellben nem a piaci logika uralkodott, hanem az állam fenntartásában lévő egyetemek hatása érződött.

A következő alfejezetben a két modell sajátosságait foglalom össze röviden.

A XVIII. század végén a feudális korszaknak véget vetett az ipari forradalom és elkezdődött a társadalmi átszerveződés. A modernizáció és a piaci folyamatok megerősödése számos ponton alakították a társadalmakat. Ahogy a modern nemzetállamok kialakultak, úgy a kormányzatok befolyása is egyre hangsúlyosabbá vált, melyek rendeletek és törvények szerint végezték az adott társadalmak irányítását. A központi állami bürokrácia kialakulása már egészen másképp keretezte az akkori viszonyokat, nem a hatalom és az önkény szerint. A XIX. század modernizációjának köszönhetően az ipari termelés munkafolyamatai döntő

módon befolyásolták azt a folyamatot, amit ma professzionalizációnak, szakmásodásnak hívunk. Kétirányú folyamatként jellemezhető a professzionalizáció, az egyik a tudáson alapuló értelmiségi feladatkörök iránya (magas iskolázottság jellemzi, szakértői elit); míg a másik a termelés területén ellátott szakszerű munkavégzés iránya, amely a modern szakmunkásság kialakuláshoz vezetett. (Németh 2013: 22).

A professzionalizáció és a szakmásodás fogalma elválik egymástól; míg az előbbi a magasan képzett, egyetemi tudáselitet jelenti; addig az utóbbi a kevésbé magas társadalmi elismertségű, egyetemi képzettséget nem feltételező és nem igénylő területeket foglalja magába. A professziókról szóló diskurzusokban hangsúlyosan megjelenik a modernizáció erőteljes hatásmechanizmusa, mely meghatározó módon alakította a modernizációból kialakuló; munkára épülő társadalmat, és hatással volt a szakmák és a professziók területének változásaira is. A modern ipari termelés szervezett kereteket követelt, nem nélkülözhetette az időbeli tényezők felértékelődését (munkaóra); valamint azt a teljesítménykényszert, amit a tömegtermelés megkívánt.

„Miként azt Foucault (1990) és Elias (1986) a modern európai individuum kialakulásának történeti folyamatait elemezve megállapítják, a civilizációs folyamatok megalapozója az önkontroll és a fegyelem.” (Németh 2013: 22). Ez az egyén, a modern ember habitusán is változtat, a pontosság, a külső és önkontroll meghatározó tényezővé válnak. Foucault szerint az egyén feletti állami kontrollgyakorlás is felerősödik, és intézményesült formában is megmutatkozik (kórházak, börtönök, szegényházak). Nőnek a társadalmi elvárások, és ezzel egysíkon az elvárások nem teljesítése során alakuló szankciók kontrollálása is megjelenik (Foucault 1990. idézi: Németh 2013: 23).

Németh (2013) szerint az egyes professziók kialakulása egy hosszú történeti folyamat része, amely a modern társadalmak kialakulásához köthető, ahol is Európában nem a születési előjogok szerint történt a hatalom gyakorlása, hanem a szakmai felkészültség volt a döntő a foglalkozások tekintetében, és egyre inkább előtérbe került a szaktudás, a szakértés. Így az európai hivatásoknak főbb jellemzői a következők szerint alakultak: egyetemen oktatott, tudományos alapokon nyugvó szakmai képesítéssel rendelkeztek a hivatás végzői; etikai szabályzat szolgált a tevékenységük útmutatójaként; magas társadalmi elismertség jellemezte a hivatásokat, valamint magasabb bérek és anyagi megbecsülés társult az értelmiségi hivatáshoz. (Apel et al. 1999. idézi: Németh 2013: 23) A két modell különbségeit abban látta, hogy más-más társadalomfejlődési utak jellemzik azokat, és ebben főként az állami beavatkozás mértékének különbözőségére utal.

Németh (2013) szerint az angol állam-és társadalomfejlődésre (jogrendszer, oktatási rendszer, a tudomány területe) a decentralizáltság, a területi széttagoltság, és a magán kezdeményezések elsődlegessége a jellemző. Németh ezt leginkább az angol iskoláztatás sajátosságaival példázza, miszerint az angol területeken nem volt jellemző a kontinentálishoz hasonló központosított iskolarendszer; ehelyett a XVIII. század végére olyan oktatási rendszer alakult, amelynek alapját a helyi iskolák önállósága jelentette. Az oktatási intézményrendszert átszötte a magánszemélyek, civilek, egyesületek felügyelete, az általuk történő intézményfenntartás. Ez adta az alapját annak, hogy az angolszász professziókat a nagyfokú autonómia jellemezte, amelyben tovább éltek a középkori hagyományokra épülő szakmai egyesületek jogkörei. Ezt „*free and liberal profession*”-nak nevezi az angol szakirodalom, amelynek jellemzői még az állami ellenőrzéstől független oktatási, szakképzési rendszer; amelynek tartalmában igen erősen érezhető a magán és a helyi közösségi kezdeményezések hatása (Németh 2013: 25-26).

A közösségi szellemű, és arra alapozó oktatás igen magas színvonalat képviselt, melynek szimbolikus intézményei a nagy tekintéllyel bíró Cambridge-i és Oxfordi egyetemek; amelyek képesek megőrizni az autonómia és a hagyományok együttes mivoltát. A tudományos élet, és az egyetemi képzések középpontjában, a tudományokra alapozó gyakorlatias tudás áll.

A XX. század elején, a fentiekben tárgyalattól eltérő módon alakult a kontinentális modell. A kontinentális Európa a polgárság, a polgárosodás és az értelmiség teóriáival foglalkozott (Kocka 1988); ahol a polgárosodás elméleteiben az osztályelméletek, rétegződésméletek álltak a középpontban, míg a professzionalizáció teóriáiban a piac és a hatalom kérdései (Magos 2017). Németh (2013) szerint a kontinentális országokban nem alakultak ki az angolszász professziós modellre jellemző szakmai csoportok. Úgy véli, hogy az értelmiség és az egyetemi tudományok kialakulását az államok központosítási törekvései határozták meg (Németh 2013: 27). Németh említést tett még a francia professzió modellek alakulásáról is, melyhez egészen Napóleon hódító politikájához, a centralizált francia államot megteremtő reformokhoz nyúl vissza. Úgy véli, ebben gyökerezik az erősen központosított francia oktatási rendszer. Ebben az oktatási struktúrában a legfontosabb az államhoz lojális szakértők gyakorlati képzése (jogi, orvosi, katonai, mérnöki területeken egyaránt). A német professzió alakulásával kapcsolatosan megemlíttette Humboldtöt, akinek nevéhez a modern német egyetem fűződik (Tóth 2001: 104-105. idézi: Németh 2013). A humboldti reformok

alapelvei abban álltak, hogy az állam beavatkozását visszaszorítva, minimális állami felügyeletet jelentve teremtdjön meg a tanszabadság.

Ennek eredményeképp a tudományok presztízse, főként a német egyetemi filozófia, és a pedagógia, jelentős mértékben megnövekszik (Tóth 2001). Az egyetemi reform hatással volt a német társadalom fejlődésére. Franciaországban és egyes német államokban az egyetemi reformokat abban látták, hogy a tudomány kivonul az egyetemről, és azok felsőfokú szakiskolaként képzik a szakértelmiséget. Humboldt azonban mindvégig elutasította ezt az irányt (Nóbik 2019). Az angolszász és a német egyetemi képzések különbségét nem csak a professziók különböző fejlődési útja jelentette, hanem az eltérő társadalomfejlődési utak és eltérő filozófiai hagyományok is (Nóbik 2019).

Ahogy a hivatások alakultak és fejlődtek, úgy megkezdődött a professzió elsajátításához szükséges képzés is az egyetemeken. Neal és Morgan (2000) angol és német összehasonlító professzió kutatásában jelezték, hogy az angolszász területen sokkal kevesebb egyetem működött a 19. század első felében, mint a német nyelvterületen. McClelland (1982) szerint a tradicionális professziók, tehát a jogi és az orvosi hivatás szabályait az állam határozta meg, de a később alakuló professziók esetében is megfigyelhető az állam irányító szerepe.

A német professziótörténeti kutatások (Tenorth 1999; Fleischmann 1970; Neal és Morgan 2000) a kontinentális modell megalkotására törekedtek. Az angolszász teóriák átültetése a német nyelvterületre nem volt egyszerű folyamat, sem a nyelvi akadályok, sem pedig az angolszásztól eltérő társadalomtörténeti folyamatok miatt. A kutatók egyetértettek abban, hogy *„Európában az állam szerepe a professzionalizáció folyamatában meghatározóbb volt, mint az angolszász világban”* (Magos 2017: 153).

Larson (1977) szerint az angolszász területen a tudás birtoklása piaci előnyöket jelent, az állam pedig legitimálta ezt a piaci helyzetet. Európában ugyanakkor a centralizált és bürokratikus állam abban működött közre, hogy létrehozza, fejlessze, megerősítse a hivatásokat (Magos 2017:153). Kocka (1988) szerint Németországban a professziók az állami bürokratikus rendszer keretein belül alakultak, az állami hivatásoknak kiemelkedő szerepük volt. Siegrist (2004) úgy vélekedett, hogy az európai társadalmakban a hivatásoknak fontos szerepük volt a lakosság életkörülményeinek javításában, a társadalom fejlődésének biztosításában (Magos 2017: 153).

Az állam és a professziók között tehát egyfajta kölcsönösség alakult ki, az állam végrehajtatta a professziókkal az akaratát, ugyanakkor a professziók az állam elismerését élvezték. A két világháború közötti időszak német professzió fejlődésével kapcsolatban Jarausch (1950) azt mondta, hogy az állam megerősítette a hivatásokat, de el is várta tőlük,

hogy a diktatúrát szolgálják. Fleischmann (1970) a német professzió kutatásában az állami beavatkozás folyamatát vizsgálta, és különítette el öt szakaszra, ahol az állam elsőként az adott hivatások oktatásába avatkozik be, majd abba is, hogy ki művelheti az adott professziót. Emellé kamararendszert társított, amellyel kötelezi a professzió gyakorlóit a tagságra, végül a professzió működésének szabályait is az állam határozta meg (Neal és Morgan 2000). Neal és Morgan (2000) az angol és a német professziók történetét vizsgálták, és a német hivatások fejlődésével kapcsolatban megállapították, hogy *„mindvégig az állam felelőssége maradt a képzés, és a pályaralépés szabályozása; valamint, hogy a német hivatalok államilag szabályozottak voltak”* (Neal és Morgan 2000: 18-19. idézi: Magos, 2017: 23).

A német professziók tehát állami hivatások voltak, és ezt a megállapítást McClelland (1982) az államigazgatásban dolgozó jogászok professziójával magyarázta, akinek a státusza és így a jövedelme is magasabb volt, mint azoknak a jogászoknak, akik nem az állami pozíciókban helyezkedtek el.

Összegezve elmondható, hogy az angolszász és a kontinentális professziómodellek jelentős hatást gyakoroltak arra, ahogyan a szociális munka professzióként történő értelmezése kialakult. A két modell eltérő módon értelmezi a professzióknak történő megfelelés kritériumait, lényegi elemeit. Az angolszász modell szerint a professzió jellemzői a magas fokú szakértelem, a tudásmonopólium, az autonómia, az etikai tudatosság; míg a kontinentális modell szerint a professziót az állami szabályozottság, az intézményi beágyazottság, a jóléti rendszerhez való kapcsolódás, korlátozottabb szakmai autonómia jellemzi. A szociális munka professziójának értelmezésében a szakma magán viseli a professziók klasszikus vonásait (képzettség, tudás, autonómia, etikai tudatosság), ugyanakkor a szociális munka professzióját az állami és intézményi beágyazottság is erősen jellemzi.

1.3. A professzióelméletek irányzatai

A professzióelméletek irányzatainak elkülönítéséhez Nagy Krisztina¹¹ (2009) értekezését használtam kiindulópontként, aki a professzió elemzéseknek négy dimenzióját vetítette elő:

Professziókritérium orientációjú irányzat

Ezek az elméletek arról szólnak, hogy egy professzió ideális formáját leírják, valamint feltárják, hogy milyen jellemzőkkel kell rendelkeznie. Ha a hivatás képviselője rendelkezik az általuk felállított kritériumokkal, akkor lehet professzionálisnak nevezni. Hesse (1968) összehasonlító vizsgálatában azokat a hivatásokat vizsgálta, amelyeket a professzió kategóriájába tartozónak vélt. Húsz szerző munkáját vette alapul és dolgozta fel, majd 18 olyan ismertetőjegyet gyűjtött össze, amely jellemzői lehetnek egy professzionális foglalkozásnak. A leggyakoribb kritériumok közé tartozik a tudományos képzés, amely a professzió gyakorlásának feltétele; a normák és magatartási szabályok betartása és figyelembevétele, a hivatást gyakorló szakemberek szakmai szervezetet alkotnak, fontos szolgáltatást nyújtanak a klienseknek, a közjó érdekében cselekszenek.

Bock (1980) a szociális munka szempontjából fontos problémákra hívta fel a figyelmet. Szerinte nehéz meghatározni, hogy milyen kritériumoknak kell megfelelnie a szakma gyakorlójának, mert nehéz meghatározni azt a szaktudást, amit birtokolni kell; hiszen a szociális munka nem önálló tudományterület, hanem több diszciplínára építi tudását, úgy, mint a szociológia vagy a pedagógia. Ugyanakkor a professzió kritériumok meghatározását az is nehezíti szerinte, hogy a szociális munka sokrétű tevékenység, amelyet folyamatosan változó körülmények vesznek körül, így a szakmai módszerek meghatározása sem egyértelmű folyamat. Bock úgy véli, hogy a szociális munka szerteágazó szakterületei miatt nehéz egy olyan egységes szakmai szerveződést létrehozni, ami a professziók egyik fontos kritériuma.

Funkcióorientációjú irányzat – ezt az irányzatot egy későbbi alfejezetben részletesen kifejtem, mert a szociális munka professziójának meghatározásához fontos logikai vonalat jelent a funkcionalista paradigma által felállított keret, amely meghatározza, hogy melyek azok a foglalkozások, amiket professziónak nevezhetünk.

¹¹ Doktori értekezésében (*Segítő hivatásokat választó hallgatók pályaaorientációja a Partiumban*) a pedagógus és szociális munkás hivatást választó hallgatókat vizsgálta, feltárva, hogy milyen hasonlóságok és különbségek vannak a két pályát választó fiatalok között. Kutatása értelmezési keretét a professzióelméletek adták.

Önérdékvényesítés –orientációjú irányzat

Ide azok az elméletek tartoznak, amelyek a professziók által létrehozott szakmai szervezetek szerepét vizsgálják abból a szempontból, hogy milyen az önérdékvényesítő képességük. Freidson (1973) szerint a professziókhoz kontrollszerzés is kapcsolódik, hiszen a foglalkozások a külső és belső környezet kontrolljára törekednek. Ezáltal a professziók önállóvá válnak, megteremtve maguknak azt a jogot, hogy a saját szakmájuk fontos kereteit maguk alakítsák. Tehát, hogy eldönthessék, ki léphet be a professzió körébe, ki gyakorolhatja a hivatást, hogyan készüljenek fel a szakmára, milyen képzési rendszer szerint. Annak eldöntését is jogukénak érzik, hogy a szakma gyakorlásához szükséges engedélyeket megszabják, kiadják. Ez azonban csak egy közös értékrend, azonos normák és etikai szabályok, valamint szakértői tudás feltételrendszereként képzelhető el. *„Freidson a professziókat azzal a törekvéssel jellemezte, ami a külső és a belső környezet feletti kontroll megszerzését célozza. Ez olyan szakmai önállóságot, autonómiát eredményez, melynek következtében a professziók maguk határozzák meg a szakmai tevékenységükre vonatkozó kérdéseket (azaz nem engedik a laikus kontroll érvényesülését, szigorúan elválasztják a laikus és a professzionális határait)”* (Fónai 2014: 17). Larson (1977) elméleteinek középpontjában azoknak a stratégiáknak a vizsgálata állt, amelynek során a professziók gyakorló előnyöket élvezhetnek a társadalomban, és magas presztízsre tehetnek szert. A szakmai szervezeteknek igen erős érdekvédelme van, magukhoz ragadva annak eldöntését is, hogy milyen módon történjen az adott professzió végzéséhez szükséges tudás elsajátítása, valamint annak szabályozása, hogy ki léphet be a professziót gyakorló szakemberek körébe. Az önérdékvényesítés-orientációjú irányzatok között kritikus hangokat is találunk (Illich 1975, 1979; McKnight 1979), főként a pedagógus hivatás és a szociális munka szakmájának elemzése kapcsán fogalmaztak meg kritikákat, és világítottak rá a professziókkal kapcsolatos problémákra. Illich (1979) szerint a professzió lényege az autoritás, amellyel egy polgárból klienst tud formálni, azaz a kliens igényeit, az arra adandó választ a saját szakmai kategória rendszerében tudja megjeleníteni (Kleisz 2020: 20). Illich úgy vélte, hogy a professzió gyakorlója a szükségletek felett kontrolláló szerepet gyakorol; szükségleteket elégít ki. Kritikus hangja a szakmai szervezetekre is kiterjedt, úgy gondolta, hogy monopol helyzetet teremtettek, túlságosan jól szervezettek, és kompetensebbnek tartják magukat bárkinél (Nagy 2009: 14). Illich kifogással élt a szociális munkások kezében lévő hatalomgyakorlással kapcsolatban is, szerinte olyan dolgokat is megtehetnek, amelyeket korábban csak a papok, vagy bírák gyakorolhattak (Nagy: 2009: 14). McKnight (1979)

kritikája arról szólt, hogy „a szakemberek érdekét az szolgálja, ha elhitetik a klienseikkel, hogy nem képesek egyedül problémáik megoldására, mert így tudják legitimizálni professziójukat, ugyanakkor ezzel dependensé, kiszolgáltatottá, cselekvőképtelenné, a problémák önálló megoldására képtelenné teszik a polgárokat” (Nagy 2009: 15)

Illich (1979) és McKnight (1979) éles hangvételű megfogalmazásai ugyanakkor rávilágítottak arra a problémára is, hogy a professziók (jelen esetben a szociális munka) gyakorlásához jogszabályi feltételrendszer szükségeltetik, ami kijelöli a határokat. A hatalom, ami a professzió gyakorlójának kezében van, az egyéntől függően használható jóra és rosszra egyaránt. Tehát az etikai előírások, a szabály-és normarendszerek lefektetése szükséges feltétel a professzió működése szempontjából.

Szakmai identifikáció-orientált irányzatok

A negyedik irányzathoz tartozó elméletek azzal foglalkoztak, hogy milyen tényezők alakítják a szakmai identitást (Carr-Saunders - Wilson 1933; Kairat 1969; Schön 1983,1987; Jones és Joss 1995).¹² Szerintük, ha egy szakmának kialakul az identitása, az hatást gyakorol a szakma gyakorlóinak teljesítményére, befolyásolja az adott professzió szakmaképét, alakítja az énképet; valamint az életmód és az „értelmiségi létforma” meghatározója is (Nagy 2009: 16). „Az énkép, az szakmai identitás alakulása szorosan összefügg a szakmakép alakulásával, s mindkettő a szakmai értékek, kulturális normák és a professzió elméleti ismeretei hatására formálódik” (Nagy 2009: 16). A szakmai identitás formálódásánál a tudás megszerzése fontos tényezőnek számít; hiszen a modern társadalmakban a státusz nem születési jog függvénye, hanem a képzettségé. A tudás mellett az értékeknek jelentős szerepük van, írott és etikai szabályzatban lefektetett normarendszerük. Így a szociális munka szakmaképének vizsgálatakor, a szakmai identitásnak, a képzettség során megszerzett tudásnak, a professzió sajátos szabályrendszerének (szociális munka etikai kódexe) megléte különösen fontos tényezőnek bizonyul. Kairat (1969) foglalkozott a szakmakép alakulásával, a professzióhoz kötött szakmai szerep változásával. Modelljében leírta, hogy külső és belső tényezők határozzák meg a szakmai szerepek alakulását. A belső tényezők közé tartoznak, az adott professzió szervezeti sajátosságai, valamint az, hogy

¹² Ehhez az irányzathoz kapcsolódó szerzők több, fontos megállapítást tesznek a szociális munka professziójával kapcsolatban, ezért ebben az alponban megállapításaikat is részletezem.

milyen értékek és célok szerint működik. Külső tényezőként a professzió más szakterülettel, illetve a kliensekkel való kapcsolatát említi. Szerinte a professziót gyakorló szakember szerepét a tudás, az értékek és az attitűdök határozzák meg. Schön (1983, 1987) a szakmai kompetenciákkal foglalkozott, szerinte a tudás adja meg egy tevékenység professzionalitását. A szociális professziókép szempontjából jelentős gondolatokat fogalmazott meg a szakember-kliens viszonyrendszerében. Szerinte a szakember-kliens interakciója; valamint a klienskapcsolatok hatást gyakorolnak a szakmaképre. Kettejük kapcsolata tehát a társadalom véleményét is leképezi, amelyet az adott professzióról gondol (Schön 1983). Munkájában azt is vizsgálta, hogy egy adott professziót érintően ki a kliens. Megemlítette a szakember-kliens alá-fölérendeltségi helyzetének problémáját is, amelynek a segítő kapcsolat alakulása miatt van kulcsfontosságú szerepe.

Jones és Joss (1995) a fent említett tudás, érték, klienskapcsolat, kompetenciák tényezőinek vizsgálatával alkottak tipológiát, és különítettek el három típust, amely leginkább jellemzi a szakemberek szakmaképét:

- *praktikus / technikai professzionalizmus*. Ebben a típusban a gyakorlati, tapasztalatokon alapuló tudás sokkal fontosabb, mint a könyvekből elsajátítandó elméleti tudás. Így a tudás anyag megszerzése nem tanítható klasszikus értelemben, „a kompetencia alapja az intuíció”. A szerzők ezt a típust „a kvázi professziók” közé sorolják (Nagy 2009:100).
- *technikai/szakértői professzionlizmus*. Az előzőektől eltérően ebben a típusban a szakértelemnek van a legnagyobb hangsúlya. A professzió gyakorlójának énképe szilárdan az objektív, tudományos alapokon nyugvó tudáson alapul. A szakember kellő távolságra helyezkedik a kienstől, szakértőként viselkedik, irányít, dönt.
- *reflektív szakember*. Ehhez a típushoz tartozó szakember támogatja a kienst abban, hogy ő maga megtalálja a problémája megoldásához vezető utat és lehetőségeket. A szakembert ebben a rendszerezett és szerteágazó, több tudományterületet érintő szakmai tudása vezeti. A szakember a problémamegoldás folyamán figyelembe veszi a kliens körül lévő komplex rendszert, a társadalmi, politikai tényezőket is.

Jones és Joss elméleteiben tehát megtaláljuk a tudományt, valamint a gyakorlatot, tapasztalati tudást alkalmazó szakembert. A szociális munkával kapcsolatosan úgy vélekedtek, hogy a tapasztalati tanulásnak kulcsfontosságú szerepe van.

Schön (1983) ezzel kapcsolatban megfogalmazta a dilemmáit, miszerint ha a professzió egy összetett, szerteágazó problémátípussal szembesül, nem feltétlenül elégséges, ha csak egy tudományterület tudását hívja be a folyamatba; szükség van más tudományterületekről származó ismeretek alkalmazására, valamint a gyakorlati tudásra. Fontosnak tartja azt, hogy a professziót gyakorló szakember megfelelően tudja felmérni a kezelendő problémát, és a cselekedeteiért szakmai felelősséget vállaljon.

A korábbiakban említettem, hogy a professziók esetében fontos, hogy a képzés során megszerzett akadémiai tudás pozicionálja a professzió gyakorlójának társadalmi státuszát. Ezzel szemben, Schön felvetéséből kiindulva, a gyakorlati tudás fontos része a professziónak, így a képzés során eltolódhat egymástól az akadémiai szintű tudás megszerzése, és a gyakorlati kompetenciák elsajátítása. Ha a képzésben a hallgatók a gyakorlati tudás megszerzését előnyben részesítik, akkor a gyakorlat és az elméleti, kutatói szféra eltávolodik egymástól. Ez az eltolódás azt is jelentheti, hogy ha a képzés a kompetenciák megszerzéséhez szükséges tudást biztosítja, kevesebb lehetőség van arra, hogy más tudományterületekkel ismertesse meg a hallgatókat (Schön 1983). Hellmann (2008) arra hívta fel a figyelmet a szociális munka professziójával kapcsolatban, hogy a professzió gyakorlatorientált, és a tudás megszerzéséhez megfelelő arányban kell ötvözni az elméleti és a gyakorlati tárgyakat. Schwanke (1988) a szociális munkával kapcsolatban azt mondta, hogy a szakma olyan területen tevékenykedik, ahol állandó változások vannak jelen, így nehéz kialakítani egy olyan keretrendszert, ami a professzió gyakorlóinak konstans és mindenki által értelmezhető fogalmakat jelent. Szerinte fontos, hogy a professzió fogalmai kövessék a társadalmi változásokat.

1.4. A professziók funkcionalista megközelítése és azok kritikái

A professziókkal kapcsolatos elméletek megalkotói főként az angolok voltak a II. világháborúig (Beatrice és Sidney Webb 1920; Carr-Saunders 1933; R.H. Tawney 1946; Marshall 1939). A hatvanas évektől főként az amerikai szakirodalomban találhatunk elméleteket a professziódiskurzus témájában (Talcott Parsons 1954). Csak a nyolcvanas évektől találunk európai megállapításokat, addig főként az angol-amerikai irány volt a meghatározó, mely a professziók funkcionalista megközelítését jelentette.

Kiemelendő Parsons munkáinak jelentősége¹³, aki a funkcionális iskola megteremtője volt; és a professziókat nagy társadalmi státusszal rendelkező, megbecsülésnek örvendő, nélkülözhetetlen társadalmi funkciót ellátó foglalkozásoknak tekintette¹⁴.

A funkcionális irányzathoz tartozó elméletek¹⁵ (Durkheim, Parsons, Etzioni) fókuszában az állt, hogy a professziók milyen társadalmi funkciókat töltenek be, milyen sajátos jellemzőkkel bírnak. A parsonsi strukturális-funkcionális elméletben, a professziók tudományterületek összekapcsolódásával jönnek létre, mely kapcsolódás sajátos struktúrákat termel ki, amely magában foglalja a szocializációt, a rekrutációt, a motivációt (Pokol 2004).

George Ritzer¹⁶ egy 1975-ben íródott munkájában arról értekezett, hogy Max Weber munkásságának van professzionalizációval kapcsolatos vonatkozása is. Szerinte Weber olyan módon foglalkozott a professziók kialakulásával, hogy azt a világ racionalizálásához kötötte. „Értelmezésében a racionalizáció teremtette meg az igényt a professzionalizációra, ugyanakkor a professzionalizáció segítette a racionalizáció folyamatát.” Számára a bürokratizáció és a professzionalizáció összefüggő folyamatok, a kortárs szociológiai elméletekkel szemben. Azzal érvelt, hogy a legtöbb professzió soha nem létezett a bürokrácián kívül (Nóvik 2019: 16). A weberi professziók karakterjegyei a hatalomhoz, tudáshoz, képzéshez, kliensekhez, fizetéshez és előléptetéshez kapcsolódtak (Ritzer 1975. 631).

Visszatérve Parsonshoz, akinek központi gondolata az volt, hogy a professziókat társadalmi struktúráként kell vizsgálni, és a legfontosabb társadalmi funkciók közül néhány gyakorlása

¹³ Parsons a professzióelméletek egyik meghatározó képviselője.

¹⁴ „The importance of the professions to social structure may be summed as follows: The professional type is the institutional framework in which many of our most important social functions are carried on, notably the pursuit of science and liberal learning and its practical application in medicine, technology, law and teaching. This depends on an institutional structure the maintenance of which is not an automatic consequence of belief in the importance of the functions as such, but involves a complex balance of diverse social forces”. Parsons (1939): The Professions and Social Structure, 467.

¹⁵ A szociális munka professziójának elemzése során a funkcionális megközelítést tartom leginkább alkalmazhatónak a témám feldolgozása kapcsán. A funkcionális paradigma szerint, a professzió diskurzusban lényeges szerepe van a társadalmi szolidaritásnak és a társadalmi felelősségvállalásnak, a közös érdekében tett szolgálatnak, valamint az altruista attitűdnek; mely motivációk, a szociális munka professziójában is meghatározó tényezőknek bizonyulnak.

¹⁶ George Ritzer amerikai szociológus, egyetemi tanár. Nevével elsőként, a globalizációval kapcsolatos szakirodalom feldolgozása során találkoztam, a *The McDonaldization of Society* (A társadalom mcdonaldizációja) című munkája kapcsán, amelyben arról írt, hogy a fast food restaurants elvei és működési módjai nem csak az amerikai, hanem más társadalmakra is hatást gyakorolnak. Ritzer szerint ez érinti az oktatást, a szabadidő eltöltését, a családok működését. Habár Ritzert a mcdonaldization fogalmához köthetjük, jelen esetben a témám szempontjából releváns weberi professzió-értelmezéséről szóló munkája miatt emlitem. Ritzer, G. (1975): Professionalization, Bureaucratization and Rationalization. The Views of Max Weber. Social Forces, 53. 4. sz. 627–634.

professzionális keretek között történik. A professziók egyik legfontosabb jellemzőjének a racionalitást tartotta. *"Ebben az értelemben a racionalitás intézményesített, egy normatív minta része, és nem természetes emberi jelenség. Állandó és határozott nyomásról beszél, mely arra irányul, hogy racionálisak és kritikusak legyünk. Különösen erős a nyomás a tudomány alkalmazására a fontos professziók esetén"* (Parsons 1939: 459. o. idézi: Nóbik 2019: 15).

A funkcionalisták két nagyon fontos tényezővel foglalkoztak a professziókkal kapcsolatosan. Az egyik, hogy hogyan alakulnak ki a professziók, a másik, hogy milyen változók (attribútumok) szükségesek ahhoz, hogy a hivatásokat meg lehessen különböztetni egymástól. A hivatások történelmi kialakulásának folyamata, egy szakma professzionalizációja fontos része a professziódiskurzusnak.

Wilensky (1964) vizsgálta a szakmák kialakulásának időbeli folyamatát az amerikai professziók történetében. Elméletében öt fejlődési szakaszt különböztetett meg.

1. egy tevékenység főfoglalkozássá válik
2. kialakul a szakképzés és az egyetemi képzés
3. létrejönnek az első egyesületek
4. megtörténik az állam általi elismerés
5. létrehozzák a formális etikai kódexet. (Kleisz 2002: 27; Magos 2017: 143.; Nóbik 2019:18.)

„Minden foglalkozásra egyaránt jellemző hatalmi harcokkal és a szakmai presztízs emeléséért folytatott küzdelemmel függ össze az, ha egy szakma professzionalizációja a fentitől eltérő sorrendet követ" (Wilensky 1962: 32)

Parsons elméletében a szakmai szerepek elemzéséhez kategóriákat, változókat (attribútumokat) alkotott, amelyek alkalmasak a professziók jellemzőinek a leírására, így arra is, hogy megkülönböztesse egymástól a különböző hivatásokat:

- szakmai orientáció – intézményesüléséhez a normák etikai kódexben történő rögzítéséhez van szükség. Parsons a közösségre való orientálódást, az elköteleződést hangsúlyozza; „a tett jutalma önmagában van”. (Kleisz 2002; Formádi 2011; Balogh 2018).
- univerzalitás – kiemeli, hogy az adott szakmai tevékenység tudományos alapokon nyugszik, és ezen tevékenység szolgáltatásaihoz bárki hozzáférhet, és a hozzáférés lehetősége nem függ a társadalmi státusztól.
- funkcionális specifikusság – a professzió művelőjének az érdeklődése csak a saját szakterületére vonatkozik, a kliensre is csak a szakterületén belül érdeklődik

- affektív semlegesség – a professziót gyakorló szakember ez esetben elvonatkoztat a szolgáltatást igénybe vevő személytől, és kizárólag azt tartja szem előtt, hogy az adott személynek arra a szolgáltatásra szükség van. Tehát a szakember kerüli az emocionális alapú megközelítést a személlyel szemben, tartózkodik attól, és csak a szolgáltatás iránti szükségletet tekinti elsődlegesnek.

Magos Gergely (2017) a professziók történeti leírásáról szóló munkájában a fogalmazta meg a professzió parsonsi paradigmáját¹⁷. Parsonsi értelemben tehát a professzió gyakorlójának és a kliensének viszonyát a szolgálati etikai szabályozza. Ennek a szabályrendszernek a normái szerint cselekszik a professziót gyakorló szakember, a kliens érdekeit szem előtt tartva, altruista módon. Merton (1978), aki Parsons tanítványa volt, a hivatások altruizmusát támogató intézményes környezetet vette vizsgálatának tárgyává. Megállapította, hogy a hivatás gyakorlójától elvárt, hogy alturistaként viselkedjen, a kliens érdekét szem előtt tartva, mert a társadalom ezt várja el tőle. Ezért cserébe a hivatást gyakorló magas társadalmi státusznak és széles körű megbecsülésnek örvendhet. Merton szerint a hivatás köré épült szakmai felépítmény (olyan struktúra, amely magába foglalja a hivatás gyakorlásához szükséges tudás megszerzését a képzések formájában, de ide tartoznak a szakmai testületek) is az altruista viselkedést írja elő, hiszen a magas státusz és megbecsülés csak ilyen módon tartható meg.

A funkcionalisták szerint a hivatások ideáltípusa a következők szerint értelmezhető: a hivatásoknak fontos társadalmi funkcióik vannak, fontos társadalmi feladatot látnak el. Olyan tevékenységek, amelyeknek magas a társadalmi presztízszük, az állam elismerését és támogatását élvezik. A hivatás gyakorlásához szükséges tudásra képzések révén tesznek szert, a működésüket etikai szabályok kísérik, felügyeletüket testületek látják el. A funkcionalisták professziókkal kapcsolatos elméleteiknek köszönhetően az 1950-es, 60-as években egyre élénkültek a hivatásokkal kapcsolatos értekezések, amelyeknek az volt a

¹⁷ „A hivatások Parsons által felvázolt modellje több szempontból is különbözik a szabadpiacra és az államigazgatásra jellemző szerveződésektől. A hivatások horizontálisan szerveződnek, széles körű testületi és egyéni autonómiával rendelkeznek. Ezzel szemben a szabadpiaci és állami életben a hierarchikus és bürokratikus szerveződések a meghatározók. A hivatások ráadásul védett piaci helyzetben vannak, hiszen a tevékenység végzése – gondoljunk csak ismét az orvosi vagy ügyvédi tevékenységre – engedélyhez vagy legalábbis végzettséghez van kötve. A legfontosabb különbséget mégis az jelenti, hogy a gazdasági életben ügyfélként (customer), az állami hivatalban alárendeltként (subordinate), a hivatásoknál kliensként vagy esetként (client or case) kezelik az embereket, ami morális szempontból fontos különbséget jelent” (Magos 2017: 140).

központi gondolatuk, hogy hogyan alakultak ki a hivatások, és mi különbözteti meg őket egymástól.

Carr-Saunders és Wilson (1933) jelölték ki azt a teoretikus keretet, ami az 1960-as évekig uralta a professzió diskurzusokat; amelyben a profesziók ideáltipikus felfogását vetítik elő (Kleisz 2002: 24). Ernest Greenwood¹⁸ (1957) nevéhez fűződik a hivatások ideáltípusának megalkotása. Szerinte nincs éles határvonal a professzió és a foglalkozás kategóriái között, úgy vélte, hogy az adott foglalkozások közelebb állnak a hivatások ideáltípusához. Az a foglalkozás áll a hierarchia élén, amelyikre az általa felállított öt tényező igaz:

1. „a hivatás körébe tartozó tevékenységek tudományosan és módszertanilag megalapozottak (systematic body of theory)
2. a hivatást űzőknek hatalmuk van az ügyfél felett (professional authority), ami kompetencia fölényükből ered
3. a közösség is elismeri és jóváhagyja a hivatás által élvezett hatalmi helyzetet és kiváltságokat (sanction of the community)
4. létezik informális vagy formális hivatásetika (regulative code of ethics), mely azt a célt szolgálja, hogy megelőzze a hivatást űzők által elkövetett visszaéléseket, és amelynek megsértése szankciókat von maga után
5. a normák, értékek és szimbólumok rendszere professzionális kultúrát (professional culture) alkot, melyet a képzés és szakmai szocializáció során sajátítanak el, és amelynek a megsértése szintén szankciókkal jár.” (Magos 2017: 142; Nóbik 2019: 17).

Szerinte egy foglalkozást akkor lehet professziónak tekinteni, ha minél inkább megközelíti az ideáltípus jellemzőit; tehát tudományos megalapozottsága legyen, amit a képzés során sajátítanak el a foglalkozás gyakorlói, etikai szabályok határozzák meg működését, és a közjót szolgálják. Peter D. John (2008) Greenwoodéhoz hasonló módon határozta meg a professziók ideáltípusát: elméleti komplexitáson alapuló tudás, egyetemi képzések, amelyek során elsajátítható a professzió kultúrája; a társadalom szempontjából értékes tevékenységeket végezzen, a foglalkozást gyakorló szakembert a kliens jóllétének előmozdítása motiválja, a szakemberek legyenek elkötelezve a professzió mellett, jellemezze őket nagyfokú autonómia, és a professziót etikai normarendszer vezérelje (Nóbik

¹⁸ Ernest Greenwood amerikai szociológus, egyetemi tanár. *Attributes of a Profession* (1957) című munkájában a szociális munka professziójával foglalkozik.

2019: 18). Millerson¹⁹ (1964) szerint a professzióknak az alábbi sajátosságait azonosította vizsgálatában: elméleti tudás megalapozása, a képzés fontossága és szükségessége, a kompetenciák kijelölése, a professzió gyakorlásához elvárt viselkedés, altruizmus.

A professziók ideáltipikus felfogását tekintve elmondható, hogy a fent említett szerzők szerint akkor beszélhetünk professzióról, ha az adott szakmaterület tudományos alapokon nyugszik, amelyet a szakemberek egyetemi, magas szintű képzéseken sajátítanak el. A képzés nem csak a szakterület gyakorlásához szükséges tudást biztosítja, hanem a professzió kultúrájának megismerését, a szakmai szocializációt is. Emellett fontos, hogy a professziót etikai szabályrendszer keretezze, és a szakemberek a közjót; a kliensek jóllétét szolgálják. A professziók funkcionalista megközelítése a második világháborútól egészen az 1960-as évekig meghatározó értelmezési keretrendszert adott professzió diskurzusok számára. Ugyanakkor ennek az uralkodó elméletnek az 1970-es években kialakult egy kritikai irányzata, amely inkább ideológiának tartotta a társadalom szolgálatában álló professziókat. Hughes (1963) már az 1960-as években megfogalmazta, hogy nem a professzió sajátosságai a fontosak, hanem, hogy milyen körülmények között válik egy hivatás professzióvá.

Kleisz (2005) szerint a professziók funkciójának értelmezése helyére a hatalom-uralom-monopolizáció kérdéseinek elemzése lép. A pozitív funkcionalista felfogást felváltja az arról szóló diskurzus, hogy milyen a professziók és a szélesebb társadalmi közeg viszonylata, milyen kapcsolat lehet a tudás és a hatalom összefüggésrendszerében; elemzik a professzionalizáció szerepét abban a tekintetben, hogy milyen módon képesek gyakorolni a piaci kontrollt, és ehhez milyen kiváltságokat élveznek. A kritikus hangok felszínre hozzák azt a problémát is, mely szerint azok a hivatások, amelyek professzióként definiálnák magukat, nem tudnak felemelkedni a tradicionális professziók mellé még akkor sem, ha hasonló jegyeket mutatnak (Kleisz 2005: 34-35).

Austin (1983) szerint a tradicionális professziók hatalmi pozíciójuk megtartására törekednek a feltörekvő professziókkal szemben. Barclay (1982) igen éles kritikaként fogalmazta meg, hogy *„a professziók egyszerűen azon foglalkozási csoportokat jelölik, akik vagy szerencsések, vagy okosak voltak abban, hogy olyan helyzetbe hozzák magukat, amely hatalmat, s magas státuszt biztosított nekik”* (Barclay 1982: 178).

¹⁹ Millerson a *The Qualifying Associations: A Study in* (1964) valamint a *Dilemmas of Professionalization* (1964b) című munkáiban a szakmák karakterjegyeit vizsgálta a szakirodalomban, ahol is 21 szerzőnél 23 karakterjegyet azonosított, de nem talált egyetlen egy olyan jegyet sem, amelyik mindegyik szerző listáján szerepel. Kilenc attribútum van mindössze, amelyet csak egy-egy szerző említ (Kleisz 2002: 25).

A kritikai megfogalmazások érintették a funkcionális paradigma közjóról, etikai szabályokról szóló megfogalmazásait is. Johnson (1972) éppen a közjó szolgálatával kapcsolatosan fogalmazta meg kritikáját, miszerint a professziók nem a közjó szolgálatában állnak, hanem egy szűk szakmai csoport által meghatározott keretben értelmezik a problémákat, a kliensek problémáit, és jelölik ki a megoldás lehetséges útvonalaait.

Berlant (1971) az etikai kódexeket vizsgálta, hasonlította össze; és azt a megállapítást tette, hogy az etikai szabályok és normarendszerek csupán eszközök a gazdasági célok eléréséhez, és nem pedig a professzió gyakorlójának alturista megtestesülése (Kleisz 2005:34).

Wilensky (1964) a professzió fejlődési szakaszairól szóló elméletét is érte kritika (Goode 1969; Abbott 1988; Johnson 1972). Goode megállapítása az, hogy *„néhány szakma mindegyik szakasz sajátosságát birtokolja, mégsem érte el az elismert professzió rangját”* (Goode 1969: 268. idézi: Kleisz 2005: 28).

Az egyik kritika a témám szempontjából is érdekes megállapítást tartalmaz, a fentebb említett Ernest Greenwood (1957) kapcsán. Ő egyszerre képviselte a kutatót, valamint a hivatáshoz tartozó szakembert, és ez a kettős szerep megakadályozhatja a kutatói objektivitást, hiszen a szociális munka ismerője volt, a hivatás kutatója és oktatója és ez az identitás volt a kiindulópont ahhoz, hogy a szociális munka professzióját igazolja (Magos 2017: 144).

A professzióértelmezések kapcsán a funkcionális megközelítés mellett fontos kiemelni a konfliktuselméleti és a neo-weberiánus professzióelméletek adta értelmezési kereteket is. A konfliktuselméleti megközelítés (Larson 1977; Abbot 1988) szerint a professziók nem a közjót szolgálják, mint ahogyan a funkcionális megközelítésnél olvashattuk; hanem sokkal inkább a saját érdekeiket. A professziókat úgy értelmezik, mint amelyek a státuszért, a hatalomért, erőforrásokért folytatnak küzdelmet.

A professzionalizáció folyamatában fontos elemként jelenik meg a professzió monopolhelyzetének kialakítása (a tudás és a szolgáltatások felett egyaránt). Ehhez a professziók kizárási mechanizmusokat alkalmaznak, és meghatározzák, hogy ki a szakember, kik nem férhetnek hozzá a szakmához, kritériumokat támasztanak a professzióba való belépéshez (diploma, engedély) (Kleisz 2002; Fónai 2012). *„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* (Csók 2025: 96).

A neo-weberiánus professzióelméletek Max Weber elméletéből indulnak ki. Weber hivatás és hivatásrend fogalma szorosan kapcsolható a professziók értelmezéséhez is. A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme című művében a hivatás a világi munka vallásos értéként való felfogása jelenik meg a protestáns gondolkodásban (Fónai, 2014). A hivatás etikai kötelezettség, morális feladat. A Beruf²⁰ szó kettős jelentéssel bír, jelent foglalkozást és jelent elhivatottságot is. Modern értelmezésben a hivatást az egyén személyes elköteleződésének, küldetésének tekinti. A professziókat hivatásoknak tekintjük, melyek társadalmilag fontos jelentőséggel bírnak, és etikai, morális elvárás is társul hozzájuk (Kleisz 2002, Fónai 2014).

A neo-weberiánus elméletek a professziókat olyan státuszcsoporthozként értelmezik, amelyek sajátos etikai normarendszerük, és sajátos életstílusuk van, olyan különleges tudással rendelkeznek, amely nehezen hozzáférhető, és a professzió kontrollálja a tudás megszerzésének feltételrendszerét. Ezáltal a professzió monopolhelyzetének kialakítása a cél, amelyet az állami, szakmai szervezeti, és jogi szabályozás biztosít. Ez azt is jelenti a neo-weberiánus értelmezés szerint, hogy a professziók az állammal szoros kapcsolatban vannak a monopolhelyzetük megszilárdítása érdekében.

Friedson (1972, 1986) és Larson (1977) a professziók monopolizációs hatásával kapcsolatban azt hangsúlyozták, hogy *„a hivatások – különösen az orvosi hivatás – service ideal-ját lényegében álcának kell tekinteni. A színpalak mögött valójában a potenciális vevők és a szolgáltatások piacának monopolizálása zajlik úgy, hogy a szakképzettségi oklevelekkel és állami tekintéllyel alátámasztott szaktudás demonstrálásával foglyul ejtik a közönség bizalmát. Ez a professional project, aminek eredménye magasabb jövedelem és presztízs a hivatás gyakorlói számára, valamint több költség és nagyobb kiszolgáltatottság az ügyfelek részére”* (Friedson, 1972, 1986; Larson 1977; idézi: Vári 2010: 164).

²⁰ „Félreérthetetlen tény, hogy ebbe a német szóba: „Beruf” s talán még hangsúlyosabban angol megfelelőjébe, a „calling”-ba legalábbis belecseng egy vallásos képzet – az isten által kitűzött feladaté –, s ez annál inkább érezhető, minél hangsúlyosabban ejtjük ki a szót.” Weber, Max: *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme. Vallásszociológiai írások. Budapest, 1982. [1920] (fordította: Gelléri András és Somlai Péter)* 87. „A hivatás az, amit az ember, mint isteni elrendelést fogad, s amihez „alkalmazkodnia” kell: ezt az értelmezést erősítik meg azok a gondolatok is, hogy a hivatásvégzés így vagy úgy az a feladat, melyet Isten tűzött ki.” Weber: *A protestáns etika*, 109.” (idézi: Magos 2017: 152).

A kutatásomban felvázolt professzióértelmezési irányzatokat az alábbi táblázatban összegeztem:

2. sz. táblázat
Professzióértelmezési irányzatok

Professzióelméletek	A professziók célja	Jellemzőik
Funkcionalista	fontos társadalmi feladat, a közjó szolgálata	etikai normák, szakmai autonómia, elmélyült tudás, hivatástudat, elköteleződés
Konfliktuselméleti	a professzió saját érdekeinek szolgálata, hatalomgyakorlás, monopólium kialakítása	társadalmi kizárás, kredencializmus
Neo-weberianus	sajátos életstílus, nehezen hozzáférhető tudás, monopóliumstratégia – jogi védelem	szimbolikus hatalom

Forrás: saját szerkesztés Fónai (2014) tanulmánya alapján

1.5. A félprofessziók

A professziók ideáltipikus megközelítéséhez kapcsolhatók a félprofessziókkal foglalkozó elméletek. Az ideáltipikus modellben a professzió karakterjegyeinek való megfelelés jelenti azt, hogy egy hivatás a professziókhoz tartozik-e vagy sem. Vannak olyan szakmák, amelyek még nem igazi professziók, nem felelnek meg az ideáltípusnak, a kritériumoknak, de törekvés jellemzi őket, hogy igazi professzióvá váljanak.

A félprofesszió fogalmát Etzioni (1969) tanulmánya vezette be a professziódiskurzusbba. Szerinte a félprofesszióknak sajátos karakterjegyeik vannak, amelyek csak közelítenek az igazi professziókéhoz. Ilyen például, hogy a szakmai képzés tartalma rövidebb, a tudásanyag is elmarad az igazi professziókétól, úgy véli, a tudást inkább csak kommunikálják, nem pedig alkalmazzák. A szakmai önállóságuk is sokkal gyengébb, csakúgy, mint a foglalkozás társadalmi legitimálása. Szerinte az etikai szabályok is sokkal kerettelenebbek. Míg az igazi professziók élet-halál kérdéseihez kapcsolódnak, addig a félprofessziók

esetében ez a megállapítás nem értelmezhető. Etzioni ide sorolja a szociális munkát is, de a tanárok és az ápolónők hivatását is. Szerinte a félprofessziók rövid történetű hivatások, nem kapcsolódtak sosem az értelmiségi pályákhoz, nagyobb szervezetek alkalmazotti státuszaiként jellemzi a foglalkozásukat. Etzioni a félprofessziók kapcsán megemlítette, hogy az igazi professziókat férfiak végzik, a félprofessziókat viszont döntő többségében nők. Így a humán segítő szakmákban (caring professions) feltételezése szerint a női gondozói, segítői szerep a meghatározó. A háztartási munkában a nők alárendelt szerepe így adaptálódik a professzió diskurzusok területére, tehát ez a szerep nem változik a munka világában sem. Magyarázatként annyit tett hozzá, hogy a nők sokkal inkább alkalmazkodóbb, behódolóbb természetűek, és az adminisztratív szabályozást is jobban viselik. Kérdésként fogalmazta meg, hogy a félprofessziók a nőktől lettek olyanokká, amilyenek, vagy a félprofesszió szervezeti keretei a nők számára elfogadottabbak. A szerző továbbgondolva elméletét azt a megállapítást tette, hogy a félprofessziók nem ütik meg azt a mércét, ami az igazi professziók sajátja, és azért akarnak professzionalizálódni, hogy ne maradjanak az alkalmazotti státuszban. Szerinte a félprofesszióknak egy hármas tagolású rendszerben középen lenne a helyük.

Goode (1968) elmélete szerint a professziók területén versenyhelyzet mutatkozik, főként a presztízs és a hatalom megszerzése érdekében. Szerinte két karakterjegy kapcsán lehet professziókról beszélni: a professzióknak egy rendszerezett tudás jelenti az alapját, amelyről azt gondolják a kliensek, hogy alkalmas arra, hogy a problémáikat megoldja; így elfogadva azt, hogy a professzió gyakorlójának joga van a problémák megoldására. Úgy vélik, hogy ennek a tudásnak a megszerzése bonyolult és nehéz folyamat. Másrészt, a professzióknak szüksége van önzetlenségre, elköteleződésre, amely a kliens érdekeit tartja szem előtt. És ez a szolgálat adhat társadalmi jutalmakat, illetve ennek hiánya büntetéseket (Goode 1968: 277. idézi: Kleisz 2002: 9). Ha ezeknek a kritériumoknak megfelel egy szakma, lehet professzióknak nevezni, ha nem, akkor félprofessziók maradnak. Goode a szociális munkát szintén a félprofessziók közé sorolja, főként azért, mert a tudásalapját hiányosnak és csekélynek gondolja, valamint a tevékenység főként az adminisztratív feladatok többletével jár. Szerinte a félprofessziók nem emelkedhetnek az igazi professziók mellé, mert karakterjegyeiben mások. Az igazi hivatásokra jellemző az erős csoportkohézió, az egész életen át tartó szolgálati etikának megfelelő magatartás, valamint a társadalom nagyfokú bizalma a szakma iránt. Goode szerint a félprofessziók esetében ezek a jegyek nem megragadhatók.

1.6. A deprofesszionizáció

A deprofesszionizáció vizsgálata viszonylag újkeletű terület a professziódiskurzusokban. Ez a megközelítés a professziók autonómiájának megváltozását, a szakma leértékelődését helyezi a fókuszba. A professziók erodálódása mögött több szerző a társadalmi folyamatok megváltozását, a jóléti állam szerepének csökkenését látja (Duyvendak, Knijn, Kramer, 2006). Szerintük a professziók autonómiáját az állam, a kliens és egy új szakértő típus, a menedzserek bontják meg. Freidson (1986) is a jóléti államok szerepének csökkenését említette, így az állam megrendelő szerepe csökkent. A piaci elvek kezdenek el dominálni, ahol a teljesítmény és az elszámoltathóság a fontos²¹. Formádi (2011) arról ír, hogy a kliens-szakember viszonya megváltozik, ahol a kliens a szolgáltatás fogyasztójaként van jelen, és megteheti, hogy érdekeit érvényesítse, vagy más szolgáltatást fogadjon el. Scanlon (2011) szerint a kliens tájékozottságából fakadóan a professzió számonkérhetővé és elszámoltathatóvá válik.

Kleisz (2005) a deprofesszionizáció kapcsán kifejtette, hogy a szakember tekintélye és presztízse csökken. A kliensek egyre képzetebbek, iskolázottabbak a technológiai fejlődés miatt, így az információkhoz való hozzájutást maguk is elvégzik²², nem a professzió gyakorlójának privilégiuma többé a tudás. Megjegyezte továbbá, hogy az 1960-as évektől a fejlett országok felsőoktatása nagyszámú diplomás szakembert engedett ki a képzésből. A munkaerőpiacon versenyhelyzet teremtődött, de az adott professzió gyakorlásához szükséges képzettség minősége megváltozott, a szakmák felhígultak.

A deprofesszionizáción belül létezik a proletarizáció jelensége, melyet több szerző is felvet (Haug, 1973; Oppenheimer, 1973; Toren, 1972; Boreham, 1983; Kleisz, 2002, 2005; Fónai, 2012). A jelenség hátterében fellelhető az a folyamat, hogy a diplomás szakemberek nagy szervezeteken belül helyezkednek el, alkalmazottként. Viszont ezek a nagy szervezetek nem a szakmai szervezeteket jelentik; csökkentve a szakma autonómiáját. *„Úgy látják, hogy az egyéni specialista leszakad a professzió szakmai közössége által osztott*

²¹Herczog Mária (2021): „Értékelés a szociális munkában” című tanulmányában arról írt, hogy a szociális munka eredményességének és hatékonyságának mérhetővé tételére, egyre erősödő igény mutatkozik. Az evidence- based szociális munka gondolata erősödik a szakmai diskurzusokban, ahogy annak kritikái is (Kozma 2007; Kürthy 2016).

²² Rothman (1984) in Auster (1996:120) idézi: Formádi (2011: 80-81.) az amerikai ügyvédekről szóló kutatásában azt a megállapítást teszi, hogy kompetenciájuk szűkül. Megállapította, hogy „a kliens ismereteinek bővülésével, számítógépes programok elérhetőségével szakértő igénybevétele nélkül is elvégezhetőek bizonyos feladatok, hozzáférhetővé válnak korábban „védett” szakmai ismeretek.”

jelentésuniverzumról, minősített helyzetű proletárrá válik, hisz fokozatosan elveszíti diszkrecionális jogkörét, autonómiáját” (Kleisz, 2005. 43.)

Az állami szerepvállalás mértékének csökkenése, a piaci logika térhódítása abba az irányba mutat, hogy a professziók egyeduralkodó helyzete nem illeszthető be a piaci logikába, sérti azt, így a felszámolásukra lenne szükség. Hiszen a kliens fogyasztóvá válása, a választási lehetőségei birtokában fontosabb a piac számára, mint a professzió monopóliuma. Így a piac és a menedzserek gyengítik a professziót, ahol az irányításnak, a kontrollnak és a feladatok koordinálásának lesz nagyobb hangsúlya. A feladatok megsokszorozódnak, a több feladat minél gyorsabb elvégzésének uralkodó logikája miatt a professzióhoz szükséges tudás szinten tartására, fejlesztésére már kevesebb idő jut. Az említett tényezők hatására a professziók szerepe átértékelődik, szerepük meggyengül, presztízszük csökken. A professzió erodálódásával kapcsolatos tendenciák átalakítják a professzióhoz való korábbi viszonyrendszert, főként a lojalitás területén. Az individualizálódás a munkához való viszonyban is megjelenik (Kleisz 2005: 47). A funkcionalista paradigma szerint értelmezett tudás szerepe felértékelődik. Már nem a tudás univerzális jellegén és a szakmai ismereteken van a hangsúly, hanem más kritériumok kerültek előtérbe; úgy, mint a kreativitás, hatékonyság, gyorsaság; úgynevezett „multi-skillek” (Czakó és Gősi 2008. idézi: Formádi 2011: 82). Ezek a gyakorlati kompetenciák lehetővé teszik, hogy a munkaerőpiacon többféle állást is betölthessenek.

Martin (1998 idézi: Kleisz 2005; Formádi 2011; Fónai 2012) alkotta meg az „új középosztályi bricoleur” fogalmat, amely a „bricolage” típusú tudást fejleszti. Nem az univerzális tudás kizárólagossága a mérvadó, hanem a meglévő tudások helyzet-specifikus, gyakorlati alkalmazása, a probléma komplex rendszerben történő megoldása. Kleisz (2005) szerint a bricoleur-ök nem hosszú távon köteleződnek el egy szervezethez vagy professzióhoz, rövid időtartamra szerződnek (pl. szakértők).

Ebben a fejezetben a professziók értelmezésének funkcionalista paradigmáját, azok kritikáit, majd a konfliktuselméleti és a neo-weberiánus professzió-értelmezéseket mutattam be. A funkcionalista megközelítés a professziókat olyan magas presztízssű, etikai normák által szabályozott, a társadalom szempontjából nélkülözhetetlen foglalkozásoknak tekinti, amelyek a közjó szolgálatára hivatottak. Ezzel szemben a kritikai irányzatok rámutatnak arra, hogy a professziók működését más tényezők is jellemzik; mint a hatalom, a monopolizáció, a társadalmi kizárás folyamata. Értelmezésük szerint a professzionalizáció folyamatában megragadható a professzió saját érdekeinek érvényesítése.

A fejezetben kitértem a szemiprofessziók helyzetére, amelyek az ideáltipikus professziókkal szemben gyengébb autonómiával, alacsonyabb presztízzsel és tudásbázissal rendelkeznek, ugyanakkor törekednek a professziók státuszának elérésére. A deprofesszionalizáció kapcsán azt fejtettem ki, hogy a szakmák leértékelődésével, az autonómia és a tudásmonopólium csökkenésével és a presztízs gyengítésével hogyan változik a professziók státusza. Ezek a folyamatok a professziók újrakeretezését, a hozzájuk kapcsolódó szakmai szerepek újradefiniálását vetítik előre.

Az elméleti keret szempontjából meghatározó fogalmakat, valamint azok szociális munka professziójával kapcsolatos összefüggéseit az alábbi táblázatban összegeztem:

3. sz. táblázat
A kutatás alapfogalmainak értelmezési kerete

Fogalom	Értelmezése	Relevanciája a szociális munka professziójában
Professzió	Hivatás, magas szintű intézményesített foglalkozás, amely magas fokú képzettséget feltételez; etikai szabályok keretezik, szakmai autonómiára és legitimációra épül	A szociális munka professziója rendelkezik saját tudásbázissal, etikai kódexszel, képzési rendszerrel, professzió-státusza ugyanakkor sérülékeny
Professzionalizáció	Az a folyamat, amely során egy foglalkozás professzióvá válik	A szakma fokozatosan önálló tudásanyaggal és kompetenciarendszerrel rendelkezik, intézményi beágyazottsága stabilizálódik, szakmai önállósága formálódik

Deprofessionalizáció	Az a folyamat, amely során egy szakma elveszíti azokat a jellemzőit, amelyek professzióként legitimizálják; úgy, mint az autonómia csökkenése, presztízs gyengülése	A professzionalizálódás folyamatában olyan tényezők jelentkeznek, amelyek gyengítik a professziót: alacsony társadalmi megbecsültség, szakmai autonómia csökkenése, tudásmonopólium elvesztése, bürokratizálódás, túlzott intézményi kontroll
Szemiprofesszió	Olyan foglalkozások, amelyek nem teljesítik maradéktalanul a professzió-kritériumokat. Részleges autonómiával, korlátozott társadalmi elismertséggel, gyengébb szakmai monopóliummal, kevésbé szilárd tudásbázissal rendelkeznek	Olyan szakma, amely rendelkezik saját képzési rendszerrel, etikai normák keretezik működését, de nem felelnek meg teljes mértékben a professziók kritériumainak; viszont törekednek a professzió státuszának elérésre

Forrás: saját szerkesztés

1.7. A hazai professziókutatások trendjei

A hivatásokról, a hivatások kialakulásáról szóló hazai professziódiskurzus főként az 1990-es és 2000-es évekre datálódta, természetesen azonban születtek művek már ezt megelőzően is, melyek a hivatások kérdéskörével foglalkoztak.²³

A magyar szociológiában a professzió elméleti kérdéseivel Pokol Béla²⁴ (1997, 2004) foglalkozott.

A hazai szakirodalomban nem találunk egységes kifejezést az angol *profession* szóra. Főként a *professzió* fogalmával találkozunk a hazai munkákban, de gyakori a *szakma* és a *hivatás*, mint szinonima előfordulása. Ugyanakkor elmondható, hogy ezen kifejezések egyike sem adja vissza igazán azt, amit az angol *profession* alatt értünk.

A *profession* fogalma összetett jelentéstartalommal bír, és hangsúlyosan megjelenik benne a hivatások piaci vonatkozása. A *szakma* kifejezésen ugyanakkor olyan szaktudást értünk, amelyhez középfokú végzettség társul; így ez az elnevezés sem közelít a *profession* szóhoz. A *hivatás* pedig sokkal inkább az elhivatottságra utal; *hivatás* tudatra utal. Tanulmányomban főként a *professzió* kifejezés használatára törekedtem.

A hazai professziókutatásokkal kapcsolatosan igen gazdag szakirodalmi áttekintésre van lehetőség, dolgozatomban a szociális professzió területére vonatkoztatok, illetve a szakirodalmi háttér nagyságát tekintve a 2000-es évektől született tanulmányokat említem főként. Két csoportba rendeztem a hazai professziókutatásokkal kapcsolatos szakirodalmakat, az egyik csoporthoz a tradicionális professziók vizsgálata tartozik, a másikhoz minden olyan professzió kutatás, ami nem az orvosi, jogi hivatásokat vizsgálja.

A *tradicionális professziók* közül a jogász professzió vizsgálata egy fontos kutatási irányvonal, igen gazdag hazai szakirodalmi háttérrel. Kiemelendőnek gondolom Fónai Mihály kutatásait, nem csak a jogi professzió kapcsán (2007, 2010a, 2014), hanem a hallgatók professzióképével, rekrutációjával, pályaválasztási motivációjukkal (2005, 2007,

²³ Concha Győző: Van-e magyar társadalom? Nincs. In: A konzervatív és liberális elv. Válogatott tanulmányok 1872-1927. (2005). Attraktor Kiadó, Budapest.

²⁴ Pokol Béla jog-és politikatudománnyal foglalkozó egyetemi tanár, akadémiai doktor. A professziókkal kapcsolatos elméleti kérdésekkel foglalkozott, főként a jog területén. A parsonsi strukturális-funkcionalista elméletet továbbgondolva egy újfajta nézőpontot vezetett be a professziókutatásokba. A professziók specifikálódását, és differenciálódását Niklas Luhmann társadalmi alrendszerekről szóló elméletére alapozva közelítette meg. „Luhmann munkássága kezdetén Parsons analitikai rendszerét vette figyelembe, de ezt később elvetve létező szociális rendszerekből indult ki. Ezáltal „társadalmi szerepek” differenciálásával mutatta be az alrendszereket, melyek kommunikációjából, együttműködéséből társadalmi feladatokra specializálódott professzionális intézményrendszereket tudott leírni” (Pokol 1997:171).

2009a, 2009b, 2010b, 2012, 2014) kapcsolatban is. Az orvosi professziók kutatása szintén a hagyományos professzió kutatások egyik alapvető iránya (Molnár, Csabai, Csörsz, 2003; Simon 2013).

A nem tradicionális professziók kapcsán, a szakirodalmakat áttekintve láthatjuk, hogy az 1990-es évektől a neveléstudományi területen a pedagógus professzió kutatásának van a leggazdagabb szakirodalma és legszélesebb spektrumú histogramái áttekintése. Munkáimban Németh András (2005, 2008, 2008a, 2013) tanári professzióról szóló részletgazdag munkáit magam is felhasználtam. Baska szintén pedagógus professziót veszi vizsgálat alá munkáiban (2001, 2005). Fízel Natasa (2013, 2014, 2015, 2018) a tanári hivatással kapcsolatban publikál, doktori értekezését a polgári iskolai tanárképzés professzionalizációja és intézményesülésének vizsgálatából írta. Nóbik Attila (2001, 2017, 2019) kutatási területe a pedagógiai professzió, habilitációs dolgozatában a néptanítói szakma szakmásmódját a dualizmus kori pedagógiai szaksajton keresztül vizsgálta.

Magos Gergely (2017) a professziók történeti áttekintéséről írt tanulmányában, és vette sorra a funkcionális paradigma és a kontinentális szakirodalom legfontosabb elméleteit, megállapításait. Egyre több szakmát és hivatást vizsgálnak a professzióelméletek kontextusában. Androvicz (2018) a rendőri hivatás, és rendőrképzés kérdéseivel foglalkozott. Boda (2018) a katonai hivatás alakulásának fordulópontjait tárja fel. Bánki (2015) egy ősi szakma, a vésnöki hivatás témáját járja körül. Bicskei (2013) a nők professzionális képzőművészeti tevékenységét vizsgálja 'Műkedvelés és professzionalizáció között' című munkájában.²⁵

Kutatási témám szempontjából fontos szakirodalmi kapcsolódás Kozma Juditnak (2002) a segítő szakmák professzióját feltáró munkája, melyből doktori disszertáció született.

A segítő szakmákat a pedagógus professzióval hasonlította össze Nagy Krisztina (2009). A két szakterület közötti hasonlóságokat és különbségeket feltáró munka gondos alaposan különíti el a professziókkal kapcsolatos irányzatokat, és tárja fel a két hivatás dilemmáit, nehézségeit. Munkásságát rendkívül fontosnak tartom abban a tekintetben, hogy kihangsúlyozza a szociális munka, mint „önálló értelmiségi hivatás” létjogosultságát, és a professziókhoz való tartozásának tényezőségét (Nagy 2009:85).

²⁵ A professzionalizációval kapcsolatos kutatások egyik fontos műhelyét jelenti az ELTE Professzionalizáció-történeti kutatócsoportja Dr. habil Keller Márkus vezetésével, akiknek a munkásságát megalkulásuk óta folyamatosan követem. Az általuk összeállított hivatásokról szóló bibliográfia fontos kiindulópontot jelentett számomra a kutatómunkám során.
<https://szociologia.elte.hu/content/bibliografia-a-hivatasokrol.t.16188?m=5547>

A hazai professzió kutatások egyik meghatározó elemzését Kleisz Teréz (2005) összefoglalásában olvashatjuk. Kleisz doktori értekezésében a felnőttnevelés-népművelés és a szociális munka szakmásozásával foglalkozott; főként az angol és amerikai professziók tekintetében. Kleisz úgy vélte, hogy az angol és amerikai metszetben történő gondolkozás azért releváns, mert mindkét ország úttörő a hivatásokkal kapcsolatos diskurzusok terén, minta-teremtőek, egymásra-hatóak, és formálják más országok professziókkal kapcsolatos megfogalmazásait is (Kleisz 2002). Balogh Erzsébet (2018) szintén a szociális munka professziójával foglalkozott, tanulmányában a szociális munkát, mint szakmát mutatja be. A szociális munkások szakmaképével kapcsolatban Fónai Mihály és szerzőtársai által publikált kutatási eredmények kiindulópontok számomra a kutatási témámat tekintve. Fónai-Fábián (1999) a szociális munkás hallgatók pályaképének nemzetközi összehasonlításáról, Fónai-Kiss-Fábián (2001) a szociális munkás szakos hallgatók pályaképét a professzió sztenderdjei felől közelítették meg. Fónai-Patyán-Szoboszlai (2001) a pályán lévő szociális munkások pályaképének elemeit vizsgálták. A szociális munka egyéb, professziót érintő vizsgálatairól és kutatásairól az utolsó fejezetben teszek bővebb említést.

II. FEJEZET: A SZOCIÁLIS MUNKA PROFESSZIÓVÁ VÁLÁSÁNAK ÁLLOMÁSAI AZ ANGOLSZÁSZ MODELLEKBEN

Továbbgondolva a professzióelméletek funkcionista paradigmáját, valamint a professziókra jellemző karakterjegyeket, ebben a fejezetben a szociális munka professzióját az említett paradigma logikája szerint vizsgálom.

A funkcionista paradigma tételei szerint, a hivatások fontos társadalmi feladatot látnak el. A hivatás gyakorlásához szükséges tudást képzések során sajátítják el, a szakmai normákat etikai szabályok keretezik. A tevékenység gyakorlója magas társadalmi presztízsre tesznek szert. A szociális munka professzió fejlődéstörténetének követéséhez, rá kell tekinteni arra a társadalmi közegre, amelyben a segítség története elindult és intézményesült. A politikai környezet, a jóléti állam kialakulása, az országok szociálpolitikai berendezkedése, a tradicionális és újonnan megjelenő társadalmi problémák kezelésére alkalmazandó szociális intézkedések és gyakorlatok határozzák meg mindazt, amit a szociális munka professziójának kialakulásáról és fejlődéséről tudunk. A professzió történetét az említett dimenziók szerint vizsgálom brit, amerikai és német metszetekben. A történeti fejezetek

annak bemutatására irányulnak, hogy az egymástól eltérő helyzetű társadalmakban hogyan alakult a szociális munka, annak intézményi struktúrája, hogyan változott maga a professzió, és milyen státuszra tett szert az egyes társadalmakban.

4. táblázat

A professziók történetének vizsgálati dimenziói

Társadalmi, politikai, gazdasági változások	az intézményesült szociális munka kialakulásának okai
A jóléti államok kialakulása	szociálpolitika, törvények
A jóléti állam válsága	a szakma változásai

Forrás: saját szerkesztés

Angliában, a XIX. század második felében az ipari forradalom, a kapitalista termelés, az urbanizáció társadalmi változásokhoz vezetett. A megváltozott körülmények életre hívtak olyan társadalmi szerveződések, mozgalmakat, amelyek arra voltak hivatottak, hogy a megjelenő problémákra megoldásokat alakítsanak ki (szegénység, hajléktalanság, bűnözés). Az elesettek életkörülményeinek javítására célzott intézkedéseket I. Erzsébet szegénytörvényének megalkotása jelentette 1601-ben; mely szabályozás az 1834-es Új Szegénytörvény megfogalmazásáig az egyedüli szabályozó rendszert jelentette a gazdasági, társadalmi változásokból fakadó problémák megoldására. A segítő és ugyanakkor a fegyelmező szándék jelent meg a szegénytörvényben, amely az állami szociálpolitika kialakulásának fontos mérföldköve (Zombori 1997: 155). Szabó (1999) így fogalmazott: „A múlt századi Anglia szegénygondozásában erősen jelen volt az a törekvés, hogy a kérelmezők életkörülményeinek és morális magatartásának gondos vizsgálata alapján mérlegeljék azt, hogy az adott személy „érdemes”-e a segélyezésre. Ahhoz, hogy ez az értékelés megfelelően elvégezhető legyen, egyrészt ki kellett alakítani a „tudományos filantrópia” szempontrendszerét, adminisztrációs kereteit, másrészt meg kellett találni azokat, akik e tevékenységet végzik” (Szabó 1999:12).

A szociális munka fejlődéstörténetében két eltérő szemléletű és gyakorlatú szerveződés bontakozott ki a társadalmi problémák kezelésére. Az egyik a settlement mozgalom, amely

a közösségi szociális munkának jelentette az alapját, a másik irány az egyéni esetmunka fejlődésének alapköve, a szociális munka legrégebbi formája, az 1869-ben megalakult angliai Charity Organization Society (COS) tevékenységével kezdődött.

Az első settlement, a Toynbee-Hall²⁶, a Kelet-Londoni Whitechapel nyomornegyedében tapasztalható problémák felszámolására alakult 1884-ben, létrehozása Samuel Barnett lelkész nevéhez kötődik. A settlement típusú segítő munka kulcsponja, az alulról felfelé történő szerveződés. A szolgáltatást a probléma kialakulásának helyszínén nyújtják a szakemberek, a kezdetekkor egyetemi hallgatók; akik beköltöztek abba a városrészbe, ahová a szegények problémája koncentrálódott, velük együtt élve próbáltak segítséget nyújtani²⁷. A settlement kísérlet képes volt elérni a nyilvánosságot, és általa adományokra szert tenni. A program során olyan kutatóműhely alakult, amely a nagyvárosi szegénynegyedek problémáit tanulmányozta. Intézményesülésük során szövetkezetekbe tömörültek.

Ettől eltérő szemlélettel és gyakorlattal rendelkezik a Charity Organization Society szervezete. A COS megalakulásának előzménye tulajdonképpen a szervezett jótékonykodás megalakítása volt, az adományok tudatos és szervezett közvetítése a rászorulóknak részére. 1820-ban Thomas Chalmers lelkész szervezett olyan jótékonyági akciókat, ahol az arra érdemeseket adományokhoz juttatta, családlátogató önkénteseken keresztül (Kleisz 2015: 5). A friendly visitor-ok célja az volt, hogy az „érdemes” és „érdemtelen” szegény között különbséget tudjanak tenni; hogy az adományozók pénze hatékony felhasználásra kerüljön. Alapgondolatuk az volt, hogy segítséget csak az kaphat, aki megérdemli (Prichard-Taylor 1978). A szegényeket kontrolláló, de felemelni nem akaró szociális munkás iskolának; „morális - etikai iskolának” (Pritchard – Taylor 2006: 170.) köszönhető az, hogy a szakma minőségi fejlődése elindult, amelyben a Charity Organization Societynek meghatározó szerepe volt (Hegyesi-Talyigás, 2021).

A baráti látogatók esettanulmányokat, beszámolókat készítettek az általuk észlelt problémáról, és igyekeztek megállapítani, hogy a rászorulóknak milyen jellegű segítségre van

²⁶ Wolfgang Müller (1992): *Hogyan vált a segítségnyújtás hivatássá? A szociális munka módszertanának története 1883-1945.* című munkájában részletesen ír arról, hogy az egyetemisták és a szegények közös együttműködése hogyan vált mozgalommá, és milyen széles tevékenysége volt a settlement mozgalomnak a betegápolástól a munkaközvetítésen át, egészen a mosókonyhák felállításáig.

²⁷ „Az angol settlement-mozgalom alapvető gondolata az, hogy a magasabb társadalmi körökhöz tartozó ifjúságot a munkásnegyedben rövidebb-hosszabb időre való letelepedés révén a munkássággal közvetlen kapcsolatba kell hozni” (Hilscher 1937: 2).

szüksége; emellett tanácsadással segítették őket. Az esettanulmányok elkészítése megfelelő módszernek bizonyult a problémák feltérképezéséhez. Felismerték, hogy az idősek, a gyermekek, a betegek másfajta segítséget igényelnek, más módszerekre van szükség a róluk történő gondoskodáshoz; és ez a felismerés tulajdonképpen elindította a szakma specializációs irányait is. Fontos lépés volt ez a professziófejlődés szempontjából, hiszen felismerték, hogy a segítséghez módszerek szükségesek, és a módszerek kiépítése, az ahhoz szükséges tudás megléte különbözteti meg a szakembert és azt az önkéntest, akit a jóakarattal és az empátia vezérel, amikor segítő szándékkal fordul az esetek felé. A COS esetében az esetmunka (casework) módszere abban állt, hogy az egyén helyzetét és szükségletét felmérje a baráti látogatások során. Így a személyes kapcsolat kiépítése, valamint a családlátogatás során szerzett tapasztalatok segítettek az érdekes-érdemtelen dilemmát eldönteni. A professzióvá válás újabb fontos állomása az volt, amikor a szakemberek a szegénység kialakulásának hátterét, a környezeti tényezők feltárását is fontosnak vélték vizsgálni.

A jótékonyági akciók egyre gyakoribb megszervezése, a családot a saját környezetében látogató önkéntesek számának növekedése a COS-t hálózattá formálta; amely nem csak a tevékenység intézményesülését jelentette, hanem azt is, hogy elindult a professzióvá válás útján. Szükség volt olyan személyekre, akik az önkénteseket támogatják, akik felkészültek és képzettek a COS-ben folytatott tevékenységek végzésére (Szabó 1999).

A COS első iskolája (School of Sociology and Social Economics) 1903-ban jelent meg, ahol a saját szakembereik képzését kezdték el (Kozma 2007). A karitatív gyökerű segítő munka szervezett, intézményesülő, professzionalizálódó tevékenységgé alakult. Igény formálódott a segítő tevékenység módszereinek felállítására, valamint olyan szakemberekre, akik elméleti összefüggéseket is képesek megállapítani (a szociális esetmunka diagnosztizáló feladattal is bír) a tapasztalt jelenségek mögött.

Az első világháborúig az „érdekes és érdemtelen” szegénység szellemében folyt a rászorulókon történő segítségnyújtás. Körvonalazódni látszott két irányvonal, amelynek egyik oldalán magánjótékonykodás önkéntes szervezeteiben dolgozó szociális munkások dolgoztak, míg a másik oldalán azok a közhivatali szolgáltatások működtek, akik a szegénység enyhítéséért tevékenykedtek az érdekes és érdemtelen kategóriák szerint. Ideológiájuk abban állt, hogy a rászoruló, - a családi összetartozás erősítésén keresztül - maguk gondoskodjanak problémáikról (Kozma 2007).

A segélyezés szigorú feltételei, a jövedelemvizsgálat, a hivatalok feltételezése az érdemteleneségről, a rászoruló megbélyegzése olyan tevékenységgé alakult, amelytől a

szociális munkával foglalkozó szakemberek tartózkodtak, és ezeket a hivatalnokokat nem tekintették szociális munkásnak (Jordan 1984).

A szociális munkások szakmája a második világháború után, a jóléti államok kialakulásával kezdett el egységet mutatni a brit modellben. A brit jóléti állam kiépülésének előzménye éppen a társadalmi változások okozta problémák és a szegénység elterjedése, a munkásmozgalmak erősödése volt. A brit jóléti rendszer alapjainak lefektetése azt jelentette, hogy a szegénnytörvények érdemes érdemtelen kategóriája helyébe olyan rendszer lépett, amely teljesen átalakította az addigi „szociálpolitikát”. 1942-ben Lord Beveridge megalkotta a *Beveridge-tervet*, a jóléti intézmények kiterjesztésére, az állami egészségügyi ellátásra, az univerzális társadalombiztosításra. A tervezetet munkáspárti kormány valósította meg, 1945-ben (Kozma 2007; Krémer 2009: 110).

Az 1948-ban kiadott gyermekvédelmi és szociális törvény (Children Act, National Assistance Act) ráirányították a figyelmet arra, hogy szükség van a problémák kezeléséhez szociális munkásokra (Lymbery 1998a).

Brit közegben a második világháború után előtérbe került az állami felelősségvállalás azok iránt a gyermekek iránt, akik segítségre szorultak. Az önkormányzatok gyermekvédelmi osztályokat hoztak létre, így a gyermekvédelmi területen dolgozó szakemberek presztízse megnőtt. Az 1950-es és '60-as években a professzió erőteljes fejlődésnek indult. A jóléti intézkedéseknek köszönhetően az állam egyre nagyobb részt vállalt a szociális szolgáltatások működtetésében, és az anyagi ráfordítás is jelentős volt. Az állam vált a szociális munkások legfőbb munkaadójává (Kozma 2007d).

A szakterületek specializációi is elkezdődtek, a gyermekeknek, hajléktalanoknak, időseknek nyújtott segítő munka során; és a specializált tudás és az ehhez szükséges képzés nagyobb hangsúllyal jelentkezett az angol modellben, mint később látjuk majd, az általános szociális munka területén (Jordan 1984). A segítségnyújtási formák meglehetősen széttörédezettek voltak, amelyre az 1968-as Seeböhm-jelentés irányította rá a figyelmet. A szolgáltatások gyakran párhuzamosan futottak, gyakran koordinálatlanok voltak; így szükség volt azok összeegyeztetésére, az szervezetek közötti együttműködésre (Seeböhm 1968; Bányai 2003; Kozma 2007).

Az 1970-es években kiadott szociális törvény (Local Authority Social Services) kapcsán olyan szociális szolgáltató hivatalok jöttek létre, amely a lokális szolgáltatásokat összefogták

azzal a céllal, hogy hatékony és integrált szemléletű tevékenységeket végezhesse. Ezek a szervezetek a szociális munka saját intézményrendszeréhez tartoztak, és a szakma szabályait figyelembe véve működtek (Bamford 1990).

A professzió kiteljesedését a nagy szervezetekben kialakuló bürokrácia; valamint a szociális rendszerben dolgozó képzetlenek magas aránya; a hivatalok közötti konfliktusok megléte gátolta. Satyamurty (1981) és Jordan (1984) rámutatott arra a problémára, hogy leginkább a szociális munkások voltak a leterhelve az intézményekben dolgozók közül, hiszen gyakran hozzájuk irányították azokat a problémás eseteket, amelyekkel más szakemberek nem boldogultak.²⁸ A specializált területek (gyermekvédelem, iskolai szociális munka) szervezetekbe tömörültek, és integrációra törekedtek. Ez az 1970-es évekre sikerült elérniük, de a folyamat nem volt konfliktusoktól mentes, hiszen a szakterületek hierarchiája, a szakma súlypontjainak eltérő látásmódja, a politika befolyásolásának fontossága, az érdekvédelem kérdései eltérő hangsúllyal mutatkoztak meg a szervezetekben és a szakterületek között (Payne 2002). A '70-es években létrejött a Brit Szociális Munkások Szervezete²⁹.

Az 1970-es évek közepétől a jóléti állam válsága a szociális munka professzióra is hatást gyakorolt. „*A szociális munka arculatát nagymértékben meghatározta a brit társadalomnak a jóléti szolgáltatásokhoz való viszonya*” (Kozma 2007: 13).

Ezért a brit szociális munka professzió fejlődése sem lehetett független a korszak szociálpolitikájától. A hetvenes évek közepén a munkáspárti kormány megszorító intézkedési a szociális szolgáltatásokra is hatást gyakoroltak. A források csökkentése miatt a szociális szolgáltatási rendszereket lokálisan, lakóhelyi közösségre bontva képzelték el. A kisebb szolgáltatási területek kialakítása nem csak a költséghatékonyság miatt volt számottevően fontos, hanem a bürokratikus rendszerek problémáira is megoldást jelentett. A kliens közel került a szolgáltatáshoz, és a szakemberek valódi személyes kapcsolatokat tudtak kialakítani, és a kliens egyéni szükségletére voltak képesek reagálni (Trevillion 1992).

²⁸ „A szociális szolgáltató hivatalok egy része a hetvenes évek elején vészesen kezdett hasonlítani a szegénnytörvény végrehajtására létrejött korábbi intézményekhez, miközben megalkotóik pontosan a szegénnytörvény szellemének utolsó maradványait remélték a révükön eltüntetni a brit közéletből” (Kozma 2007: 8).

²⁹ 1971. június 12-én 7 szervezet alapította az egyesületet (Association of Child Care Officers, Association of Family Case Workers, Association of Psychiatric Social Workers, Association of Social Workers, Institute of Medical Social Workers, Moral Welfare Workers' Association, Society of Mental Welfare Officers), 1971-ben megjelent első kiadványuk a British Journal of Social Work. (Grant et al. 2020).

A szociális munka átpolitizálódása (Kozma 2007: 14) az 1960-évektől volt megfigyelhető. Az Egyesült Államokban, szakmán belüli politikai viták fókuszában társadalmi változásai, a polgárjogi mozgalmak, az elnyomásellenesség, a feminizmus állt; nem pedig az, hogy szükség van –e a szakma politikai aktivitására. A szociális szolgáltatásokban megjelentek azok a szakemberek, akik részt vettek a diákmozgalmakban, társadalomtudományi ismeretekkel rendelkeztek, és kritikusan álltak az állam szegénységet csökkentést célzó intézkedéseihez. Úgy vélték, hogy az egyén problémáinak kialakulásához a társadalmi rendszer is hozzájárul. Elutasították azt a nézetet, hogy a szociális munkások a klienseket ellenőrizzék és a rendszabályozásukra törekedjenek. Úgy vélték, hogy a klienseknek részt kell venniük a saját sorsukat érintő fontos döntésekben (Bailey-Brake 1975, 1980; Dominelli 1996).

Kozma (2007d) a brit professzió vizsgálata során rávilágított arra, hogy a professzió fejlődése nem független folyamat az aktuális politikai berendezkedéstől. A konzervatív kormányzás alatt a források csökkentése miatt szükségszerű volt a jogosultság vizsgálatának bevezetésére, így a szociális szolgáltatásokat azok tudták igénybe venni, akik bizonyították azt, hogy az állam segítsége nélkül nem tudják megoldani problémáikat. A szociális munkások terhei nőttek, a munkafeltételeik romlottak, hiszen egyre többen szerettek volna segítséget kapni, azonban az állami kapacitás végesnek mutatkozott, és a szolgáltatások színvonalát sem tudták a korábbiakhoz mérten megfelelően fenntartani. Jordan (1990) „morális némaságnak” nevezte azt a szakmán belüli jelenséget, amikor a szociális munkásoknak elfogytak a szavaik a kliensek megszólításához, a társadalmi igazságtalanság miatt a szociális munka értékeinek képtelenek voltak megfelelni.

A jóléti pluralizmus kialakulása (Zombori 1997) az 1980-as évek második felétől a nonprofit szektor erősödését, az állami szolgáltatások leépítését hozta magával. A szociális munka elbürokratizálódását (Kozma 2007d) a jobboldali politika szabályozási törekvései indították el. A bürokratikus eljárások térhódítása egyre inkább megakadályozta a szociális munkások hivatásbeli döntéseit, a szakmai értékek érvényesülésének lehetőségeit. Az érdekes és érdeemtelen kategóriák sem felejtődtek el, hiszen a megbízható kliens bizonyult érdekesnek; és ez a szemlélet teljesen átkeretezte a segítő-kliens viszonyrendszerét, amely addig a bizalmon alapult (Smith 2001). A gyermekvédelmi munkában is megjelent ez a szemlélet, csak éppen a szülői magatartás minősítésével kapcsolatban, miszerint létezett elfogadható és nem elfogadható szülői magatartás, így kiéleződött a szakmán belül a gondozás és a kontroll dilemmája (Lorenz 1994; Jones 1996; Kozma 2007d).

A politikai szereplők (baloldali és jobboldali) a szociális munkát eltérő jelentőséggel kezelték. A jobboldali politika központi szerepet szánt a szociális munkásoknak, de egészen más hangsúlyokkal, mint a jóléti állam idején. A beveridge-i elvekkel való szakítás, az univerzális jóléti intézkedések leépítése, a piaci mechanizmusok előretörése a szociális munka biztosításának feltételeit is átszabta. Az állami rendszer szolgáltatásait gyakorlatilag a szegények vették igénybe, így a szociális professzió is az állami szolgáltatásokhoz kötődik, ahol a szociális munkások klienseit a szegények alkotják (Lorenz 1994). Dominelli (1996) szerint a szociális munkások a társadalmat megosztó konfliktusokba kerültek, ahol az a kérdés, hogy az államhoz, mint munkaadóhoz szolidárisak; vagy a kiszolgáltatott klienseikhez. Az állami kontroll végrehajtóiként azonban elvesztették azt az autonómiát, amit eddig a professzió jelentett számukra. A radikális szociális munkások szintén a szakma, állam és kliens közötti helyezkedését kritizálták (Bailey 1980).

A professzió így két oldalról került nyomás alá, amelynek egyik oldalát az állami szociálpolitika intézkedései jelentették, a másikat a szakmai önállóságért vívott harcok (Kozma 2007d). Jordan (1980) ennek a szakmai feszültségnek a feloldására egy új modell kidolgozását javasolta³⁰ Az empowerment (kliensek jogainak érvényesítése, hasonló a képessé tevés fogalmához) azt jelentette, hogy a klienseknek joguk van ahhoz, a velük kapcsolatos döntésekben véleményt formáljanak, és azt a szakemberek figyelembe vegyék a döntéshelyzetben. Ez eltérő szemléletként mutatkozott a korábbi professzió modellekhez képest, ahol a szakember a tudás és képességek köntösébe bújtatva döntéseket hozott a kliens érdekében, anélkül, hogy meghallgatta volna álláspontját. Jordan javaslata abban állt, hogy a szociális szolgáltatásokra nem tekintett úgy, mint pusztán speciális szolgáltatások nyújtására. Úgy vélte, hogy a szolgáltatásoknak fontos szerepe az, hogy a társadalomról és annak fejlődéséről szóló vitáknak aktív részese legyen (Jordan 1984; Bamford 1990).

Az új modell hangsúlyozta a szociális munka értékrendszerének és hivatástudatának fontosságát azzal, hogy az elnyomottak érdekeit szolgálták, és aktív részesévé váltak az állampolgárok (nők, idősek, fogyatékkal élők), és a különböző társadalmi csoportok (etnikai, vallási) szociális jogaiért való küzdelemnek (Lorenz 1994). A brit szociális professzió az állami szolgáltatásokhoz kötött, erős függésben van az államtól és az állami politikát befolyásoló nyilvánosságtól (Dominelli 1997: 71). Ha abból indulunk ki, hogy a szociális

³⁰ Az új professzionális modell kidolgozásának előzménye a BASW 1975-ös edinburghi konferenciája volt, ahol Jordan javaslatot tett arra, hogy a szociális munkásoknak be kell vonniuk a klienseket a segítő folyamatba. Jordan (1975): *Is the Client a Fellow Citizen? Social Work Today*, 6.

munka az állam és az állampolgár között közvetít, akkor nem mentesülhet a szakma azoktól a konfliktusoktól sem, amelyek az állam-állampolgár között húzódnak, amiben a szakma könnyen bűnbakká válhat (Jordan 1984).

A brit professzióra nagy hatást gyakorolt az a tényező, hogy a szakemberek fontos kompetenciává tették az állampolgárok szociális jogainak biztosítását. A szociális munkások az állam - állampolgár konfliktusban az állampolgárok mellé helyeződtek, segítve őket jogaik érvényesítésében. A politikai akciókban való aktív részvétel, a döntéshozók befolyásolása jellegzetes karakterjegyként mutatkozott a brit szociális munka professziójában (Jordan – Jordan 2000). Payne (2002) az angol professzió kapcsán megfogalmazta, hogy a szociális munkásokat tömörítő szakmai szervezet elérte, hogy csak az végezhesse a tevékenységet, aki képesítéssel rendelkezik, és szociális intézmény vezetője csak az lehessen, aki maga is szakmai végzettséggel rendelkezik (Payne 2002: 980).

A 2000-es években a szociális munkás kifejezés jogi szabályzás alá került, és az használhatta, aki megfelelő képzettséggel rendelkezett.

Az angolszász professzió másik ága az amerikai szakmafejlődés, aminek főbb szakmafejlődési állomásait veszem sorra a következőkben:

Hasonlóan a brit modellhez, az amerikai szociális munka alapját is a társadalmi problémák megoldására alakult szervezetek, mozgalmak jelentették. Az angol típusú settlement Amerikában is megjelent. Alapítója Jane Addams, aki a Toynbee-Hall mintájára Chicagóban megalapította Hull House-t 1889-ben. Az amerikai settlement túlmutatott a szociális gondoskodáson, és tevékenysége szociálpolitikának is minősíthető, hiszen jelentéseket készítettek a munkások egészségügyi és szociális viszonyairól, amelyet a kormánynak juttattak el (Hilscher 1937: 2). Az amerikai segítők nem szembesültek az „érdemes-érdemtelen” szegény problémájával, hiszen a settlementek gyakorlatához hozzátartozott az is, hogy alacsony térítésért cserébe étkezéshez juthattak, tanfolyamokon vehettek részt a rászorulóknak (Szabó 1999; Kleisz 2005). A settlementek keretében végzett segítő tevékenység hatással volt a szociális munka fejlődésére. Egyrészt, a hallgatók felismerték, hogy a szegénységet több aspektusból szükséges vizsgálni, és a környezeti hatásoknak fontos szerepe van az egyén életében. Másrészt, hittek abban, hogy ha beköltöznek a rászorulóknak mellé, és viselkedésükkel példát mutatnak, akkor megváltoztathatják az egyének életvitelét (Lymbery 1998a).

Az amerikai COS megalapítása Zilpha Smith és Mary Richmond nevéhez fűződik. Richmond segédkincstárnokból lett később a COS titkára. Mindketten felismerték, hogy ahhoz, hogy tevékenységük professzionalizálódjon képzésekre van szükség.

1897-ben, egy konferencián olyan programot hirdettek, ami megteremtette a szociális munka képzésének hátterét. „*Ez a szakmai program volt a professzionális szociális munka igazi kezdete*” (Szabó 1999: 13). 1898-ban egy hathetes nyári kurzust szerveztek, amely 1910-re már kétéves felsőfokú képzésként működött New York School of Philantropy néven. Ez a képzés tulajdonképpen elődje volt a Columbia Egyetem szociális munkás képzésének (Szabó 1999). Mary Richmond nem csak kidolgozója és oktatója volt a programnak, hanem az első szakmai folyóiratot is szerkesztette 1905-től, a *Charities and the Commonst* (Austin 1983). Richmond írta az első tudományosnak számító szakmai művet 1917-ben *Social Diagnoses* címmel, valamint 1922-ben jelent meg *What is a Social Case Work* című munkája. A képzés megindulása, a szakmai szerepek definiálása (önkéntes és szakember között), a hierarchizálódás, az egyetemek (Columbia, New York, Jon Hopkins, Baltimore) szociális munkás tanszékeinek létrehozása azt jelzik, hogy a professzió, és a professzió gyakorlásához szükséges szakmai identitás formálódik (Kleisz 2005).

A szociális képzés beindítása azonban számtalan nehézséggel küzdött, főként azzal, hogy nem rendelkezett olyan tudás-anyaggal, olyan elméleti ismeretekkel, amelyet a képzésben taníthattak volna, illetve nem volt rendszerezett és tanítható módszertana sem. Néhány évvel a felsőfokú képzések megindulását követően, 1915. május 17-én, a Korrekció és Karitás Nemzeti Konferenciájának tanácskozásán Baltimore-ban Abraham Flexner megtartotta előadását, *Professzió-e a szociális munka?* címmel. Flexner hasznos tevékenységként jellemezte a szociális munkát, amelynek fontos funkciója van ugyan, és elemeiben a professziókhoz hasonló; de mégsem tartja igazi professziónak. (Szöllősi 2021: 14-15).

A szakma fejlődésének szempontjából Mary Richmond (1917, 1922) munkái alapkőnek bizonyultak. Nem csak azért, mert a flexneri kritikákra reflektáltak, hanem fontos módszertani összegzést jelentettek a szociális szakma területei között. A módszerek sokfélesége, az esetmunka, a diagnózis felállítása, a több szempontú megfigyelés, a környezeti tényezők és hatások vizsgálata, a megoldási alternatívák kidolgozása, a segítségre szoruló bevonása a segítő folyamatba lefektette a szociális munka professziójának alapjait. „*Richmond értelmezésében a szociális esetmunka módszere bármely terepen, intézményben alkalmazható (iskolában, munkahelyen, kórházban, idegklinikán, bíróságon, börtönben), így a szociális munka szakmai egységét e módszer alkalmazása adja, a tudáskészlet közös eleme: a módszer*” (Kleisz 2015: 8).

Mérföldkőnek számított a szakmásodásban az a tény, hogy a szakmai szervezetek azokat a szakembereket fogadták be az 1930-as évektől, akik olyan képző intézményben tettek szert tudásukra, amelyet a Szociális Munkás-képző Iskolák Szövetsége jóváhagyott. Nem csak a képzés jelentkezett feltételként, hanem a gyakorlat során megszerzett tapasztalatok is. A Szövetség és az Amerikai Szociális Munkások Egyesülete (AASW) 1932-ben alakította ki azt a koncepciót, hogy a szociális munkás képzés posztgraduális, valamint 2 év időtartamú legyen. A képzésben a terepmunka jelent meg hangsúlyosan. A felsőfokú képzések megjelenése a szakmát az értelmiségi professziók közé emelte. A szervezetek kinyilatkoztatták, hogy „*professzionális szociális munkás az, aki graduális szintű felsőfokú tanulmányokat végez*” (Kleisz 2005: 92).

A professzió fejlődésének fontos eleme volt, hogy az említett szervezetek konferenciák sorozatát tartották meg. A Milford konferenciák (1923-1929) központi gondolata az volt, hogy a különböző szakterületek között közös pontokat találjanak, közös célokat fogalmazzanak meg. A *Report of the Milford Conference*-ben (1929) olvasható, hogy választ kerestek arra, hogy melyek a közös pontok az esetmunkában (casework), milyennek kell lennie a szociális munkás képzésnek, hogy működjön egy szociális szolgáltató központ, és milyen munkamegosztás legyen a központok között. Nyolc pontos ajánlást tettek közzé, az egységes szakmakép kialakításának-, valamint az egyetemi képzések tanterveinek megalkotása érdekében.

- „1. Az általánosan elfogadott társadalmi normáktól való tipikus devianciák ismerete.
2. Az emberi élet és emberi kapcsolatok normáinak használata.
3. A társadalomtörténet fontosságának elfogadása, mint ami a szükségét szenvedő ember megértésének az alapja.
4. A szükségét szenvedő emberek megértésére és kezelésére szolgáló módszerek ismerete.
5. A meglévő közösségi erőforrások felhasználása a kezelés során.
6. A tudományos ismereteknek és a munka során felhalmozódó tapasztalatoknak a szociális esetmunka szükségleteihez való adaptálása.
7. Egy tudatos filozófia vállalása, ami meghatározza a szociális esetmunka céljait, etikáját és követelményeit.
8. Az előrehaladás során történő változások folyamatos visszacsatolása a szociális kezelésbe.” (Report of the Milford Conference 1929: 15.; Kleisz 2005: 93)

Az amerikai modellben, a szakma fejlődésének újabb mérföldköve az volt, amikor 1939-ben kétéves, szociológus alapképzésre ráépülve a szociális munka MA képzés szakmai alapjait

fektették le. 1974-ben pedig bevezetésre került a BA szakos képzés. A szociális szakma fontos lépést tett meg akkor, amikor önálló szakmává válás útjára lépett, és levált a szociológiáról.

Az esetmunka módszere az 1930-as évektől átalakult (Franklin 1900; Popple 1996; Szabó 1999; Kozma 2007; Kleisz 2015). A szociális diagnosztikus iskola irányvonalát felváltotta az a szemlélet, hogy az egyén pszichikus problémáira koncentrálnak. Nem az egyént körülvevő környezeti tényezők álltak a segítség fókuszában, hanem a mentális helyzete. Ezért a pszichiátriai esetmunka nagyobb presztízst tett szert; mert a pszichológia tudományos alapjai sokkal erősebben éreztették hatásukat a szakterületen. Szabó Lajos (1999) szerint a freudi pszichoanalízis nagy hatást gyakorolt az amerikai pszichiátriára, így hatással volt a szociális munka pszichiátria területén működő szakterületre is.

A pszichiátriai esetmunka és a diagnosztikus iskola módszerei elkülönültek egymástól. Az előbbinél a terápia szerepe kulcsfontosságú, amely a kliens attitűdjének megváltoztatására irányul. Míg az utóbbi esetében a szakember személyisége, és a kliensre gyakorolt hatása áll a fókuszban. Az 1950-es évekig az esetmunkát végző szakemberek tevékenysége hangsúlyos, tulajdonképpen a szociális munkás és a caseworker összefonódnak (Kleisz 2015: 15-17).

A tudományosság elvein nyugvó, pszichoterápiás módszereket gyakorló szociális munka fókuszában az esetmunka állt, így az 1950-es években a képzésben is az esetmunkára szakosodott szakemberek jelentek meg túlnyomó többségben (Popple 1996).

A második világháborút követő szociális munka professzió értékalapját az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata jelentette, valamint az amerikai jóléti állam ideológiája, melyről Moroney (1991) az írta, hogy szükség van közösségi cselekvésekre, a társadalombiztosítás és egészségügyi biztosítást szavatoló programokra, a rászoruló családtagról gondoskodó családok tehermentesítésére, az állami és a magán szolgáltatók tevékenységére a szükségletek kielégítése céljából, a szakemberek központi szerepének erősítésére.

A jóléti programok megvalósítása magas számú szakembert igényelt, de a megfelelően képzett szakemberekből hiány mutatkozott. A jóléti csomagok költségei túlságosan magasak voltak (Morris 2000). A segélyezés önmagában nem volt elegendő arra, hogy a kliensek életminősége változzon, így a közös cél, a kliens problémáin való hatékony segítség megnehezítette a szociális munkások feladatát, és a közvélemény kifejezte rosszallását a szociális munka ténylegesen segítő tevékenységével kapcsolatban (Gilbert 1998).

Az Egyesült Államokban a jóléti állam szociális ellátó rendszerének kialakulása miatt a szociális munkásokat főként az állami szféra foglalkoztatta. Az állami rendszerben azonban az alacsonyabb szintű szociális végzettséggel rendelkezők dolgoztak, akiknek feladata volt, hogy segítsék az állampolgárok munkanélküliséggel kapcsolatos problémáinak megoldását (Popple 1996). Így a szociális munkások között megjelent az egyetemet végzett, magánintézményekben dolgozó szakemberek közössége, szemben az alacsonyabb végzettséggel rendelkező állami alkalmazottakkal (Morris 2000: 59).

A szakmai diskurzusokban képviseltette magát egy olyan csoport is, aki a settlement hagyományokhoz visszanyúlva kritizálták azt, hogy a szociális munka fő iránya a mentálhigiéné felé tolódik. Ez a radikális irányvonal a társadalmi problémák felől közelített a kliens problémái felé, és úgy gondolták, hogy a kliensek problémáiért a társadalom működési zavarai a felelősek (Bombyk 1996). Az amerikai professzió vizsgálatában látható, hogy a jóléti állam intézkedései nagyban befolyásolták a szociális munka fejlődését.

Az 1950-es években szerveződött a közösségi munka módszere, és alakult meg a szakmai testülete (Association for the Study of Community Organization). 1952-ben megalakult a szociális munkás képzés országos tanácsa (Council on Social Work Education). Tevékenységének fontos pontja a szociális munka egységes képzésének kialakítására való törekvés, valamint az elméleti tudás bázisának meghatározása, és a kutatás szerepének hangsúlyozása. Az 1960-as és '70-es években tovább növekedett a szakmai szervezetek száma. A szakterületekre jellemző sajátosságok (pl. gyermekvédelmi munka, szomszédsággal foglalkozó közösségi munka) mellett a területek integrációs törekvései is látszódtak, erősítve a közös szociális professzióhoz való tartozást. Ennek egyik példája Amerikában, 1955-ben alapított National Association of Social Workers; amely hét különböző szociális munka szervezetet tömörített és fogott össze.

Az 1970-es években a szociális munkát oktató egyetemek vezetői szerveződtek egyesületi formába (National Association of Deans and Directors of Schools of Social Work). 1974-ben egyetemi alapszak lett a szociális munka.

A szociális munkások számos területen tevékenykedtek, az egészségügyben, az igazságszolgáltatásban, az iskolákban és a gyermekvédelem területén is. Új szakmai területként jelentek meg a rendőrségen dolgozó szakemberek, akik nem csak áldozatokkal, hanem az ott dolgozó szakemberekkel is foglalkoztak (Treger 1996), a veterán katonák ellátása (Bixby 1996), vagy a bántalmazott nőkkel folytatott szociális munka (Gamble-Weil, 1996).

A sokszínű szakterületi palettából látható, hogy a jóléti állam intézményrendszereinek kiépülése idején a szociális munka professziója le tudta fedni, orvosolni és kontrollálni tudta a társadalmi problémák jelentős részét; ezáltal a professzió szilárdná, vezetővé vált az államokban (Kozma 2007b: 32).

A szakma egységességére törekvésnek példája Harriett Bartlett (1970) könyve, *A szociális munka közös alapjai* címmel jelent meg. Munkája világszerte fektette le az általános szociális munka képzésének rendszerét. 1975-ben Amerikában a szociális munkások egyesülete (NASW) kiadta az etikai kódexét, melynek főbb pontjai a következők voltak: az ember értékének és méltóságának elismerése; a jólét növelése, professzionális segítségnyújtás, társadalmi igazságosság elősegítése (NASW Code of Ethics 1975; Kleisz 2015). Az 1970-es évek komoly fordulóponthoz jelentett az amerikai professzióban, és hatást gyakorolt a globális szakmafejlődésre is. Egyre inkább a tevékenységek általános jellegének térhódítása látható a szakmában, ahol a tudásalap sokféle területen hasznosítható erőforrásként jelentkezik. „Az általános szociális munkás egy olyan specialista, aki kitűnően ismeri a legáltalánosabban elismert és a lehető legszélesebben használt szociálismunkás-koncepciókat, általánosításokat, elveket és szakmai értékeket” (Gordon-Schutz 1977:1; idézi: Hegyesi 1997:105).

A generikus szemlélet az angol területen is megjelent. A szociális munkás képzésekben megfigyelhető az a tendencia, hogy a kliensek problémái határozzák meg a szociális munka irányát és az alkalmazandó módszereket. Az általános elv sokkal inkább komplex kezelési módot igényel, ahol a kliens helyzete és az egyéni struktúrák a mérvadóak.

„Az ismeretek – tudás, készségek-képességek, Etikai Kódex – attitűdök, és a szakmára felkészített személyiség, autonómia és felelősség négyes rendszere, amely mind a generalista BA, mind pedig a specialista MA szinten értelmezhető és képzésszervező koncepció, valamint a generikus, vagyis tudományos megalapozottságú szemlélet erősítette meg végül a szociális munka egyetemi képzési státuszát” (Szöllősi 2021: 20).

Hegyesi (1997) a szociális munkás képzések fejlődésével és alakulásával kapcsolatosan ezt a megállapítást tette: „Ami létrejött, az egy sokféle tudományos eredményre támaszkodó, átfogó képzési és gyakorlati modellek rendszere, amelynek jól körülhatárolható szakmai kerete, filozófiai háttere, társadalmi üzenete, karakterisztikus módszertana van. Flexner elégedett lehetne azzal az eredménnyel, melynek kialakulásához kemény kritikájával 1915-ben alaposan hozzájárult” (Hegyesi 1997: 131).

A professzió alakulásának és megszilárdulásának fontos pontja, amikor 1994-ben létrejött egy olyan szervezet, ami a szociális munka kutatásával foglalkozik (The Society for Social Work and Research), amely napjainkban is aktívan működik.

Mind az angolszász, mind az amerikai képzési rendszer fejlődése azt vetítette elő, hogy a szociális munka arra törekszik, hogy az igazi professziók sajátos karakterjegyeivel rendelkezessen, és az ehhez szükséges tudásbázis megalapozásának feltételeit megteremtse. A szociális munka szakmai szervezetei kiálltak amellett, hogy a szociális munkának saját tudásrendszere van.

Mindezek ellenére a professzióval kapcsolatos kritikák is hallatták hangjukat. A szakmai diskurzusokban az a dilemma került felszínre, hogy a szociális munkás a klienshez igazodjon-e, vagy a professzióhoz (Kleisz 2015).

A szociális professzió helyzetét a különféle politikai irányzatok gyengítették (baloldal, neoliberais eszmék egyaránt). Az 1990-es években a szakmai diskurzusok a deprofesszionizálódásról szóltak. Kritikaként fogalmazódott meg, hogy a szociális professzió elnöiesedett szakmává vált. A szakmai kritériumokat a minőség és a mennyiség dimenziói határozták meg. Előtérbe került a szakma hatékonyságának növelése, ahol a szolgáltatás árucikké vált, ahol nem a szakember-kliens viszonya állt a fókuszban. Individualizálódott a szociális munka. A jóléti állam válsága és a piaci érdekek fontossága miatt átalakult finanszírozási politika, az erőforrások csökkenését eredményezte. A szociális munkás társadalmi-kontroll funkciója került előtérbe (Cannan 1995; Dominelli 1997; Kleisz 2015). A fent említettek az addig felépített professzióképet erősen rombolták; ezért a szakmai szervezetek a hagyományos professzióhoz való visszatérésnek adtak hangot.

Összegezve az amerikai professzió fejlődéstörténetét elmondható, hogy az Egyesült Államokban érte el a szociális szakma a legmagasabb és legszilárdabb professzionális státuszát. A szakma fókuszában a terápiás funkció állt, ezt tartották a legfontosabb gyakorlatnak. A professzió kompetenciája számos szakterületre kiterjedt, és tevékenysége képes volt lefedni a társadalmi problémák nagyrésztét. A szakma kezdeti funkciói a professzió alakulása során a terápiás gyakorlatban öltöttek testet és szilárdultak meg, amely magával hozta azt is, hogy akadémiai rangú professzióvá vált.

A szakmai tudásbázis, az elméletek és a kutatás szintén magas színvonalon működött a professzióban. A szakmai testületek megfelelő módon tudták segíteni és képviselni a

professzió céljait, és képesek voltak hatást gyakorolni a politikai döntéshozásra is. A szakmai képviselői magas presztízssű szakemberek, főként a magán szolgáltató rendszerben.

III. FEJEZET: A NÉMET SZAKMAFEJLŐDÉS JELENTŐS ESEMÉNYEI

A szegénygondozás rendszere a német városokban (Nürnberg, Strassburg, Regensburg) is kialakult a XVI. század elején (Frerich-Frey 1996: 8). A kezdetekben azonban inkább stigmatizáló hatású intézkedéseket jelentett a szegénygondozás. A támogatásban részesülőknek megkülönböztető jelzést kellett viselniük.

Az első intézményesült segítő szervezet megalakítása August Hermann Francke nevéhez fűződött, aki létrehozta a szegények iskoláját, ahol a gyermekeknek képzést és foglalkoztatást is biztosított. Fontos momentum a munkásságában, hogy a gyermekek helyzetének egyéni sajátosságait is figyelembe vette (Wendt 2001: 15).

A XVII. században főként az egyház gondoskodott a szegényekről és elesettekről, ahol a diakonisszák és diakónusok foglalkoztak a rászorulókkal. 1820-ban már diakonissza képzés alakult (Wendt 1990: 75). Schilling (1997) a szegénység és az ezzel összefüggő társadalmi problémák megjelenésével kapcsolatosan azt írta, hogy Németországban azok nem az iparosodás és az urbanizáció következtében alakultak ki, mint más európai színtereken. Szerinte a 1807-1811 között bekövetkező jobbágyfelszabadítás volt az elindítója, főként a szabad költözési jog, a növekedő születésszám és az ebből fakadó túlnépesedés miatt. Az első szegénytörvény értelmében a szegények ellátását a helyi közösségeknek kellett megoldaniuk. Az állam ugyanakkor azt is deklarálta, hogy ha a szegények esetében az öngondoskodás nem tud megvalósulni, akkor a családnak kell ebben segédkezni. Csak ezek után következhetett a karitatív szervezetek segítségnyújtása; végül pedig a helyi közösségek támogatása (Hammerschmidt 2002: 639).

1853-ban Elberfeld városában szegénygondozói rendszert alakítottak ki, amelyet tulajdonképpen a szegények ellátásának magas költsége hívott életre. A rendszer unikális jellege abban állt, hogy a kerületekre osztott város körzeteihez szegénygondozók tartoztak, akik közvetlen kapcsolatot alakítottak ki a szegényekkel, és egyszerre kellett a gondozott és a város érdekeit is képviselniük (Sachße 2001: 671).

A szociális munka professziójának egyik fontos mérföldköve volt az elberfeldi rendszer. A szegénygondozók rendszeresen látogatták a gondozottakat, és leírták az általuk megtapasztalt anyagi viszonyokat, szükségleteket. Konzultációkat folytattak a körzetben dolgozó rendőrökkel a támogatások nyújtásával kapcsolatban. Tevékenységüknek köszönhetően a szegények száma jelentősen visszaesett (Schilling 1997: 34).

A német nemzetállam 1871-es megalakulását követően a német gazdaság és ipar erőteljes fejlődésnek indult. Emellett a tudományok és tudományterületek fellendülése is jelentős volt. A romhamtempójú haladás eredményeképpen Németország Európa vezető ipari nagyhatalmává vált a századfordulón (Udvari 2014).

A német szociálpolitika jelentős mérföldköve az 1880 és 1890 között bevezetett társadalombiztosítás, amely a munkás-munkáltató-állam közös együttműködésén alapult. Az állam kezdeményezte szociálpolitika célja a politikai helyzet stabilizációja volt elsősorban. 1883-ban elfogadták a betegbiztosítási törvényt, 1884-ben a balesetbiztosítást, majd 1889-ben a nyugdíj és rokkantbiztosítási törvényeket is. Az állam ekkor még nem fordult a szociális problémák felé (Udvari 2014: 30). A bismarcki társadalombiztosítás ellenére a szegénységből fakadó problémák továbbra is fennálltak. Az elberfeldi rendszer mellett kialakult a strassburgi modell³¹ is, így a szegénygondozási feladatokban elkülönült az igazgatási és adminisztratív munkakör, és a szegényekkel közvetlenül foglalkozó szegénygondozók munkája; akik munkájukért fizetést kaptak³². A szegénygondozás mellett az egészségügy és az ifjúságsegítés területén jelentek meg olyan tevékenységek, amelyek célja elsősorban a tájékoztatás, a felvilágosítás, a prevenció volt (Sachße 2001. 672).

Egyre több szervezet alakult, ami „*a szociális munka intézményesülésével, a társadalmi munkából (elberfeldi szegénygondozás) fizetett foglalkozássá (strassburgi rendszer) válása szükségessé tette a képzések kialakítását*” (Udvari, 2014. 34).

³¹ „A strassburgi rendszerben felállítottak egy központi szegény hivatalt, amely döntési illetékességgel rendelkezett és jellemzően igazgatási szakembereket foglalkoztatott, akik a szegénygondozás rendőri-adminisztratív feladatát látták el. Megmaradtak a társadalmi ápolók, de már nem éltek ott, ahol a rászoruló, és fizetést kaptak tevékenységükért. A nagyvárosi kerülethez tartoztak, és feladatuk a gondozásra és tanácsadásra korlátozódott. Ezek a szegényhivatalok alakították ki a helyi szociális igazgatási struktúrát, amely később is jellemző a szociális igazgatásra” (Sachße 2001:670 idézi: Udvari 2014).

³² Udvari Kerstin (2014) doktori értekezésében a német professziót vizsgálta, és az alábbiak szerint definiálta a szociális munka fogalmát: „A szociális munka egy fizetett tevékenység keretében végzett általános segítség- és támasznyújtás egyéneknek, csoportoknak, közösségeknek mindennapi élet- és problémahelyzetében, amelyekkel nem képesek maguk megbirkózni. Vagyis a szociális munka specifikusan személy(ek)re vonatkozó, szakmailag képzett és foglalkozásként értelmezett tevékenység” (Udvari 2014: 15). Értelmezése szerint a szegénygondozók (társadalmi ápolók) munkája fizetett tevékenység volt, munkájuk tekinthető a definíció értelmében vett szociális munkának.

A szociális munkások képzése Alice Salomon nevéhez ³³fűződött, aki megfogalmazta, hogy a feladatok ellátásához rendszerezett tudás; gazdasági, jogi ismeretek szükségesek. 1908-ban megalakult a „Berlini Szociális Nőiskola” (Engelke 2002).

A képzésben hangsúlyossá vált, hogy a segítségre szoruló állapotát komplex módon szükséges vizsgálni, és összefüggéseket keresni a feltárt tényezők között.

A társadalomtudományos megközelítésű szociális munka mellett egy másik irányzat is kialakult, ami az ifjúsági mozgalmakból eredeztethető. A fiatal generáció szembe helyezkedett a szüleikkel, és a saját életstílusuk kialakítására törekedtek (Udvari 2014). A fiatalok közös programokat szerveztek az önkéntesség és az autonómia égisze alatt. Szinte minden társadalmi rétegben kialakultak ilyen csoportosulások, és a mozgalmak elindították az ifjúsági segítséget (Wendt 1990). Engelke (2002) azt írta, hogy ezek a fiatalok az egyetemen pedagógiát hallgattak, amely a szociálpedagógia kialakulásához vezetett.

A szociálpedagógia alapjainak lefektetéséhez Pestalozzi ³⁴ eszméi jelentették a kiindulópontot, mely szerint a nevelés nem csupán az iskolához kötődik, hanem a családhoz, és a szélesebb társadalmi környezethez is (Kozma 2007).

Az új megközelítés kritizálta a szigorú, porosz iskolarendszert, és a nevelés során alkalmazott rideg, merev szabályokat, fegyelmezést. Sokkal inkább előtérbe került az individualitás, és az egyéni lelki szükségletek fontossága (Lorenz, 1994; Niemayer, 2000; Engelke, 2002; Kozma, 2007).

Az első világháború időszakában a szociális gondoskodás szükségessége elindította a szakmává válás folyamatának kezdeti lépéseit. Engelke (2002) a szakmai egyesületek létrejöttével kapcsolatban azt írta, hogy a háború idején több szociális szervezet és hivatal

³³ Engelke (2002) idépp idézte Salomon szavait: „a segítségre szorulókat a maga teljességében kell nézni, és nemcsak gazdasági helyzetét, egészségét és vallási hovatartozását. A teljes valóját kell figyelembe venni, testi, szellemi állapotát, jellemét a maga összefüggéseiben. A tudás és tevékenység, gondolkodás és cselekvés a szociális munkában világnézeten nyugszik, amelyben minden embert azonosnak tekintenek és kezelnek. Így az etika és a vallás feltétlenül hozzátartozik a tudományos jóléti gondozáshoz. Az elméletalkotáshoz, a problémaelemzéshez a megfelelő kérdésfeltevés és a megfelelő adatgyűjtés és adatelemzés szükséges, amihez példát nyújthat az orvosok és a jogászok munkája. A segítséghez eszköz a megbízható, vitathatatlan, ellenőrizhető faktorok elemzése és diagnosztikája, és nem a szóbeszédre, egyházi és polgári erkölcsi elképzeléseken alapuló ténykedés. Ez a szociális munkás képzés fő célkitűzése, ami illeszkedik a nemzetközi irányvonalakhoz.” (Engelke 2002: 189. idézi: Udvari 2014: 35)

³⁴ Pestalozzi svájci író, pedagógus, munkássága nagy hatással volt a neveléstudományra

alakult, és a fellépő problémák túlnőtték azok lokális szintű kezelést, így a szervezetek együttes és összehangolt munkájára, intézményesülésükre volt szükség.

Az első világháborút követően, a weimari köztársaság szociálpolitikai törekvései a jóléti állam kiépülésének adtak teret (Udvari, 2014). Sachße (2001) úgy fogalmazott, hogy a *„gondozás az állam és a helyi közösség feladata, és nem a polgári középosztály erkölcsi kötelessége”* (idézi: Udvari, 2014. 42).

A weimari köztársaság idején a szociális munka hasonló fejlődési ívet írt le, mint az amerikai modell. A szociális munka elméleteinek kidolgozása Alice Salomon nevéhez kötődnek, aki hasonlóan Mary Richmond diagnosztikai módszereihez azt mondta, hogy az egyéni segítségnyújtáson keresztül, az életkörülmények megfigyelésével, összefüggések keresésével, a szükségletekhez igazodva lehet segíteni, visszaadva az egyén önmagába vetett hitét, hogy képes problémáinak megoldására (Engelke 2002). Ez a fajta képessé tevés, amely Salomon munkáiban megjelent, hasonló fogalmi kategóriába tartozik, mint a korábban említett amerikai professzió történetében az empowerment.

Ebben az időszakban a szociálpedagógia területe is megerősödött, Baumer (1929) alkotta meg definícióját, mely szerint *„a szociálpedagógia mindazt magába foglalja, ami a neveléshez tartozik, de nem az iskola és nem is a család”* (Baumer 1929; idézi: Rauschenbach 2000:243; idézi: Kozma 2007: 3).

Schlieper (2000) szerint a szociálpedagógia a kollektivizmus értékrendje szerint alakult ki a német területen, szemben az amerikai professzió individualizmusával. Niemayer (2000) arról írt, hogy a szociális munka és a szociálpedagógia viszonya már ekkoriban viták tárgyát képezte, ahol a társadalomtudományos megközelítés állt szemben a pedagógiaival. Hasonlóan az amerikai mintához, a német professzióban is megjelent a pszichoterápiás szemlélet (Müller 1992).

Az II. világháború nemzetiszocialista korszakáról és társadalmi helyzetéről számos tanulmány született. Schmidt (2005) a nemzeti szocialista ideológia szociálpolitikai jellemzőit tárta fel, miszerint a szociális ellátások a rasszjegyek szerint jártak. A nemzeti szocialista ideológia az ifjúságra és gyermekekre gyakorolt hatásaival, a szociális segítségre szoruló helyzetével Kuhlmann (2002) foglalkozott. A korszakot jellemző szociális munkával kapcsolatban így fogalmazott: *„A szociális munka területén (anyatanácsadó, ifjúsági gondozás) a szófogadás és a feltűnés nélküli beilleszkedés rigid mintája érvényesült. (...) A nemzeti szocialista népapolás keretében különböző területeken eltérő következményekkel megtisztították a szociális munkát a megoldhatatlan esetektől. Ezt a*

folymatot támasztotta alá az a mítosz, hogy orvosilag megoldható, ami csak szociális egyenlőséggel nem.” (Kuhlmann 2002: 93. idézi: Udvari 2014: 58). A professzió szempontjából a korszak ideológiája, a háborúba sodródás megtörte a szociális munka fejlődését. Németországban a nemzetiszocializmus ideje alatt a szociális munkában megjelent a nacionalista és rasszista szociálpolitikai irányzat, amely megtörte a szociális munka nemzetközivé válásának addigi folyamatát, a szakma internacionalizmusát³⁵ (Lorenz 2020: 2). A háborút követő évek okozta társadalmi változások, gazdasági és szociális problémák (Frerich-Frey 1996; Hering-Münchmeier 2002; Németh 2002) szinte megoldhatatlan feladatok elé állították az újjáépítésen dolgozó szociális szakembereket is. Stern (2008) úgy fogalmazta meg, hogy létre kellett hozni egy működő demokráciát.

A háború utáni megszállás amerikai és szovjet mintája a társadalom szintjén is leképeződött. A megszálló hatalmak eltérő politikai és gazdasági érdeke kettészakították az országot, és a nyugati-amerikai, valamint a keleti-szovjet területek szétszakadása két különálló állam megalakulásához vezetett (Németh 2003: 349). A keleti és nyugati országok a háborút követően abban egyetértettek, hogy a jóléti kérdésekkel foglalkozniuk kell. Lorenz (2020) úgy vélte, hogy eltérő ideológiák szerint, de hasonló céllal mindkét rendszer meg akarta jutalmazni a társadalmat a háború okozta borzalmakért. A szövetséges államok a szociális-politikai állampolgárság megerősítésében hittek, a legyőzött országok a társadalmi igazságtalanságok megszüntetésével azt igyekeztek demonstrálni, hogy képesek a saját ideológiai rendszerük szerint megoldani a fennálló szociális problémákat (Lorenz 2020: 3). A professzió fejlődése ebből kifolyólag eltérő hangsúlyokkal változott és fejlődött a háború utáni években. A nyugati minta valódi fejlődést mutatott, míg a keleti területen a „létező szocializmus” maga a válasz a szociális problémákra, és ezért megszűnik (hivatalosan) a szociális munkások iránti szükséglet (Lorenz 2020:5).

³⁵ Lorenz (2020) a professzió nemzetközivé válásával kapcsolatban kitért arra, hogy a két világháború között a szociális munkások igyekeztek intézményesíteni és megerősíteni a professzió nemzetközi vonatkozásait. Megalapították azt a szervezetet, ami később a Szociális Munkások Nemzetközi Szövetsége lett. A nemzetközi jelleg és értékrend nem épült be a professzióba, a szociális munkás hallgatók a képzés során főként azt sajátították el, hogy az emberek kulturális és etnikai különbözőségeit ne vegyék figyelembe, mert diszkriminációhoz vezet. Ezt a szemléletet a polgárjogi mozgalmak törtékmeg, akik az egyének különbözőségeinek elfogadását hirdették. „*Megírták a feminista szociális munka vagy a fekete szociális munka módszertani kézikönyveit, és számos nyugat-európai országban megjelent a szociális munka módszerek és diskurzusok „bennszülött” tradícióinak átértékelése, ugyanakkor megkérdőjeleződött az Egyesült Államok hegemoniája is ezen a területen.*” A pozitív változások és fejlemények ugyanakkor nem hozták magukkal a professzió nemzetközi jellegének fokozódását (Lorenz 2020: 4).

A jóléti állam kialakulása és a jóléti intézményrendszerek felállítása hozzájárultak a szociális professzió fejlődéséhez. A korporatív-etetista jóléti állam (Esping-Andersen 1990; Zombori 1997) a szubszidiaritás elvét hangsúlyozza, mely szerint az állami beavatkozás másodlagos, akkor aktivizálódik, ha a család, vagy az egyéb természetes támogató közeg nem tud segítséget nyújtani a problémák megoldásában.

A jóléti intézkedések hatására a szociális munka a Német Szövetségi Köztársaság legnagyobb professziójává vált, és 1950-1990 között a legdinamikusabban fejlődő szakma lett a szociálpedagógiával együtt; kompetenciaköre kibővült (Kozma 2007: 5-6). Az egyházak szerepe azonban továbbra is fontos volt a német területen, így a szociális munkások foglalkoztatásában is vezető szerepe volt. A katolikus és az evangélikus egyház eltérő hangsúlyokkal szabályozta a szociális munkások feladatait. A katolikus egyház kontrollálódó hatalommal bírt, míg az evangélikus nagyobb szabadságot hagyott a szakembereknek a feladataik ellátásában (Kersting-Riege 1995). A tradicionális egyházi tevékenységek keretén belül történő segítségnyújtás a politika színterétől távol tartotta a professziót, emiatt a szakmai státusza sokkal gyengébb volt. A szociális szakemberekkel kapcsolatban álló vezetők, a képzésben oktató tanárok főként más tudományterületek képviselői voltak, nem szociális munkások. (Kersting-Riege 1995). Ez azonban kihatott a szakma tudományos teljesítményének alacsony színvonalára is (Kozma 2007: 14). Az ötvenes években a német professzióra leginkább az amerikai módszerek adaptálása volt jellemző (Wendt 1990). A hatvanas években a szociális foglalkozások funkciója különböztette meg a szakterületeket, ahol a szociális munka az állami-hivatali végrehajtó funkciót jelentette, míg a gyermek-és ifjúsági intézmények feladatellátása a szociálpedagógia területéhez tartozott. Udvari (2014) rávilágított arra, hogy az 1961-ben elfogadott szociális és ifjúsági törvények beemelték az individualizálás és a szubszidiaritás fogalmát, amely a szociális munka amerikai modellje szerinti fejlődését tette lehetővé. Továbbá megjegyezte, hogy a szociális munkának nem az anyagi szükséghelyzetben való segítségnyújtás állt a fókuszában, hanem az egyén önmegvalósításának elősegítése. A szociális munka az egyéni életesélyekkel, élethelyzetekkel kezdett el foglalkozni (Udvari 2014: 88).

Ebben az időszakban a professzió elméleti alapja még igen kiforratlan volt. 1966-ban jelent meg *„A szociális munka alapfogalmai és módszerei”* című könyv, amely a szociális munka három módszerét, az esetkezelést, a csoportmunkát és a közösségi munkát mutatta be. Maga a könyv 1958-ban jelent meg Amerikában (Friedlander 1958), és Pfaffenberger (1966)

vezette be azt a német professzióba. A tankönyv fontos megállapításokat tartalmazott a szociális munka alapelveiről, a szociális munka feladatairól és céljairól.

A hatvanas években Zettberger (1962) a következő fontos megállapítást tette a szociális munkáról: „*A szociális gyakorlatban dolgozó emberek tudományosan meghatározott módon foglalkoznak a szociális problémákkal. Az empátikusan megerősített elméleteket alkalmazzák a problémás helyzetekre. Hogy jó gyakorlati szakemberek lehessenek, szükségesek az elméletek*” (Zettberger 1962: 96. idézi: Udvari 2014: 92).

Rávilágított, a szociális munkával kapcsolatos akkori szakirodalmak, publikációk tanulmányozása során, hogy azok még nem tudományosan megalapozottak, hiányzik az elmélet. Az 1970-es években indult meg a szociális munka és a szociálpedagógia párhuzamos képzése. A képzés sajátossága, és a professzió fejlődés szempontjából jelentős tényező, hogy a szociális szakmát főiskolai rendszerben oktatták, viszont az egyetemi szint a pedagógusképzéshez tartozott.

Elkülönülni látszott a szakemberek elhelyezkedése is a szociális területen; a szociális munkások az állami hivatalokban dolgoztak, a szociálpedagógusok inkább a terápiát nyújtó bentlakásos otthonokban. Az 1980-as években a két szakma összefoglaló neve „soziale arbeit” lett (Kozma 2007: 8). A német szociális munka jellemzője, és a szociálpolitikával való kapcsolata Peter Lüssi (1997) leírásában azt jelentette, hogy „*az a szociális munkás, aki közvetlenül nem folyik bele a szociálpolitikába, de kifogástalanul dolgozik egyedi szociális problémák megoldásán, tökéletesen teljesíti a szó szoros értelmében vett szociális munka szakmai feladatát. A szociálpolitikai aktivitás nem szükséges része e feladatnak. A szociális munkavégzés összességét szemlélve persze ezt a fajta társadalmi funkciót is elengedhetetlennek kell minősíteni, és az a szociális munkás, aki nemcsak szociális tanácsadónak, hanem egyúttal általában a szociális munkavégzés képviselőjének is tartja magát, lehetősége szerint mindig a társadalom szociálpolitikai továbbfejlesztésén is munkálkodik*” (Lüssi 1997: 110–111).

A hetvenes években, az addig pszichológiai alapú német szociális munka mellett megjelent Rogers³⁶ személyiségközpontú terápiájának beépülése a professzióba, és a rogersi szemlélet elterjedése (Geißler-Hege 1992). Ugyancsak a hetvenes évek professziójához tartozik, hogy

³⁶ Rogers amerikai pszichológus, 1942- ben adta ki Counselling and Psychotherapy című munkáját, amelyben megalkotta a nondirektív terápiát, aminek központi eleme az érzelmek visszatükrözése. A rogersi elmélet a szociális munkások számára is alkalmazható, és beépíthető a segítő folyamatba. Kulcsfogalmai az elfogadás, az értő figyelem és a kongruencia.

a szakembereknek ifjúsági és szociális jelentéseket kellett készíteniük a családok, gyermekek helyzetéről; azzal a céllal, hogy azonosítsák azokat a problémákat, amelyre a szakembereknek reagálniuk kell (Boeckl-Huster-Benz 2006: 12).

A professzió fejlődése szempontjából a személyes szolgáltatást nyújtó szociális intézmények fejlesztése meghatározó volt. Az intézmények szolgáltatási profilja különböző volt, így elláttak tanácsadói, gondozói feladatokat (Wendt 1990). Az 1968-as diáklázadások a német szakmásokban a kritikai hangok megjelenését hozták magukkal a szakmán belül. Szembe állította egymással a már dolgozó szakembereket és a képzésben részt vevő hallgatókat (Müller 1992). A szociális munka kritikái (Holstein-Meinhold, 1973) főként a szociális munkások büntető-jutalmazó szerepével, ellenőrző hatáskörével, a kliensek társadalmi alkalmazkodásának elérésével kapcsolatosak. Galuske (1999) az amerikai módszerek adaptálásával kapcsolatos kritikákat foglalta össze. Kitért az elméleti alapok hiányosságára, a módszerek pszichológia felé történő eltolódására; valamint arra is, hogy a szociális munkát az állam rendeli meg és finanszírozza, ezért a segítségnyújtás mellett megjelenik a kontroll funkciója is. Kifejtette továbbá, hogy a szakma etikájára építve a szakmai tevékenység nem minden esetben nyomon követhető, ellenőrizhető. Az esetmunkát olyan módszernek tartják, amely a tudományos alapokat nélkülözi. Hege (1974) szintén az esetmunka irányzatát illetve kritikával és kiemelte a szociális munka paternalisztikus hatását.

A kritikák gyakran tettek utalást a szociális professzió elméleti bázisának hiányosságára. Ezért több elmélet is született a hetvenes években, amelyek igyekeztek pótolni az elméletek hiányát. Rössner (1975) a normák és értékek szerint közelített a professzióhoz. Hege (1974) az esetmunka elméleteibe építette a kor szociológiai, pszichológiai elméleteit, Lewin, Habermas, Watzlawik, Rogers elméleteire támaszkodva (Udvari 2014: 130). Khella (1982) szociális munka elméletéhez a társadalmi hiányok, a szegénység felől közelített.

A szociális professziónak a német újraegyesítéssel (Frerich-Frey 1996; Németh 2002; Schmidt 2005) kapcsolatban kihívásokkal kellett szembenéznie.

A költségek csökkentése az egyházi, civil szociális intézményeket is elértek. A kisebb szervezetek, önszervező csoportok bevonása a nagy állami intézmények helyett hatékonyabb segítséget eredményezett és költséghatékonyabbnak bizonyult (Wendt 1980).

A nyolcvanas években Galuske (1998) foglalta össze a korszak vitáit arról, hogy szakma-e a szociális munka. Leírta, hogy egy szakma többek között megalapozott tudásanyaggal rendelkezik, etikai szabályok szerint működik, szakmai szervezetekbe rendeződik. A német professzió ezeknek maradéktalanul nem tudott megfelelni. Viták alakultak ki, amelyek arról szóltak, hogy a szociális professzió még a szakmává válás folyamatában van, és nem

összehasonlítható a tradicionális professziókkal, akik mögött évszázados fejlődési útvonal áll, miközben a szociális munka meglehetősen fiatal szakma. Galuske (1998) megemlíttette Dewe elméletét, aki szerint a szociális munka szemiprofesszió. Peters elméletét összefoglalva megállapította, hogy a szociális munka által kezelt problémák társadalmi eredetűek, és mindazzal a szociálpolitikának kellene foglalkozni³⁷.

A nyolcvanas és kilencvenes években a szociológia elméletei új értelmezési keretet jelentettek a szociális munka számára. Habermas (1981) kritikai társadalomelméletében a rendszer és életvilág fogalmait a szociális munka társadalom és egyén fogalmaira alkalmazták (Rauschenbach 1999). Ulrich Beck (1986) Kockázat társadalom című munkája lehetővé tette, hogy a modern társadalmak változása és azok magyarázata elméleti alapot jelentsen a szociális munkának. Luhmann (1987) rendszerelmélete Wendt (1990) ökoszociális elméletére hatott, amelyben az egyén és környezetének együttes, komplex szemléletét hangsúlyozza. Tiersch (2002) életvilág-orientált szociális munka elméletében az idő, a tér és a szociális kapcsolatok dimenziói szerint nyújt értelmezési keretet a szociális munka számára, amelyben az egyén sikereinek és kudarainak feltárása fontos eleme a segítő folyamatnak (Udvari 2014).

Staub-Bernasconi (2005) a szociális munka kapcsán azt hangsúlyozta, hogy az alkalmazott tudomány, többféle tudásalapot épít be a saját elméleti készletébe. A szakma gyakorlása során az emberi jogok tisztelete és a szociális igazságosság értékeit tartja meghatározónak. Erath (2010) a német professziódiskurzus kapcsán a szociálpedagógiát helyezi a fókuszba, és kifejti, hogy a szociálpedagógia kifejezés arra utal, hogy *„egyetemi képzési/kutatási terület; elméleti nézőpontok konglomerátuma az oktatás területeivel és gyakorlatával kapcsolatban; továbbá egy szakmai terület mely a németországi tradíciók szerint a gyermek- és ifjúságvédelem területére vonatkozik”* (Erath 2010, idézi: Szöllősi 2017: 85). Szöllősi azt is kiemeli, hogy többek szerint a szociálpedagógia kapcsán nem a praxis áll a középpontban, hanem az elmélet. Okait annak tulajdonítják, hogy a szociálpedagógiát egyetemi képzéseken, a pedagógia résztudományaként művelték, a gyakorlat szakembereit pedig szakfőiskolákon oktatták.

³⁷ „A szakmává válás követelése, amely feltételezi a tudományossá válást, önmaga megszüntetésének követeléséhez kerül közel. Mivel ez nem lehet érdeke a szociális munkának, így a szakmává válás vitája a 'sok hűhó semmiért', mert a szándék és a funkció kibékíthetetlenül állnak egymással szemben” (Galuske 1998: 113.; idézi: Udvari 2014: 165).

Összefoglalva a német professzió fejlődésének legfontosabb állomásait, elmondható, hogy az első világháborúig főként a szegénygondozás állt a segíteni szándékozók tevékenységének központjában, a vallás és a jótékonykodás égisze alatt. Az elberfeldi szegénygondozók önkéntes munkában segítettek a rászorulókon, míg a strassburgi szegénygondozás feladatait fizetett alkalmazottak látták el.

Kezdeti szakaszában a német szakmásodás hasonló utat járt be, mint az amerikai szakmafejlődés. Udvari (2014) az azonosságot a szakma női emancipációs mozgalmakból történő elindulásában véli mindkét területen és Beck (2003) a családi funkciók megváltozásával kapcsolatos elméletére³⁸ utalt. A két modell két egymástól eltérő társadalmi közegben, eltérő gazdasági helyzetben professzionizálódott. A német professziót az első és második világháború társadalmi, gazdasági és politikai hatásai is formálták. A nemzetiszocialista hatalom a szociális munkát a rendszer kiszolgálójává tette, megtörve a professzió fejlődését, legnagyobb kihívásával a háború utáni években nézett szembe.

A jóléti intézkedések, és az amerikai módszer adaptálása szintén szakmaformáló hatást gyakoroltak. A hetvenes évek kritikái arra ösztönözték a szakma képviselőit, hogy a kritikák középpontjában álló elméleti megalapozás hiányait kiküszöböljék, és ráirányítsák a szakma figyelmét az elméletek fontosságára. A szociális munka és szociálpedagógia rivális viszonya és eltűnni látszódtott a hetvenes évek után.

A német professziótörténet alakulását jelentősen meghatározza a második világháború, valamint az azt követő jóléti intézkedések. A jóléti állam azonban a szociális munkát távolabb pozicionálta a politikától, közel az egyházak tevékenységéhez, és a jótékonyági feladatok ellátásához; ami viszont a professziót nem erősítette meg. A szakma kétségkívül jelentős mértékben fejlődött a jóléti intézmények kialakulásával; de az intézményrendszerre nem a szociális professzió gyakorol hatást, hanem az állam; a nem állami intézmények esetén pedig az egyház.

3. 1. A szociális munka kihívásai a késő modernításban

³⁸ Beck (2003) elméletében az ipari társadalomban a férfi és a női családi funkciók ketté váltak. A férfié volt a gazdasági, a nőé a szociális. Ez feltételezett egyfajta egymásra utaltságot is, az egyik funkció nem tud működni a másik nélkül. A szociális probléma akkor kezdődött, amikor a férfi nem tudta a családfenntartó funkciót betölteni, és a nő dolgozni kényszerült; ebben az esetben viszont a szociális funkció ellátása szenvedett csorbát. A jómódú nők esetében fizetett alkalmazottak látták el a szociális funkciót, így a szabadidejüket jótékonykodásra fordították. Az emancipációs mozgalmak elindulásával, a társadalmi problémák megjelenésével a nők a szociális kérdésekkel való foglalkozása alkalmat adott a férfias társadalommal szembeni kritikák megfogalmazására is. Ez Udvari szerint magyarázat lehet arra, hogy miért az emancipációs mozgalmak foglalkoztak főként a szociális kérdésekkel (Udvari 2014: 59).

Az angolszász és a német professzió fejezetének zárásaként összefoglaló jelleggel mutatnám be a jelenkor kihívásait a nemzetközi professzió területére vonatkoztatva.

A szociális munkára Európa szerte, növekvő igény mutatkozik. A növekvő igények azonban a szociális professzió társadalmi kontroll funkcióját érvényesítik (Lorenz 2001b). Adódik azonban a kérdés, hogy a professzió megerősödik, vagy alárendelődik a politikai akaratnak és alkalmazkodik hozzá? Kérdésként fogalmazódik meg az is, hogy vannak-e a professzióknak olyan elvei és értékei, olyan definíciója, amely a különböző társadalmi berendezkedésű országokban egyaránt érvényesek, tetten érhetőek, és ugyanazt jelentik? Hamburger (2000) szerint a képzés és a szakmai kapcsolatok építésének kezdeti szakaszában a professzió nem mutatott egységet. A fejlődés és formálódás időszakában a szakmai szervezetek és a szakterületek képviselői úgy vélték, hogy a szociális munka elnevezésének egységes mivolta, a funkciójának és a céloknak a megfogalmazása az olyan professziók mellé emeli a szociális munkát, amelynek presztízse és magas társadalmi támogatottsága van. Az egységes szakmai keretek alkalmazása azonban utópiának bizonyult. Lorenz (2003) megfogalmazása szerint: *„minél többet tudunk meg egymásról az európai kapcsolatok során, annál mélyebbnek és lényegibbnek látszanak a különbségek”* (Lorenz 2003: 5). A professziók kialakulását tekintve az eltérőségek megmutatkoznak a szakmai kifejezések és elnevezések terén, a definíciók területén, az oktatásban. Ugyanakkor elmondható, hogy a társadalmi elismertség és a presztízsz tekintetében sem beszélhetünk egységről a szakmán belül. Lorenz (2001a) szerint az európai szociális munka harmonizációja és egységesítése azért nem képzelhető el, mert minden ország szakmai csoportja kötődik az adott ország kulturális tradícióihoz, a politikai rendszeréhez. Szerinte az európai professziók egységesítése kudarcot vallott, és az akadályok újraértelmezésére, a pozitív vonatkozások számba vételére van szükség (Lorenz 2003: 6-7).

A szociális munka professziójában mindig jelen volt a kontroll és a segítség dilemmája.

Jordan (2001) szerint az állam szerepe főként az ellenőrzésre, irányításra fókuszál, nem pedig a társadalmi szolidaritás létrehozására, a források újraelosztására. Jones (2001) szerint a szociális munkások szerepe is eképpen alakul, a törvény végrehajtóinak tekintik őket, szerepük a kontrollálásra szűkül. Szerepükbe az is beletartozik, hogy az egyén felé azt közvetítsék, hogy a problémáinak megoldása az egyén saját erőfeszítésén múlik. Ez azonban a szakember-kliens kapcsolatra negatív hatást gyakorol, holott a bizalom fontos szereppel bír a professzióban (Scherr 1999). Giarchi és Lankshear (1998) szerint a professzió diskurzusokból hiányzik az a megközelítés, hogy milyen módszerek jellemzik a

professziókat³⁹. Lymbery (1998) kifejtette, hogy az esetmenedzsment gyorsan terjedő gyakorlat lett a professzióban. Célja a tevékenységek mérhetővé tétele, az elszámolhatóság kritériumának való elégtétel. Harris (1998) szerint a menedzseri megközelítés presztízst és elismerést jelent a szakemberek számára. Dominelli és Hoogvelt (1996) a szociális munkára számos területen szükség van, de támogatást csak a kontrolláló funkciója kap, ezáltal a kontrollfunkciójuk, hatalmuk és tekintélyük erősödik.

Lorenz (2003) kifejezte, hogy ezáltal a professzió a kiszolgálja a politikai akaratot, és elveszti azt a képességét, hogy maga alakítsa a szakma céljait és feladatait; így a professzió identitása gyengül. A szociális professziók kihívásokkal néznek szembe (pl. menedzserizmus), de a szakmák és szakemberek közötti diskurzusok, a professziók kulturális és intellektuális öröksége képessé teheti a professzió gyakorlóit arra, hogy a szakma fejlődési irányait áttekinthessék, szükség szerint alakítsák annak érdekében, hogy a társadalom stabilitása és integrációja elérhető legyen (Lorenz 2003: 16).

IV. FEJEZET: A MAGYARORSZÁGI SZOCIÁLIS MUNKA KIALAKULÁSÁNAK MÉRFÖLDKÖVEI

A hazai szociális munka professziójáról szóló fejezet megírásakor arra törekedtem, hogy a professzióvá alakulás fontos állomásait kiemeljem. Dolgozatomban nem ad lehetőséget a szociális munka hazai történetének teljes histográfiai áttekintésére. Az előzményeket nagyléptékben, röviden összefoglalva jelenítem meg napjainkig.

A szociális munka professzióvá válásának egyik fontos tényezője a képzések során megszerzendő tudás, amit a professzió gyakorlójának birtokolni kell. Ezért ebben a fejezetben főként arra fókuszáltam, hogy a képzések elindulásakor melyek voltak a szakmai

³⁹ Lorenz (2003) fontos megállapítást tett a szociális munka módszereivel kapcsolatban:

„Valaha a kérdés úgy szólt, hogy vagy pszichoszociális esetmunka, vagy a „radikális szociális munka”-modell formájában megjelenő politikai akció; vagy az esetmunka szemben a közösségi munkával; vagy a pszichoanalitikus perspektíva a behaviorizmussal szemben. Mindezeket az érveléseket felváltotta – legalábbis, ami az oktatási szemléletet illeti – az átható közöny, amely a gyakorló szakemberek mindegyike számára lehetővé tette, hogy azt a módszert válassza, amelyet az adott körülmények között a legmegfelelőbbnek vél. Úgy tűnik, hogy ennek egy praktikus oka van, nevezetesen, hogy a gyakorló szakembereknek többé nincs tere és lehetősége a régi módon a módszerekről elmélkedni és vitatkozni. Egyre erősebb nyomás nehezedik rájuk, hogy azt válasszák és alkalmazzák, ami „működik”, és e kényszer hatására inkább folyamodnak a szolgálatokon belül kialakított eljárásokhoz és szabályokhoz, valami biztonságosabbal helyettesítve a professzionális módszereket, amelyek használatához és fejlesztéséhez magukat autonóm szakembereknek kellene tekinteniük” (Lorenz 2003: 13).

sztemderdek. Ehhez szorosban kapcsolódva azt is igyekszem meghatározni a szakirodalmak tipizálása során, ahogy akkor hogyan definiálták a szociális munkásokat, a szakemberekkel kapcsolatos kutatások mire fókuszáltak, milyen kérdésekre kerestek válaszokat. A képzések elindulása óta eltelt évtizedek jelentős változást hoztak a szociális szakemberek szakirányú képzésében, így az elmúlt tíz év szociális munka kutatásait is vizsgálat alá veszem annak feltárására, hogy a kutatások milyen kérdéseket vizsgálnak, milyen megállapításokat tesznek a szakemberekkel kapcsolatosan.

4.1. Történeti áttekintés

Pik Katalin (2001) átfogó kutatómunkája, a szociális munka - mint szakma és tudomány-magyarországi történetének részletes bemutatásáról szól. Könyvének fejezetei korszakokra bontva tárgyalják a szakmafejlődés legfontosabb eseményeit. Dolgozatom nem ad lehetőséget a teljes histográfiai áttekintésre. Tekintettel arra a tényre, hogy a szociális munka hosszú ideig nem létezett a magyarországi viszonyok között (kivéve a két világháború közötti, és a második világháború utáni rövid időszakot), a rendszerváltásig vizsgált eseményeket és a professzió szempontjából fontos tényezőket egy összefoglaló táblázatban (idővonalon) mutatom be, amelyhez a Pik Katalin által felállított korszakolás kronológiáját követtem, majd mindegyik korszak után rövid explanációt írtam, és igyekeztem megragadni minden korszak kapcsán a professzió alakulása és fejlődése szempontjából fontos dimenziókat. Pik a könyvében kifejti, hogy a szociális munka, mint szakma és hivatás, mint önálló tudományos diszciplína történetét tárja fel; és kiemeli, hogy a szociális munkán olyan tevékenységeket ért, amelyek a segítséget komplex folyamatok összehangolásával, intézményesen, az ismeretek felhasználásával, dokumentálva végzik egyénnel, csoportokkal és közösséggel, a magukat valamiképpen megnevező szakemberek (Pik 2001: 12).

4.2. Korszakok a szakmatörténetben

5. számú táblázat

A szociális munka kialakulásának kezdeti szakaszai

1817-1899 Kezdeti események
A rászorulókat gondozását az egyház végezte
A városi polgárság egyháztól független kezdeményezései (1529. Boncz László megalapította a Szent Erzsébet Ispótyalt a szociálisan rászorult emberek ellátására)
Budai és pesti "Jóltévő Asszonyi Egyesület" megalakítása (civil kezdeményezés, többszintű ellátás, pénzübeli és természetbeni ellátások közvetítése, intézmények létrehozása)
A polgárosodás során megjelent hivatalnokok a szociális kérdések megoldására törekedtek szegényházak/dologházak alakulása
Korai gyermekvédelem - árvaházak, lelencházak megnyitása (1870. az első pesti gyermekmenhely, ahol a gyermekeknek gyámja volt)
Országos Gyermekvédő Egyesület (1899) megalakítása
Nemzetközi gyermekvédelmi kongresszus Budapesten (1899)

Forrás: saját szerkesztés Pik Katalin könyve nyomán (2001)

A kezdeti szakaszban még a mai értelemben vett szociális munkáról nem beszélhetünk, de segítségre és támogatásra szoruló emberekről már akkor is. A rászorulókat és szegényeket gondozása egyházi feladat volt. A szociális munka egyes elemei már megragadhatóak voltak a városi polgárság szegényeket célzó intézkedéseiben. Kísérleteket tettek arra, hogy a fennálló problémákat kezeljék. Habár intézményesített keretek között próbálták a szegények ellátását végezni (isptályok), szakemberek jelenlétéről még nem beszélhetünk.

Az egyház és a polgárság szegénygondozást célzó tevékenységei mellett a korszakban megjelentek olyan civil kezdeményezések, amelyek komplexebb módon, intézményesült formában célozták meg a rászorulókat, valamint közvetítettek számukra pénzübeli és természetbeni ellátásokat. Tulajdonképpen szükségletfelméréseket végeztek a célzott támogatási formák megállapítása miatt. A szervezetek adományokból finanszírozták tevékenységüket, amely korlátot jelentett a hosszútávú működőképesség szempontjából. A polgárosodás folyamatában létrejövő hivatalnokok a szociális kérdések megoldására törekedtek, szegényházakat, dologházakat alapítottak. A közigazgatás létrejötte nyomán

szerveződtek komplexebb módon a rászorulókat célzó ellátások. Az 1870-es években több egyesület is megalakult, amelyek célja a szociális problémák megoldása volt. Ebben az évben alakult meg az az első pesti gyermekmenhely, amelynek céljai között megtalálhatóak voltak a gyermekek jólétéért tett intézményesített tevékenységek. Szintén ebben az időszakban létesültek olyan intézmények, amelyek a hajléktalan személyek jólétéért tevékenykedtek. A gyermekek helyzetének javítására megalakult az Országos Gyermekvédő Egyesület 1889-ben azzal a céllal, hogy “megmentse, oltalmába vegye, gondoskodjon” azokról a gyermekekről, akik rászorultak (Pik 2001: 47).

Ebben a korszakban már léteztek olyan tevékenységek, amelyek fontosak a szociális munka professzióvá válásának szempontjából. Az intézményesült formában történő célzott és szakmai segítségnyújtás az egyik kritériuma a professziónak. A korszakban alapítottak olyan - elsősorban gyermekek számára létrehozott- intézményeket, ahol a gyermekek jólétét, hátrányaik csökkentését tűzték ki célul, tehát fontos társadalmi funkciót láttak el. Az intézményesülés mellett a szükségletek felmérése, valamint a pénzbeli és természetbeni ellátások közvetítése, annak adminisztrálása is szervezett keretekre utal, ami szintén a szakmászodás fontos eleme. A korszakban alkotott törvények szintén meghatározták a szociális ellátásoknak a lehetőségét, melyről Ferge Zsuzsa (1986) és Gyáni Gábor (1994) írt átfogó elemzést. A korszak egyik legkiemelkedőbb eseménye az a nemzetközi gyermekvédelmi kongresszus volt, amit 1899-ben rendeztek Budapesten. A kongresszuson gyermekvédelemmel foglalkozó egyesületek is részt vettek, a meghívottakkal bizottságokat alakítva tárgyalták meg a gyermekvédelem különböző ágainak kérdéseit. Pik elemző munkájából kiemelnék egy olyan kérdést, ami napjainkra vetítve is aktuális lehet: ki legyen felelős a szociális problémák megoldásáért? A hatóságok vagy a társadalmi szervezetek? (Pik 2011: 59).

Amint említettem, bizottságok, szakosztályok alakultak 1897-ben, és a gyermekvédelem szempontjából ma is érvényesnek ható és kiemelt témákkal foglalkoztak. Úgy, mint korlátozható-e a szülői hatalom, ha az a gyermek jólétét veszélyezteti; mi történik akkor, ha a gyermek válik a társadalomra veszélyessé? Milyen intézkedéseket lehet ilyen esetekben foganatosítani? Külön szakosztály foglalkozott azokkal a kérdésekkel, amelyek a gyermek mentális-szociális-fizikai jólétére vonatkoztak. Az iskoláztatással, az óvodai-iskolai neveléssel kapcsolatban is megfogalmazódtak olyan tételek, amellyel a jelenlegi gyermekvédelmi szakemberek munkájuk során gyakran találkoznak: *“vannak-e a mai iskola belső életében tényezők, amelyek a gyermekvédelem szempontjából módosítandók?”* (Pik 2001: 62.).

6. számú táblázat
A professzionalizáció időszaka

1900-1914 Professzionalizáció
A szociális problémák sokasodása, törvényalkotás (Széll Kálmán törvényei, 1901)
Fővárosi szegényügyi szabályrendelet megalkotása (1905)
A szociális probléma közbeszéd tárgya, kritikák fogalmazódnak meg
Országos Gyermekvédő Liga megalakulása (1906)
Az első magyar settlement megalakulása (1912)

Forrás: saját szerkesztés Pik Katalin (2001) könyve nyomán

A professziótörténet szempontjából fontos események történetek az első világháborút megelőzően. Ahogy a szociális problémák nőttek, - ami főként a városokban lakók esetén volt szembetűnő-, úgy sokasodtak azok a törvények, amelyekkel megoldást jelentettek a kialakult problémák kezelésére. Eerre a korszakra volt jellemző az is, hogy különböző problémákra reagáló, azokat megoldani kívánó civil szervezetek alakultak. A legjelentősebbek azok az intézkedések voltak, amelyek a gyermekek jóllétére irányultak, állami feladattá vált a hét éven aluli árva gyermekekről való gondoskodás. Az 1901-ben megalkotott Széll Kálmán-féle törvények tulajdonképpen lerakták az állami gyermekvédelem alapköveit. A törvény gyermekmenhelyek létesítését írta elő, valamint elkezdte kiépíteni a nevelőszülői gondozást.

Születtek törvények a szegények ellátására, kötelezettségeket fogalmaztak meg a községeknek a szegénygondozás során elvégzendő feladatokkal kapcsolatban; majd azok ellenőrzését is meghatározták, megbízottakat alkalmazva. Tehát elkezdődött egy olyan segítségnyújtás egy konkrét célcsoport felé, amelyet törvények szabályoztak, kötelezettségeket írtak elő, amelyek végrehajtását ellenőrizték. Kiemelkedő jelentőségű a személyes kapcsolattartás megjelenése, és a segítő folyamat dokumentálása; ami szintén a professzionalizálódás felé mutató tényező. A korszak egyik mérföldkövének az 1905-ben megalkotott szegényügyi szabályrendelet volt. Megjelentek a szegénygyámok; tulajdonképpen a kor szociális munkásai, akik közvetlen kapcsolatban álltak a segítségre szorulókkal, és a hivatalokkal is; vizsgálták az egyének életkörülményeit, javaslatot tettek a segítségnyújtás módjára, a pénzbeli támogatás összegére. Tevékenységük a gyermekek

védelméhez is szorosan kapcsolódott. A szociális munka kialakulásának történetéből ez az időszak meghatározónak mondható. Létrejöttek a szociális problémák kezelését szolgáló intézmények, jogszabályok, és a kor szakemberei a hivatalokkal együtt próbáltak segíteni a rájuk bízott embereken. Az iparosodó, átalakuló társadalomban megjelenő problémák kezelése olyan szakemberek megjelenését indokolta, akik szaktudás birtokában vannak. Pik (2001) egy érdekes dilemmát említ történeti munkájában a szociális szakemberek képzéséről.⁴⁰ Ha most kitekintünk arra a szakmai diskurzusra, ami 2025-ben uralja a szociális munkát, azt látjuk, hogy jelenleg is aktuális ez a dilemma. Hiszen ezek a kategóriák bizonyos narratívákban még mindig léteznek (értelmes és értelmetlen); jelenleg is folynak viták arról, hogy a gondoskodás vagy a szociális munka professzió határozza-e meg a segítő munkát.

A korszak meghatározó eseménye az Országos Gyermekvédő Liga megalakulása 1906-ban. A szervezet létrehozása a professzió alakulásában nagy jelentőséggel bír, a magyar gyermekvédelem intézményesülésének egyik fontos mérföldköve. A célkitűzése az volt, hogy az addigi egyházi/karitatív keretben működő gyermekvédelmet szakmai alapokra helyezze. A különösen nehéz helyzetben lévő, veszélyeztetett gyermekek segítése, a gyermekek jogainak védelme, a nemzetközi kapcsolatépítés, a modern szociális segítség alapköveit hivatott letenni.

Ezt az időszakot a professzionalizáció egyik termékeny korszakának tekintjük, mert példaértékű munkát végeztek a kor szakemberei, nem csak a gyermekvédelem, de a szociális segítség területén is. Fontos említést tenni arról, előtérbe került a szakmai diskurzusban a szakemberek képzésének igénye és fontossága. Ha kitekintünk a nemzetközi térbe, ahogyan azt már a korábbi fejezetekben is leírtam, ebben az időben már New Yorkban, Bostonban, Chicagóban, Frankfurtban a szociális munkások képzésekben részesültek.

Fontos kiemelni, hogy a szakmává váláshoz a szociális munkának nem csak a jótékonykodásra és a szegények, rászorulóknak megsegítésére kell korlátozódnia. Szintén elengedhetetlen tényező, hogy a szaktudásnak kell a szakmai fókuszába kerülnie, nem pedig az érzelmi, lelki tényezőknek.

Két fontos szakmai kiadványt szükséges kiemelni a korszakból, a szakmászodás szempontjából. Az egyik Dr. Szilágyi Artúr Károly ügyvéd kiadványa 1908-ban, amelyet a

⁴⁰ Pik (2001) a Társadalmi Múzeum Értesítője című lapban megjelent írásokat idézi, amelyek arról szólnak, hogy hogyan értelmezték a szociális munkát a korszakban. Megemlített két olyan véleményt, amelyek eltérő módon értelmezték azt. Prohászka Ottokár katolikus püspök szerint a segítségnyújtást olyan fogalmak keretezik, mint a jótékonykodás, a szív és lélek. Deutsch Ernő gyermekorvos volt, aki a szociális munka kapcsán a legfontosabbnak a tudást és a szakértelmet tartotta (Pik 2011: 80).

gyermekvédelemmel foglalkozó bizottságok számára írt; *Vezérfonal a kerületi közjótékonyági és gyermekvédelmi bizottságok tagjai részére* címmel. Azért tartom fontosnak a kiadvány létrejöttét, mert ebben a leírásban a szociális munka kifejezés már megjelenik; és a kor ügyvédei olyan gyermekvédelmi problémákkal foglalkoznak, amely a mai szakmai diskurzusban is jelentős (kiemelhető-e egy gyermek a családjából pusztán anyagi okok miatt). A Szilágyi által írt kiadványban megjelenik az a gondolat, hogy olyan szakemberekre van szükség a kor gyermekvédelmi problémáinak kezeléséhez, akik szakképesítéssel rendelkeznek, munkájukért fizetésben részesülnek. A professzionalizáció folyamatának másik fontos kiadványa Hanvai Sándor nevéhez fűződik, aki a szegénygyámok részére állított össze szakmai anyagot⁴¹.

A kor szakmai anyagainak nevezhető kiadványok és útmutatók már előrevetítették azt az igényt is, hogy szükség van a szakemberek képzésére. Az 1910-es években a szegénygondozással foglalkozó szervezetek tanfolyamokat hirdettek. Pik (2001) említést tesz egy olyan előadásról, amelyet a szegénygondozást végző szervezet elnöknője tartott. Fontosnak tartom kiemelni, hogy előadásában elvárásként fogalmazta meg a szakemberek számára, hogy pontosan és alaposan kérdezzék ki gondozottjaikat, mert csak ekkor kerülhető el, hogy egy értelmetlen szegényen próbáljanak segíteni. Az akkor még nem létező szakmai identitás kérdésében azonban érdemes végiggondolni, hogy milyen szakmai személyiségre volt szükség abban a korszakban; és ez a szemlélet mennyire határozza meg azóta is a jelenlegi hazai szociális munkát. Akkoriban a gondozás, gondozott szavak is előtérbe kerültek, amely alapvetően feltételezi a kliens és a szakember alá-fölérendeltségi viszonyrendszerét. Ebben az időszakban egy olyan szakmakép alakult ki, amely megkívánta a szakemberektől az érdekes és értelmetlen kategóriák elkülönítését, a szakember legfontosabb készségének a kérdezés technikáját tartotta, a felderítés, kiderítés szándékával. Meghatározó a kor gondolkodói között a két eltérő szemléletmód is, hogy a szakembernek szaktudást kell-e birtokolni, vagy jó szívvel és tiszta lélekkel kell segítenie a rászorulókat. Ezek a dilemmák az alapjai azoknak a szakmai diskurzusoknak is, amelyek a jó szociális munkás ismérveiről szólnak, és további kérdések feltevését teszi szükségessé. Nem válik-e túlságosan gyanakvóvá egy szakember, ha érdekes és értelmetlen keretben kell gondolkoznia? Milyen elvárásokat támaszt az érdekes szegénnyel szemben a kor szakembere? Mi történik, ha az elvárásoknak nem felel meg a “gondozott”?

⁴¹ Útmutató a kerületi szegény-és gyermekgyámok részére (Hanvai 1909b; idézi: Pik 2001: 89).

7. számú táblázat

A szociális munka mérföldkövei az első világháború idején

Szociális munka az első világháború idején (1914-1920)
A háború kitörése megszakította a szociális munka professzionalizálódásának folyamatát
Növekedett a segélyezés szerepe
Igény mutatkozott a szakképzett segítők jelenlétére
Intézmények, bizottságok alakultak a rászorulókon történő hatékony segítségnyújtás céljából
Országos Stefánia Szövetség (1915) megalapítása

Forrás: saját szerkesztés Pik Katalin (2001) könyve nyomán

Az első világháború megtörte a szociális munka szakmasodásának erőteljes folyamatát. A háború okozta gazdasági, politikai és társadalmi változások újrakeretezték a szociális munka feladatait is. A korszakban a legmeghatározóbb probléma a segélyezés kérdése lett. A háború okozta anyagi depriváció, a férfiak frontra küldése, az anyák egyedül maradása gyors és hatékony segítségnyújtást követelt. A korábban említett szegénygyámok megnevezés közgyámra változott. Ők voltak azok a szakemberek, akik a segélyek kiutalásáról döntöttek, kapcsolatot tartottak a hivatalokkal, felmérték a segélyt kérő személyek helyzetét, próbálták feltárni a szegénység okait, tapasztalataikról jelentéseket készítettek, és javaslatokat fogalmaztak meg a döntéshozók számára. Feladatukhoz tartozott a gyermekek védelme is, hiszen a háború éveiben a hadiárvékkal is foglalkozniuk kellett. A megnövekedett és komplexnek tűnő feladatok életre hívták az intézményes segítségnyújtást; így Népségítő Irodák alakultak. Az itt dolgozó szakemberek nem csak anyagi segítséget igyekeztek nyújtani, hanem tanácsadást is végeztek. Az egyik legfontosabb feladatuk mégis az volt, hogy munkához segítsék a hozzájuk fordulókat.

A komplex problémák megoldása képzett szakemberek jelenlétét feltételezte. Hanvai így fogalmazott 1915-ben: *“szűnjön meg e téren az oly káros dilettanizmus és lépjen helyébe a szociális munka nemes hivatása”* (Hanvai 1915: 34.).

A korabeli képzések és tanfolyamok többféle szempontból igyekeztek a szakemberek tudásanyagát bővíteni. Megjelentek azok a szakmai irányelvek, amelyek a családlátogatások módszerét igyekeztek megteremteni (kapcsolatfelvétel, családlátogatás).

Más képzések a népjóléti igazgatás megismerését célozták, de kiegészült olyan elemekkel, mint a népegészségügy, hadiözvegyekről és hadiárvról való gondoskodás. Ezeknek a képzéseknek nem csak az elméleti keretrendszerét igyekeztek megteremteni, de a gyakorlati tudnivalókat is előtérbe helyezték. Ebben az időszakban több olyan kezdeményezés is elindult, ami a gyermekvédelem szempontjából kiemelt jelentőséggel bír. Ahogy a korábbiakban is megfogalmaztam, a gyermekekkel való foglalkozás külön szakterületként kezdett el kialakulni a szociális munka szakmatörténete során. Ennek egyik fontos intézményi megnyilatkozása az 1915-ben megalakult Országos Stefánia Szövetség volt; amelynek az volt a célja, hogy az anya-és csecsemővédelmet megszervezze, ehhez pedig olyan szakembereket foglalkoztasson, akik egyszerre képesek szociális és egészségügyi tevékenységeket elvégezni. 1917-ben állami feladatként kezelték az anya- és csecsemővédelmet, melynek végrehajtása a Szövetség feladata volt. Tevékenységükben a korai prevenciónak fontos szerepe volt.

8. számú táblázat

Válságjelenségek a szociális munka területén

Válságjelenségek (1921-1929)
A szociális munka átalakulása, képzett és fizetett szakemberek hiánya
Csorna Kálmán (1930) a korszak szociális munkájáról ad áttekintést
Agrársettlemment-mozgalom elindulása a tanyasi-, mezővárosi parasztság szociális ellátására
Slachta Margit szerzetesnővér megalapította a Szociális Testvérek szervezetét
Egri norma - segélyezés, a rendszer intézményes kiépülése

Forrás: saját szerkesztés Pik Katalin (2001) könyve nyomán

A tárgyalt időszak gazdasági és politikai válságai új társadalmi környezetet jelentett a kor szakemberei számára is. Erdődi-Harrach (1929) szerint a szociális munka eredményességéhez elengedhetetlen megismerni a problémák forrását, egyénre és társadalomra gyakorolt hatását. Tehát igény mutatkozott arra, hogy a korszak szakemberei komplexebb, rendszerszintű, okokkal és hatásokkal foglalkozó munkája előtérbe kerüljön.

A huszas és harmincas évek gazdasági problémáiból eredő társadalmi problémák kezelésére nem volt elég képzett, és fizetett szakember, így megteremtődött az igény a nagyobb létszámú, képzett szakemberek munkájára. A korszak szociális munkáját Csorna Kálmán (1930) foglalta össze a Szegénygondozás Budapesten című munkájában, ahol a szociális munka beavatkozási lehetőségeit életkori dimenziókhoz rendelte (anyák és csecsemők, kisgyermek, iskoláskorú gyermekek, felnőttek). Fontos lépés volt az igénybevevők, rászoruló csoportosítása, a szükségleteik felmérése, a célzott segítségnyújtás. Hasonló mérföldkőnek tekinthető a támogatásra szorulóknak kapcsán a vidéki népesség felé fordulás, a parasztság és a tanyasi emberek problémáinak megismerése, és kezelése a szociális munka eszközeivel. Agrársettlementet alakítottak fiatalok, Buday György bölcész vezetésével. Céljuk nem csak a vidéki emberek helyzetének megismerése volt, hanem a város-vidék jelentette távolságok csökkentése is. A korszak egyik fontos eseménye a Slachta Margit által alapított Szociális Testvérek szervezete volt, 1925-ben. A szervezet céljai között szerepelt az, hogy az egyházi, keresztény tanítások a gyakorlati szociális munkában is megvalósulhassanak. Kiemelték a nők társadalmi szerepének fontosságát, a szakemberek képzését. Professziótörténeti szempontból azért jelentős a szervezet létrehozása, mert hidat képzett a keresztény karitatív tevékenység és a professzionizálódó szociális munka között. Hasonlóképp mérföldkőnek számít a professzió fejlődésének történetében az 1927-ben bevezetett egri norma, amelynek lényege az volt, hogy a városi szegénygondozást ne jótékony formában működtessék, hanem szervezett és átgondolt alapon. A szegényekről nyilvántartást vezettek, a segélyek kiosztásának meghatározott szempontjait állították fel, amelyet családlátogatás és szükségletfelmérés előzött meg. Tehát megjelent a tudatos, és rendszerszintű szegénygondozás, amelyet szakemberek végeztek. A beavatkozásokat felmérések előzték meg, lerakva ezzel a szociális diagnózis és az esetmunka alapjait, amelyek ma már a modern szociális segítség alapvető feltételei.

9. számú táblázat
A destrukció éveit jellemző események

Destrukció (1930-1944)
A szociális problémák kiterjedése
Esztergár Lajos (1939) "A szociális munka vázlatáról" című munkájában az állami szociálpolitika szükségességéről ír
Országos Népi-és Családvédelmi Alap létrehozása - intézményesült szociális munka
Országos Szociálpolitikai Intézet - Szociális Akadémia (tanfolyamszerű képzés a szociális munkásoknak)

Forrás: saját szerkesztés Pik Katalin (2001) könyve nyomán

Az 1930-as évek Magyarországra a gazdasági válság, a társadalomban éleződő feszültségek, a munkanélküliség és a szegénység volt jellemző. Az egyházi segítségnyújtás mellett megjelentek a professzionizálódó szakmai szervezetek és segítségnyújtási formák. A korszak egyik legfontosabb írása a professzió szempontjából Esztergár Lajostól származik, aki Pécs város polgármestere volt. A szociális munka vázlatáról című munkájában kifejti, hogy csak az az ember tud erőt kifejteni, akinek szükségletei kielégítettek (Esztergár, 1939a). Rámutatott egy fontos pontra, hogy az egyén szintjén megjelenő kielégítetlen szükségletek alapvetően határozzák meg az életvitelét, és mélyítik el szociális problémáikat. Kiemelte, hogy a szociális munka nem maradhat karitatív keretben, a problémák okait fel kell tárni az eredményes segítségnyújtáshoz. Ehhez képzett szakemberekre van szükség, a tudást, mint elengedhetetlen komponenst említette. Úgy vélte, hogy a szociális szakemberek el tudnak jutni a problémák megoldásához, de ehhez szociális közigazgatásra, állami szociálpolitikára van szükség. Az intézményesült szociális munka egyik fontos mérföldköve az Országos Népi-és Családvédelmi Alap létrehozása volt, amelynek fő célja a családok megerősítése volt, jellemzően többgyermekes családok megsegítését célozva; amely során lakhatáshoz, gazdasági tevékenységekhez próbálták hozzásegíteni a családokat. A kor szakembereinek képzését az Országos Szociálpolitikai Intézet Szociális Akadémiája látta el, valamint a Budapesti Ráthódy- intézeti Iskolatársak Szövetsége (BRISz), ahol katolikus szellemű képzést kaptak. A Szociális Akadémia tanfolyamainak elméleti és gyakorlati keretei közelálltak a mai szociális munka képzések tartalmához (Pik 2001: 268).

10. számú táblázat

A szociális munka helyzete a II. világháború után

A szociális munka eltűnése (1945-1950)
Politikai, gazdasági változások
Az állam egyeduralkodó szerepének kialakulása
A szociális munka az egészségügybe olvad

Forrás: saját szerkesztés Pik Katalin (2001) könyve nyomán

A háború utáni években a magyarországi szociális munka professziója megtörni látszott, és fokozatosan az egészségügyi ellátásba olvadt. Az államszocializmusban nem léteztek szociális problémák, így nem volt szükség azokra a szakemberekre sem, akik hivatottak lehettek volna a problémák kezelésére. Nem volt fontos a szociális terület a kormányzatban, amely jól példázta azt is, hogy a világháborút követő években súlytalan területté vált. Az állam egyeduralkodó szerepben próbálta megoldani a gazdasági változások okozta életszínvonal csökkenéssel járó problémákat. A szociális munka „*elveszíti fontosságát, jelentőségét és egyre inkább „átcsúszik” az egészségügy fennhatósága alá*” (Pik 2001:320). Ez azt is jelentette, hogy a szociális munka addig intézményesült formái az oktatási-, vagy egészségügyi területhez tartoztak. A professzió szempontjából ez az időszak megszüntette az addig kialakult szakmai eljárásokat, autonómiát, a professzió műveléséhez szükséges tudás nem volt privilégium, és nem is volt szükség rá az államszocializmus ideológiájában. Kitekintve Pik Katalin korszakolásából, az 1950-es és 1970-es évek szociális munkával kapcsolatos történéseinek felvázolásához Hegyesi Gábor⁴² (2018) írását vettem alapul. Ez a tanulmány egy olyan korlenyomat, amely hitelesen mutatja be a korszak szociális munka történetének legjellemzőbb mozzanatait. Hegyesi Gábor így fogalmaz a korszakról: „*Visszamenőleg azt elemezve, hogy Magyarország miért lett a „legvidámabb barakk”, a*

⁴² Hegyesi Gábor, a hazai és nemzetközi szociális munka egyik kiemelkedő alakja, az ELTE Társadalomtudományi Karának professor emeritusa 2025-ben hunyt el. Walter Lorenz (2025) így emlékezett munkásságáról: „*Hegyesi Gábor* azon vezetők közé tartozik, akik a második világháború utáni szociális munka tudósai, és akik – annak ellenére, hogy kommunista rezsim alatt nőttek fel és dolgoztak négy évtizeden át – döntő hatást gyakoroltak a szociális munka magas színvonalú oktatására nemcsak szülőhazájukban, Magyarországon, hanem nemzetközi szinten is” (Lorenz 2025:3).

történet lényegében ötvenhatal kezdődik. Az ezt megelőző Rákosi-korszak fennen hirdette, hogy a szocializmusban nem lehetnek szociális problémák –ezért meg is szüntette a szociálpolitikával foglalkozó Népjóléti Minisztériumot és a civil szervezeteket, amelyek jelentős része szociális területentevékenykedett –, mivel a társadalmi struktúrába épített rendszerek (pl. teljes foglalkoztatottság, a majd néhány év alatt teljessé váló társadalombiztosítás, az árak és szolgáltatások árának nagyfokú állami támogatása, az alapszükségletek tervezett kielégítése) megakadályozzák a szociális problémák kialakulását. Ez elméletileg egy szép konstrukció volt. Még azt is lehet mondani, hogy ez –a sztálinizmus bűneit kivéve –szerethető is lett volna, bár nem teljesült soha.” (Hegyesi 2018:1-2).

A hatvanas éveket sajátos kettősségpolitikaként írta le, amelyben megmaradt az az ideológiai háttér, hogy nincsenek szociális problémák, ugyanakkor elkezdődött a valósággal történő szembenézés. *„1963-ban elkezdődik egy szociális rendszer kiépítése, ami a valóságban létező szociális problémákra kívánt reflektálni, anélkül, hogy elismerte volna ezek létezését”* (Hegyesi 2018:2). Kiemelte, hogy a hazai szociális munka professzionális megalakulásának egyik legfontosabb eleme a nevelési tanácsadók rendszerének kialakítása volt, a fiatalok, az ifjúság problémáinak kezelésére. Ekkoriban történtek lépések az iskolapszichológusi hálózat kiépítésére is. *„A reform tehát létrehozza az ifjúsággal foglalkozó szociális, pedagógiai intézményt. Maga a reformkorszak véget ér ’70-ben, amikor Kádár János elfordul a moszkoviták felé, megmerevedik a rendszer, megszűnnek a reformgondolatok és egy kicsit olyan lesz az ország, mint a Szovjetunió maga Brezsnyev idején, trespert minden és unalmas”* (Hegyesi 2018:7).

11. számú táblázat
A szakmai újjáéledése

A szociális munka újjáéledése (1972-1990)
Mérei Ferenc tanítványai megalakították a nevelési tanácsadók intézményeit, ahol megjelentek a családgondozók (1972)
Megjelent a családgondozó munkakör (a szakemberek az egyéni esetkezelés, valamint a csoportos és közösségi szociális munka módszereit használták)
Kemény István szociológiai szegénységvizsgálatai (a szocialista ideológiával ellentétben nem szűnt meg a szegénység. Kutatási módszereit megismerő tanítványai szociális munkások lettek - Solt Otília)
Solt Otília (1979) megalapította a korszak legjelentősebb civil mozgalmát, a Szegényeket Támogató Alapot (SZETA)
Társadalmi beilleszkedési zavarok című kutatást indított a kormányzat 1981-ben. Eredményeinek gyakorlati megvalósulása a családsegítő központok létrehozása volt, elsőként Terézvárosban
Ferge Zsuzsa szakalapító tevékenysége az ELTE-n (szociálpolitika 1985, és szociális munkás képzés 1990)
Szociális asszisztens képzés Budán (1989)
1989. szeptemberben Szekszárdon kísérleti jelleggel elindult a szociális munkás képzés az Illyés Gyula Pedagógiai Főiskolán.
1990-ben indult a szociális munkás képzést főiskolai képzésként többek között a Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán, a DOTE Egészségügyi Főiskolán és az egyetemi képzés az ELTE Szociológiai Intézetben.

Forrás: saját szerkesztés Pik Katalin (2001) könyve nyomán

A szociális munka újjáéledése azt jelenti, hogy egy megakasztott fejlődés után a szakma újra működni kezd a megváltozott társadalmi és ideológiai feltételek között. Fontos mérföldkő a nevelési tanácsadók megjelenése, ahol pszichológusok dolgoztak, de együttműködtek olyan más szakterületek szakembereivel, akik a gyermekek és családok körül végezték munkájukat (gyerekorvos, pedagógus). A nevelési tanácsadókban megfordult gyerekek problémáinak hátterében sok esetben a család szociális helyzetéből fakadó problémák húzódtak meg. Kezelésük olyan szakemberek meglétét igényelte és hívta életre, akik a családban jelentkező működési zavarok kezelésére voltak hivatottak. 1972-ben családgondozói státuszok létesültek, a feladat módszereit tekintve a szociális munkához kapcsolódott. Ők végeztek a terepen, a család életterében családlátogatást, helyzetük felmérése az ő feladatuk volt. Ekkor már megjelent az egyéni esetkezelés és a csoportmunka

módszereinek alkalmazása is. Szociális munkás képzésről ekkor még nem beszélhetünk, pedagógusok, pszichopedagógusok töltötték be ezeket az állásokat. Mivel a családgondozók a nevelési tanácsadók keretein belül dolgoztak, ahol pszichológusok végezték a munkájukat, a szakmaképre is erősen hatást gyakorolt a pszichológia irányzata. Kiemelendő, hogy ennek a pszichológiai irányú szociális munkának fontos képzőhelye lett a Tündérhegyi képzés, ahol szociális asszisztensek képzése kezdődött meg 1989-ben.

A pszichológiai irányzat mellett említést kell tenni a szociológia tudományának szociális munkára gyakorolt hatásairól is. Kemény István szociológus a hatvanas évek végén szegénységkutatásokat végzett, amely során nyilvánvalóvá vált, ahogy a szocializmus ideológiája nem szüntette meg a szegénységet, és léteztek szociális problémák még akkor is, amikor a kutatás eredményeit nem lehetett nyilvánosságra hozni. Kemény István nevéhez fűződik az 1971-ben indult cigányvizsgálat, amely szintén fontos tereptapasztalatokat jelentett a korszak kutatói számára. Kemény István tanítványai közül voltak, akik szociális munkások lettek, kiemelő Solt Ottilia, aki olyan fontos témákkal foglalkozott már a hetvenes években, mint a cigány gyermekek oktatása. A szakmatörténet egyik legfontosabb mérföldköveként említendő, 1979-ben létrehozta a Szegényeket Támogató Alapot (SzETA), amely olyan civil összefogás volt, ahol az ott dolgozó szakemberek szociális munkát végeztek, ismerni akarták a valóságot, segítséget akartak nyújtani, és változásokat eszközölni. *„A SzETA alapítói munkájukkal mégis arra hívták fel az emberek figyelmét, hogy van szegénység Magyarországon és ez ellen tenni kell”* (Pik 2001: 347).

A professzió fejlődése szempontjából nem csak a szervezet tevékenysége és hitvallása volt nagy hatással a szakmára, hanem a módszereik is, mely szerint az eseteket dokumentálták, felhívták a társadalom figyelmét a problémákra. Munkájukat tudományos keretek határozták meg, ami szintén erősítette a professziót. Solt Ottilia nevéhez a Wesley János Főiskola szociális munkás képzésének elindítása is fűződik, 1993-ban. A képzésben nem a pszichológiai irányvonal, sokkal inkább a szociológiai szemlélet érvényesült.

Visszatérve a hetvenes -nyolcvanas évek eseményeihez, a kormányzat kutatási programot indított társadalmi beilleszkedési zavarok címmel 1981-ben. Ahogyan Pik fogalmaz, a kutatási eredményekben „a rendszer kritikájáról nem lehetett szó”, a beilleszkedési zavarokat főként egyéni szocializációs problémaként értékelték (Pik 2001: 350). A problémákra történő reagálás egyik következménye tulajdonképpen a szociális munka intézményesülése volt, családsegítő központokat létesítettek.

Az első családsegítő központ Terézvárosban alakult 1985-ben, Gosztonyi Géza vezetésével (Gosztonyi 1994; Takács 2018). A szakmafejlődés ezen szakaszában a családsegítő központokban még nem képzett szociális munkások dolgoztak, hanem különféle szakmaterületek képviselői (pl. szociológus, védőnő, pedagógus); szükségessé vált egy olyan képzés bevezetése, amely szakirányú oklevelet ad. 1989-1990-ben a Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, valamint az ELTE szociális munkás képzése is megkezdődött. Az ELTE-n Ferge Zsuzsa szociológus, szakalpító nevéhez fűződik a Szociális Munka és Szociálpolitikai Tanszék létrehozása. A képzés programja illeszkedett a külföldi képzőhelyek szakmai programjához⁴³.

4.3. Kik a szociális munkások?

A professzionalizáció szempontjából kiemelten fontos kérdés, hogy kiket tekintünk szociális munkásoknak. Kozma Judit (1994) a szociális munkásokkal kapcsolatban a következő megállapítást tette: *„Ha azt kérdeznénk, hogy ténylegesen milyen ma Magyarországon a szociális munkás, akkor legelőször azt kellene megállapítanunk, hogy szakirányú képzettséggel nem rendelkezik (a képzettek oly elenyésző számúak, hogy nem tekinthetők tipikusnak)”* (Kozma 1994:4). Györi (1996) tanulmányában arról írt, hogy már akkoriban is foglalkoztatta a kérdés, hogy kik a szociális munkások, honnan jönnek, és merre tartanak. Az ELTE levelező tagozatán végzett szociális-, szociálpolitikai felsőfokú végzett hallgatóival kapcsolatban készítettek kutatást. Nem csak azt a kérdést állították középpontba a kutatók, hogy a szakemberek honnan jöttek, milyen jellemzőkkel bírnak, hanem a humán szakmák esetében elengedhetetlen motivációt is vizsgálták. Fontos tényezőre világít rá az akkori kutatás, az oktatás hallgatói értékelése kapcsán. A képzést értékelve a hallgatók a társadalompolitikai, szociológiai tárgyakat értékelték leginkább, amelyben megnyilatkozott a hallgatók továbbtanulási motívuma, az őket körülvevő társadalom megismerése. Közepesen értékelték a terepgyakorlatot, és ennél gyengébbre a statisztikát, kutatásmódszertant.

Lévai Katalin és Horváth Ágota (1996) kérdőíves és mélyinterjúk kutatásukban azt vizsgálták, hogy kik a szociális munkások, hogyan lesz valaki szociális munkás, milyen életútja van a szakembereknek, miért választják a szociális munkát. Kutatásukban arra is

⁴³ Hegyesi Gábor volt akkoriban az egyetlen diplomás szociális munkás, aki Ausztráliában tanulta a szakmát, és jelentős nemzetközi kapcsolatait segítségét jelentettek a hazai képzések elindításában.

választ kerestek, hogy a szociális munka tipikusan női, vagy férfi szakma. A szociális munkát női foglalkozásnak tekintették, mert túlnyomórészt nők dolgoztak a szakmában. A kutatásban részt vevő szakemberek elmondták, hogy azért választották a szociális munkát, mert hasonlít arra a tevékenységre, amelyet a nők egyébként is végeznek a családban; a gondozásra, ápolásra. Úgy vélték, ezek a feladatok nagyfokú empátiát és türelmet igényelnek, tehát olyan tulajdonságokat, amelyeket általában a nőknek tulajdonítanak. A szakemberek azt is elmondták, hogy a szakma gyakorlásához a nőies, a családi életükben már jól begyakorolt szerepkészletre van szükség.

A kutatók azonban felhívták a figyelmet arra, hogy a szociális munka „családi alapon” történő megközelítése, a női nemi sztereotípiához kapcsolt foglalkozási sztereotípiák problematikus megközelítései a professziónak (Horváth-Lévai 1996: 42-43).

Fónai-Kiss-Fábián (1999) a szociális munkás hallgatók pályaképének elemeit vizsgálták. A kutatást a DOTE Egészségügyi Főiskolai Karának Általános Szociális Munka Szakán folytatták, ahol 1995 óta foglalkoztak a szociális munkás hallgatók pályaképének problémáival.

Vizsgálták a szakma rekrutációját, a pályaválasztás motívumait, a pályaorientációt, a szakma külső ismertségét, valamint a szakmával kapcsolatos elvárásokat. A kutatás hipotéziseinek megfogalmazásához a professzionalizációval foglalkozó elméletek jelentették a kiindulási alapot. Az elméleti modellek közös vonása az volt, hogy a szakemberek a szakmához szükséges tudást csak meghatározott képzőhelyeken sajátíthatják el, a szakemberek jogilag rendezett körülmények között dolgoznak, illetve a szakma képviselői a szakma védelmének érdekében etikai kódexet fogadnak el. A kutatás megállapításait összegezve elmondható, hogy a hallgatók pályaképét jelentős mértékben befolyásolta az a tény, hogy a szociális munka egy újszerű szakma Magyarországon, annak újszerűsége és a hallgatók segítő beállítódásuk miatt érdeklődtek a szakma iránt. A hallgatók rekrutációjával kapcsolatosan megállapították, hogy a szakma utánpótlását és rekrutációs bázisát elsőgenerációs értelmiségi nők jelentik. A hallgatók úgy képzelték el a szociális munkát, hogy az egy professzionalizálható, „profik” által végzett tevékenység. Kutatásuk egyik fontos megállapítása: *„Az alacsonyabb társadalmi presztízs általában alacsonyabb érdekérvényesítési képességgel és hatalommal jár együtt, így a hallgatók rangsora szerint a szociális munka társadalmi presztízse és érdekérvényesítő képessége, valamint hatalma alacsony”* (Fónai-Fábián-Kiss 1999: 129).

Fónai-Patyán-Szoboszlai (2001) már a pályán lévő szociális munkások pályaképének elemeit vizsgálták. Rögtön egy dilemmával találkoztak a mintaválasztás során, kire terjedjen

ki a vizsgálat? Azokra, akik szociális munkás végzettséggel rendelkeznek, vagy azokra, akik a szociális törvény által megnevezett intézmények szociális munkás státuszait töltik be? A mintaválasztásba az utóbbi kategóriát fogadták el a szociális munkások populációjaként. Nehézségként jelentkezett a kutatómunka során az is, hogy konkrétan meghatározzák kik töltik be az említett státuszukat; mivel a kutatás idején még nem állt erről rendelkezésre nyilvántartás. Így a DOTE EFK Általános Szociális Munkás Szak Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei terepintézményeit vonták be a kutatásukba. Bizonyítást nyert ebben a kutatásban is, hogy a szociális munka „női” szakma, kifejezetten fiatal életkori összetétellel. A pályán dolgozó szakemberek között is magas az első generációs értelmiségiek aránya. Motivációik között meghatározó az emberekkel való foglalkozás és a rajtuk történő segítség szándéka.

A kutatás egyik legfontosabb megállapítása, hogy a hallgatói és a pályán lévő szociális munkások pályaképe rendkívül eltérő, és garantáltan magas fluktuációt generál.

Budai István (2007) a szociális képzésekkel kapcsolatban azt állapította meg, hogy a szakemberek pályaelhagyására a képzési rendszer kérdéseinek tisztázatlansága is hatást gyakorolt. *„A képzésnek nem elsősorban olyasmit kell megtanítania a diákoknak, amit nem tudtak addig, hanem olyan emberré kell alakítani őket, amilyenek nem voltak addig”, amely mind az Egyesült Királyságban, mind Németországban hatást gyakorol a képzésre*” (Budai 2007: 88). Nagy Krisztina (2011) a Partiumban vizsgálta a szociális képzésben részt vevő hallgatók pályaképét, és alkotta meg a hallgató tipológiát; mely szerint lehet céltudatos, elkötelezett, próbálkozó, elcsábított, eltévedt útkereső, bizonytalan, kitartó, szemlélődő érdeklődő. Kutatásában a képzést kiemelt fontosságú tényezőnek véli a szakmakép kialakulásában.

Szoboszlai Katalin (2014) tanulmányában is megjelenik a szociális munkásokkal kapcsolatos kérdés: *„Megfejtésre várt 1990-ben és 2014-ben is a »ki a szociális munkás?« kérdés. [...] alig észrevehető a diplomás szociális szakképzettséggel rendelkezők jelenléte a társadalomban. Az utolsó közzétett adat 2004-ben valamivel több, mint 12 ezer diplomás szociális szakembert jelzett [...] úgy vélem, 20 ezer diplomás szociális szakembernél nincs több az országban, és közülük sem találunk meg mindenkit a praxisban*” (Szoboszlai 2014: 87–88). Györi Péter (2014) a szociális munkásokról megállapította, hogy a *„szociális szakmában dolgozók döntő többsége beosztott munkavállaló, annak minden helyi nyűgével és terhével. Még saját munkavállalói érdekeinek védelméhez sem rendelkezik elegendő munícióval. Többségük egzisztenciális nyomorúságát csak tetézi munkájuk fontossága elismerésének a hiánya*” (Györi 2014: 77).

Pilinszki és szerzőtársai (2014) a Semmelweis Egyetem Egészségügyi Közzolgálati Kar Mentálhigiéné Intézete öt évfolyamának hallgatói körében végeztek kutatást, *„Mit értékelnek a szociális munkások”* címmel. *„A szociális munkások értékrendjében vezető szerepet töltenek be a belső és kapcsolati értékek, míg az anyagi és élvezeti értékek inkább háttérbe szorulnak”* (Pilinszki et al 2014: 91). Szabó Lajos (2014) a szociális szakemberek presztízsével kapcsolatban azt írta, hogy *„furcsa ellentmondás, hogy miközben a társadalom nagyra értékeli az elesettek segítésében karitatív erőfeszítéseket tevők munkáját, a segítő munka legnehezebb területein dolgozó szociális munkások a társadalmi megbecsülés, presztízs szempontjából meglehetősen alacsony pozícióba szorulnak”* (Szabó 2014. idézi: Vass 2018. 27-28). Vass Balázs Ákos (2018) a szociális munkások pályaképének elemzését 2006-2017-ig felölelő időszakban vizsgálta, és hasonlította össze megállapításait a korábbi kutatások eredményeivel. Pilinszki (2021) a szociális munkások munkájuk alappilléreinek számító autonómia, bizalom, szolidaritás fogalmainak erodálódását tartja problémának.

Az említett és vizsgálat szakirodalmak arra engednek következtetni, hogy a professzió történetét jelenleg is az útkeresés, a „kik vagyunk és merre tartunk” dilemmája határozza meg; miközben a szakmának olyan kihívásokkal is szembe kell néznie, amelyek válságtüneteket okoznak a professzióban. Bugarszki Zsolt (2014) a szociális munka válságát fogalmazta meg vitaindító gondolatai között, úgy vélte, hogy a *„magyarországi szociális munka az eltelt 6-7 évben a korábban általa, magának felállított összes morális mérce szerint csúfosan megbukott”* (Bugarszki 2014: 64). A rendkívül kritikus hangvételű írásra Győri Péter, Krémer Balázs, Szoboszlai Katalin, Németh László reflektáltak az Esély 2014/3. számában megjelent írásaikban. Gyarmati Andrea (2021) kérdőíves kutatásában a szociális területen dolgozókat vizsgálta. Kutatási eredményei közlésekor rávilágított arra, hogy a szektor az alacsony bérek, a munkaerő-és utánpótlás hiány okozta problémákkal néz szembe.

A bemutatott hazai kutatások alapján jól látható, hogy hogy a hazai szociális munka történetben visszatérő kérdésként jelentkezik, hogy kik a szociális munkások. Azért tartom meghatározónak a kérdést, mert a professzionalizáció folyamata szakma-és identitásformáló folyamat is, amelyen keresztül megragadható, hogy a szociális munka mennyiben rendelkezik lehatárolható szakmai közösséggel, saját tudásbázissal és identitással, valamint társadalmi elismeréssel. A kutatások alapján az is látható, hogy a hazai szociális munka esetében ez nem lezárt, hanem tartósan jelenlévő dilemmaként kíséri a professzió fejlődését.

A Szociális Szakmai Szövetség Etikai Kollégiuma által készített Szociális Munka Etikai Kódexe utolsó módosításában olyan iránymutatást ad a fent említettek kapcsán, amely elválasztja a szociális munkást az egyéb; területen dolgozó szakemberektől. *„Szociális munkás: szakirányú egyetemi, főiskolai, alapképzésben vagy mesterképzésben szerzett oklevéllel rendelkező munkatárs, aki szociális munkát végez. Szociális szakdolgozó: a szociális-, gyermekjóléti- és gyermekvédelmi ellátórendszerben elismert szakirányú végzettséggel dolgozó személy. Szociális területen dolgozó: a szociális-, gyermekjóléti- és gyermekvédelmi ellátórendszerben nem szociális képzettséggel dolgozó személy, ideértve az önkénteseket is.”* (Etikai Kódex 2022:14).

Fontos, hogy a szakma területén világosan elkülönüljenek ezek a kategóriák annak érdekében, hogy a szakmai szerepek, kompetenciák, képzettségbeli differenciák ne mosódjanak el a szakterületek között. Gyengül a szakma autonómiája, legitimációja akkor, ha nem látszódnak egyértelműen azok a határok, hogy mely tevékenységek igényelnek felsőfokú, specializált tudást. Ugyanakkor a szakma kizárólagossága is sérülhet akkor, ha a professzióhoz való tartozás olyan szereplők számára is hozzáférhető, akik nem rendelkeznek a professzió által megkövetelt végzettséggel.

4.4. A szociális munka képzésének elindulása

Az 1990-es évek a hazai szociális munkás képzésben az újrakezdés időszakát jelentették (Budai, 2010). A társadalmi változások, a gazdasági kihívások, a globalizáció jelentette nagyléptékű haladással, és a kíséretében meghúzódó problémák mélyülésével a szociális munkának, mint szakmának; és a szakterület képzésének is lépést kell tartania.

„Az államszocialista berendezkedés gyengülésével, de a hatalom képviselőinek a szociális szakmákkal szembeni ellenérzése, tiltakozása ellenére a felsőoktatási intézményekben már a hetvenes években megjelentek szociális képzések, amelyek a kibontakozó szociális képzési rendszer első elemei voltak” (Budai-Csoba-Goldmann 2006: 51). Czente (1979) és Győri (1996) Ferge Zsuzsa szavait idézték, amelyek az Országos Családsegítő Konferencián hangzottak el 1979-ben: *„e szakmának társadalmi megbecsüléséről beszélni is nehéz, hiszen az e munkákat végzők jó részének elfogadott, egyértelmű és kifejező szakmai neve sincs”* (Győri 1996: 59).

A történeti áttekintésben említett családsegítő központok felállításakor (1985) a képzett szakemberek még hiányoztak. *„A családsegítői képzés ma Magyarországon nem létezik.*

Akik ezen a pályán dolgoznak, azok pedagógus képesítéssel rendelkeznek, vagy a Gyógypedagógiai Főiskola szociális szervezői vagy pszichopedagógiai szakán végeztek” (Bányai 1986. idézi: Budai-Csoba-Goldmann 2006: 52). Az intézményesülés és az intézmények szakszerű működését ellátni képes szakemberek képzése 1985-ben indult meg a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai és Tanárképző Főiskolán, valamint ugyanebben az évben az ELTE elindította a szociálpolitikus képzését. Gayer (1986) kifejtette, hogy a szociálpolitikai reform elképzeléseire támaszkodva a munkakörök tartalmát, lehetőségeit felül kell vizsgálni; a képzések fontosságát hangsúlyozva. Úgy vélte, hogy szemléleti és szervezeti reformokra is szükség van. A korszak szociális szakemberei a képzések iránti szakmai szükségleteket igyekeztek feltárni, és erre megadni a képzés-, valamint a szakmapolitika válaszait (Budai-Csoba-Goldmann 2006). Hegyesi-Talyigás (1986) a következőképpen fogalmazták meg javaslatukat a képzés elindításával kapcsolatban: *„A képzés célja olyan szociális szakemberek képzése, akik egy megreformált szociálpolitikai rendszer különböző pontjain, megfelelő szaktudással, tudatosult értékekkel és érett személyiséggel képesek arra, hogy hozzásegítsék a hozzájuk fordulókat adott problémáik megoldásához, enyhítéséhez”* (Hegyesi – Talyigás 1986: 176).

Hegyesi (1997) a rendszerváltozás előtti korszakkal kapcsolatban megjegyezte, hogy a társadalom a „reform” korszakát élte. És ebben a változó időszakban alakult meg 1987-ben a Szociális és Egészségügyi Minisztérium, amely tulajdonképpen támogatta a szociális szakma társadalmi problémák kezelésére irányuló törekvéseit. A szociális képzések felállításáért, beindításáért a Szociális Képzési Bizottság felelt. Nem csak a felsőfokú, hanem a középfokú szociális szakemberek képzései is elkezdődtek a nyolcvanas évek közepén (Budai-Csoba-Goldmann 2006).

A szerveződések és intézményesülés fontos professziót építő, fejlesztő és erősítő funkcióval bírnak. Mérföldkőnek számított az ELTE tanárai és hallgatói által 1988-ban megalapított Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület létrehozása; valamint ugyanebben az évben a Szociális Munkások Magyarországi Egyesületének létrehozása.

Az utóbbi egyesület létrehozásának előzménye a Terézvárosi Családsegítő Központ Szociális Munkás Klubjának megalakulása 1987-ben. A professzió fejlődése szempontjából fontosak azok a szakmai szerveződések és szakmai műhelyek, ahol a professzió aktuális kérdéseiről és irányairól vitatkozhatnak a szakemberek. A konfliktusok már akkor jelen voltak a szakmán belül, amikor még csak körvonalazódni látszott a szociális munka, a szociálpedagógia és a szociálpolitika szakok beindítása.

Az 1989/90-es évek a képzés szempontjából jelentős időszaknak számítottak. Szekszárdon kísérleti jelleggel szociális munkás képzés indult, Esztergomban szociálpedagógus-képzés. Szöllősi (1990) a Szekszárdon 1989-ben elindult, általános szociális munkás képzésről írt összefoglalójában kifejtette a szekszárdi képzési rendszer struktúráját, és törekedett a szociális munkás definíciójának megalkotására, a szakma meghatározására.

A képzések elindulása és a Szociális-és Egészségügyi Minisztérium létrehozása nem jelentette azt, hogy a szociális munka legalizált, elismert területté vált (Győri 1996).

Talán az egyik legfontosabb mérföldkőnek tekinthető a Soproni Konferencia megszervezése 1990. február 2-6. között, azzal a céllal, hogy a tisztázatlan kérdések megbeszélésének, szakmai és szakmapolitikai dilemmák megvitatásának teret engedjen.

A Szociális Képzési Bizottság megelőzően áttekintette a képzések indításának jogi és anyagi feltételeit. Budai (2010) szerint a konferencia fő célkitűzése abban állt, hogy *„milyen elvek, filozófiák, társadalmi megrendelések mentén határozható meg az adott szakember tevékenysége, milyen társadalmi-szakmai szükségleteket kíván kielégíteni, milyen tevékenység végzésére készít fel, milyen identitáshoz kíván hozzásegíteni, azaz milyen szociális munkás képzésére vállalkozik. Az egyszerre szakmai- és képzésfilozófiai kérdés kezdettől fogva változó intenzitással volt a szakma- és képzéspolitikai viták egyik eleme”* (Budai 2010: 58).

A konferencia jelentősége abban állt, hogy meghatározták a négyéves képzés irányelveit, a szakmát elhatárolták a már meglévő társszakmáktól (védőnő, ápoló) (Budai-Csoba-Goldmann 2006: 6). Hegyesi Gábor és Talyigás Katalin (1990) a soproni konferencia alapkövetéséről szóló írásukban megemlékeztek, hogy a konferencia résztvevői heves viták kíséretében tárgyalták a hazai és a nemzetközi szociális munkás képzés egymáshoz való viszonyát. Kifejtették, hogy olyan szociális munkás képzésre van szükség, amely tükrözi ugyan a sajátos kelet-európai viszonyokat, de felhasználja a nemzetközi tapasztalatokat is. Szabó (2005) úgy vélte, hogy a soproni képzési program angolszász gyökerű modellre építkezett. A szociális munkát olyan tevékenységként jellemezte, ahol komplex elméleti és gyakorlati felkészítésre van szükség; és emellett a szakmai személyiség alakítására is figyelmet kell szentelni (Szabó 2005: 2). *„Körvonalazódott tehát a magyarországi szociális képzés sajátossága, azaz a felsőfokú alapképzés viszonylagos általánossága, ez európai, ill. nemzetközi gyakorlatba helyezte a képzést”* (Hegyesi 1997. idézi: Budai-Csoba-Goldmann 2006: 54).

1989-ben a szociális és egészségügyi miniszter határozatával megalapították az általános szociális munkás szakot; a művelődési és közoktatási miniszter pedig 1990-ben a szociálpolitikus szakot (Budai-Csoba-Goldmann 2006.7). 1990-ben öt felsőfokú intézményben indult el az általános szociális munkás képzés. Kozma (1994) fontos megállapítást tett mely szerint szükséges, hogy a szakemberek megtanuljanak szakmapolitikát csinálni. Elengedhetetlennek tartotta annak kimondását is, hogy a feladat gyakorlásához megfelelő képesítéssel kell rendelkezni. Fontosnak tartotta a szakemberek közös érdekvédelmét. 1994-ben a Népjóléti Minisztérium rendelete kötelezővé tette bizonyos munkakörök esetében a szakirányú felsőfokú végzettség meglétét (Győri 1996).

A kilencvenes években számos tanulmány született a képzés elindulásáról, az általános szociális munkás képzés tantervi irányelveiről. (Balipap Ferenc (1990) a szociális és szociálpolitikai képzések történetét foglalta össze. Bánfalvy (1990) arról írt, hogy az amerikai szociális munkás képzések hogyan adaptálhatók a magyar viszonylatba. Pik Katalin (1990) egy német példán keresztül mutatta be a szociális munkások elhelyezkedésének lehetőségeit. Ronald Woods (1990) a szociális munka gyakorlati oktatását helyezte vizsgálatának középpontjába. Hegyesi Gábor és Talyigás Katalin (1991) az Erzsébetvárosi Családsegítő Szolgálat szakmai programját mutatták be; az alapelveket, a szolgáltatás célját és célcsoportját; valamint a szociális munka közvetlen és közvetett feladatait. Az oktatás és a kutatás fontosságát szintén kiemelték írásukban.

A hazai szakirodalomban megjelentek olyan tanulmányok is, amelyekben a külföldi képzések (amerikai, német) tapasztalatait tárták fel. Hokenstad (1991) az amerikai képzés problémáiról írt; Göncz (1992) szintén az amerikai képzéssel kapcsolatosan fogalmazta meg gondolatait. Talyigás Katalin (1992) az amerikai tereptanár képzés jellemzőit tárta fel.

A kétezres évek körül tovább folytatódtak a szociális munkás szakos hallgatók pályaorientációjával, szakmaképével kapcsolatos kutatások, vizsgálatok, és fontos megállapításokat közlő tanulmányok születtek (Fónai-Kiss-Fábián 1999; Fónai-Patyán-Szoboszlai 2001).

A szakirodalmakat tanulmányozva látható, hogy a kor szakemberei, a szakmai alapítói, igyekeztek a szociális munkát elhelyezni a professzionális hivatások között, olyan képzési és szakmai irányelveket megfogalmazni, amely megfelelő alapot képes adni a szakma elméleti háttérének elsajátításához. *„A gyakorlatban dolgozó szociális munkások, tanárok és kutatók egyaránt jól tudják: fontos, hogy a szociális szakmának legyen önálló tudományos rangja, profilja, elmélete, identitása, módszertana, és kutatási eredményeit a lehető*

legszélesebb szakmai nyilvánosságban ossza meg, ahogy ez számos más országban már régen természetes gyakorlat” (Budai-Szöllösi 2017: 2).

Mindeközben a képzésben és a képzésért dolgozó szakemberek a nemzetközi professzió alakulását is figyelembe vették, és igyekeztek a modelleket beépíteni a hazai képzési rendszerbe is. A hazai képzési rendszer a professzió kialakítására, majd megszilárdítására és fejlesztésére törekedett. Folyamatosan hangsúlyozva azt a tényt, hogy „a szociális munkához képzettség kell” (Szoboszlai 2010).

A hazai szociális munkás képzés szakirodalmi repertoárát 1989- től napjainkig tekintetem át. Kiemelném Budai István munkásságát, amelynek a dolgozatom keretei nem teszik lehetővé a széles körű bemutatását. A szociális munka képzéséről, annak alakulásáról és alakításáról (1998, 1999, 2001, 2004); a bolognai folyamat, képzésre ható szerepéről (2005), a képzés fejlődésének nyomon követéséről (2006, 2014), a szakmai identitás alakulásáról (2004), a képzés fejlesztési lehetőségeiről (2006, 2007), az aktuális kihívásokról (2019, 2020) írt tanulmányai (a teljesség igénye nélkül) és megállapításai elengedhetetlenek a szociális munka professziójának vizsgálatakor.

A hazai szociális munka képzésével kapcsolatosan meg kell említeni két olyan dokumentum megszületését, amely hosszútávra meghatározta a hazai képzések struktúráját. Az egyik a Bologna Deklaráció⁴⁴ (1999), a másik a Global Standards for Social Work Education and Training (2004), amely a szociális munka képzésének globális alapelveit foglalja magába. Ez utóbbi dokumentum olyan szakmai sztenderdeket határoz meg, amelyeket a képzési rendszernek tartalmaznia kell annak érdekében, hogy a szakemberek professzionálisan, a sztenderdek mentén végezzék majd munkájukat (Kosztka – Rákár-Szabó 2019).

Ferge Zsuzsa megállapítása jól jelzi azt a dilemmát, amely a mai viszonyok között is megválaszolandó kérdésként jelentkezik a képzésekkel kapcsolatosan; valamint kutatásom képzéssel kapcsolatos érdeklődése egyik dimenzióját vetíti elő:

⁴⁴ A deklaráció az alábbi célokat tűzte ki a képzési rendszerrel kapcsolatban: „A deklarációt aláíró országok felsőoktatási képzési rendszere idővel legyen képes illeszkedni az európai felsőoktatási és tudományos kutatási térségbe. Legyen szorosabb kapcsolat a felhasználói igények és a képzések között – a képzések fejlődjenek nyitottabb szolgáltatássá. Az egyes országok építsenek és fejlesszenek ki rugalmas felsőoktatási képző rendszert. A kompetencia alapú képzések bevezetése és fejlesztése váljék mindennapossá. A kreditrendszer kiteljesedésével valósuljon meg a diákmobilitás az egyes országokon belül és az aláíró országok között. Az országok tegyenek lépéseket az élet-hosszan tartó tanulás (lifelong learning) fejlesztése érdekében.”. (Bologna Declaration 1999, idézi: Budai 2006: 64).

„...Nem vagyok benne biztos, hogy elég szilárdra építettük a szakmánkat... Nem tudom, hogy a leendő, és a már dolgozó szociális munkások megfelelően fel vannak-e készítve... a kihívásokra, és azt sem, hogy megfelelően kidolgozottak-e azok az eszközök, amelyek segíthetnének nekik, hogy a klienseket – és őket magukat is – körülvevő nagyon nehéz körülményekkel megbirkózzanak...” (Ferge 2007)

A kutatásomban a szociális munkások képzésére, mint külön vizsgálendő dimenzióként tekintek. A képzések során egységes alapelvek lefektetésére törekedtek a soproni képzés-alapítók, azonban a gyakorlatba átültetett képzési elvek, a hallgatók motivációi, az elméleti és a gyakorlati tudás egyidejű fejlesztése igen differenciált képet ad a képzést elvégző szakemberekről; ami árnyalja a szociális munka professziójának meglétét.

A professzióelmélettel foglalkozó, korábban hivatkozott hazai tanulmányokban (Kleisz, 2002, 2005; Nagy, 2009; Formádi, 2011; Fónai, 2014; Magos, 2017; Nóbik, 2019) a professzió – hivatás fogalmát csak a magas presztízssű foglalkozásokra alkalmazzák.

A funkcionális paradigma értelmezése szerint, csak azok tekintendők szakmának, akik megfelelnek az alábbi kritériumoknak:

- tudás, képesség, készség a professzió gyakorlásához
- a tudás átadásának képzések formájában történő megvalósítása
- a hivatás gyakorlásához szükséges etikai kódex, és az azt biztosító szakmai szervezet megléte

A szociális munka esetében, a professzió gyakorlásához szükséges tudás, képesség, készség elsajátításához intézményesített keretek között létező iskolák adják át az ismereteket a hallgatók számára. A professzió műveléséhez rendelkezésre áll a szociális munka etikai kódexe, mely tartalmazza a hivatáshoz szükséges normarendszert, és ezt a szakmai intézményrendszerek követelik meg a professzió gyakorlótól.

Etzioni (1979) a szakmák hierarchikus sorrendjében mégis a félprofessziók között említi a szociális munkát. Ahogyan korábban idéztem, a félprofessziók esetében a tudás kisebb hangsúllyal bír, a képzés rövidebb időtartamú, a professzió társadalmi támogatottsága gyengébb, etikai kódexe homályos. Etzioni tipikusan elnőiesedett szakmának tekinti a félprofessziókat, így a szociális munkát is.

Fónai Mihály (2012) számomra elgondolkodtató kérdést fogalmazott meg a pedagógus professzióval kapcsolatos tanulmányában: Hogyan adható át a képzés során a hivatáshoz szükséges tudás és képesség; átadható-e? Kuczsi Tibor (2001) professzionalizáció elemzésére utal, ahol a szerző azt a gondolatot veti fel, hogy a tanári munkának a

személyiség a hordozója, nem pedig a tárgyiasult szakismeret. A tanári munkában a karizmának, a tekintélynek fontos szerepe van, ami nem tanítható, nem átadható a képzés során (Fónai 2012: 111). Fodor Gábort (2001) is idézi, aki azt a kérdést teszi fel, hogy a „jó tanár” tulajdonságai hogyan alakítható ki a tanárképzés során, átadható-e a képzésekben?

Ezt a kérdéskört átültethetőnek gondolom a szociális munka képzésével kapcsolatos dilemmákba is. Megtanítható-e, átadható-e intézményesült keretek között az empátia, az odafordulás képessége, a megértés? A szociális munkások a személyiségüket használják a munkában, és ez az egyik legfontosabb tényező a szakmai szerepben is.

Fónai (2012) azt mondja, hogy ha a képzés során a képességek és készségek átadásakor problémák lépnek fel, az tipikus deprofesszionalizációs jelenség.

Sopron jelentősége nem vitatható szakmai érdeme a kor szakma-, és képzés alapító szakembereinek. Hatása nem csak a felsőoktatásban, hanem a középfokú szakképzésekre is hatást gyakorolt. 1992-ben egyetemi szintű szociális munka szakot alapítottak, megteremtve az utat a szakemberek számára a doktori képzés irányába.

Szintén a konferencia hatása az 1990-ben megalakult Iskolaszövetség (Pöcze, 1991), amelynek feladata a képzések kialakítása, fejlesztése; valamint a minőségbiztosítás volt.

A konferencia utáni megalkotott szociális törvény (1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és a szociális ellátásokról) rögzítette és szabályozta az ellátási formákat.

Az egy évvel később megalkotott végrehajtási rendelet tartamazta a szakmai létszámok előirányzását, illetve szabályozta azt, hogy az adott szakmaterületeket felsőfokú-, középfokú-, vagy alacsonyfokú végzettséggel lehetett betölteni.

Ebből fakad a szakmai diskurzusok egyik legégetőbb vitája is. Ahogyan Budai és szerzőtársai fogalmaztak (2006), a szociális munkakörökben nem vált következetesen követelménnyé a szociális végzettséggel rendelkező szakemberek alkalmazása, és *„itt kezdődött el tehát a szaktárca, a szociális szakembereket alkalmazók és a szociális képzettség egymástól való eltávolodása”* (Budai-Csoba-Goldmann 2006:7).

Kozma Judit (1994) úgy fogalmazott, hogy ahhoz, hogy valaki szociális munkát végezzen, bármilyen humán diploma megfelelt, és nem volt szükség a szakirányú ismeretekre.

A szakma természetesen a professziót, a képzés fontosságát hangsúlyozva önszerveződésbe kezdett az érdekeik érvényesítésének céljából. 1995-ben megalakították a Szociális Szakmai Szövetséget. A szövetség a szociális munka professziójával kapcsolatosan, az egyik legfontosabb kritériumnak próbált eleget tenni akkor, amikor hozzákezdtek a szociális

munka etikai kódexének kidolgozásához 1994-ben, ami szintén a hazai szakmásodás egyik mérföldköve. Munkacsoport alakult, akik főbb pontokba szedve határozták meg a kódex elkészítésének fázisait: adatgyűjtés, esetelemzés a gyakorlatból, az etikai kódex első változatának megírása, a munkaváltozatának elkészítése, konferenciák szervezése a kódex bemutatására, az utolsó munkaváltozat előterjesztése. Az előkészítés fázisában több, mint húsz magyar és nemzetközi etikai kódexet tanulmányoztak át (Deákné et al 2018: 4). 1995. januárjában, Szekszárdon tartották az első Etikai Kódex konferenciát. A kódexet 1995. júniusában fogadták el a szakmai szervezetek. 1998-ban megalakult a Szociális Szakmai Szövetség Etikai Kollégiuma, melynek feladata volt a kódex megújítása, felülvizsgálata. Jelenleg az Etikai Kollégium által 2021-2022-ben felülvizsgált kódex van érvényben⁴⁵.

⁴⁵ https://tamogatoweb.hu/letoltes2022/etikai_kodex_2022.pdf

V. FEJEZET: AZ ISKOLAI SZOCIÁLIS MUNKA HELYE A PROFESSZIÓBAN

Az iskolai szociális munka nem új szakmaterülete a szociális munka professziójának. A nemzetközi és a hazai diskurzusban is régmúlta visszatekintő szakmatörténete van. Disszertációmban nem a teljes histográfiai áttekintésre fókuszáltam, hanem a szakterület kialakulásához kapcsolódó főbb megállapítások, definíciók, modellek összegző bemutatására ⁴⁶ ; közelítve így a kutatásom célcsoportjához, az iskolai szociális munkásokhoz.

A nemzetközi szakmai diskurzusból kiemelendő, hogy az Egyesült Államokban már 1906-ban iskolai szociális munkát végeztek Bostonban, New Yorkban, Harfordban, ahol a szakemberek indokoltnak látták a beavatkozást a szociális körülmények miatt (Herczog 1994). Az anyagi és családi problémák megjelenése hívta életre a látogató tanároknak nevezett szakemberek feladatkörét, akik tulajdonképpen az iskola, a család és a közösség közötti kapcsolatrendszerben végezték feladataikat. Munkájuk során a szülőkkel, intézményekkel való együttműködésnek kiemelkedő szerep jutott az esetek kezelése során, letéve ezzel az iskolai szociális munka alapköveit (Herczog 1994. idézi: Juhászné 2020). A professziótörténetben fontos mérföldkő, hogy 1916-ban egyesületté szerveződtek. 1916-ban Jane Curbert definíciót alkotott az iskolai szociális munkával kapcsolatban: *„...az iskolára és a gyerekek iskolán kívüli életére értelmezhető [...] teljességében taníthatja a gyereket [...] hozzásegíti az iskolát (társadalmi) környezetének (életének) megismeréséhez annak érdekében, hogy a gyereket további, leendő életére felkészítse [...] a látogatótanárok megmagyarázzák a szülőknek az iskola elvárásait, a gyerekek különböző nehézségeit és szükségleteit”* (Allen-Meares 2010; Allen-Meares–Washington–Welsh 1986: 18–19. idézi: Budai 2020: 10).

1922-ben Mary Richmond, a professzionális szociális munka megalapítója megírta a „Mi a szociális esetkezelés?” című munkáját, amelyet olyan esetekkel példázott, amelyek az iskolai szociális munkához kötődtek, és a látogató tanárok tapasztalatait összegezték (Herczog 1994).

⁴⁶ A fejezet megírásához felhasználtam *Az iskolai szociális munka interdiszciplináris megközelítése a köznevelési intézményekben* című tanulmányomat (Juhászné, 2020).
http://trefort.tmpk.uni-obuda.hu/sites/default/files/SI-HI-TI_X-Trefort_konferencia_kotet.pdf

Az 1960-as években már olyan iskolai szociális munka modelleket alkottak, amelyek jelenleg is érvényesek a professzióban. Alderson az alábbiak szerint alkotta meg az iskolai szociális munka típusait:

- *Hagyományos klinikai modell:* arra a tanulóra fókuszált, aki a problémái miatt akadályoztatott a tanulásban. Központi gondolata abban áll, hogy a gyermek és családja diszfunkcionális ezért esetkezelést végeznek velük.
- *Iskolaváltoztató modell:* az iskolai intézményi struktúrája és gyakorlata áll a középpontban. Célja abban áll, hogy az iskolában tapasztalt diszfunkcionális működések kapcsán változásokat indítson a körülmények javítása érdekében.
- *Társadalmi kölcsönhatás modell:* az egyének és csoportok kölcsönhatására fókuszál, ahol az iskolai szociális munkásnak közvetítő szerepe van.
- *Közösségi iskolai modell:* a hátrányos helyzetű közösségek megsegítését tűzte ki célul. A modellben erőteljesen megjelenik a hátrányos megkülönböztetés elleni tenni akarás, és a hátrányos helyzetben lévő gyerekek megsegítése. A szociális munkásnak támogató és közvetítő szerepe van. (Allen-Meares–Washington–Welsh 1993. idézi: Máté 2018:1.; Kasiram 1993:72-86. idézi: Juhászné 2020: 352).

Az aldersoni tipológia mellett a Costin-féle (1975) rendszerszemléletű modellt is meg kell említeni, amelynek lényege az volt, hogy az iskola-gyermekek-közösségek kapcsolatában pozitív változásokat hozzanak az iskolai szociális munka szolgáltatásai, és képesek legyenek kezelni a gyermekek problémáit (Allen-Meares-Washington-Welsh 1986: 28-30). „*A szociális munkás ebben a modellben a gyermekkel, a családdal, és az iskolával egyaránt kapcsolatban áll, az egészre koncentrál, egyszerre veszi tekintetbe a környezet és a személyiség komplexitását. Alapvetően tehát az egészségre összpontosít, a rendelkezésre álló progresszív erőforrások felkutatására és alkalmazására törekszik annak érdekében, hogy a környezeti akadályok pozitív irányú átalakítását elősegítse*” (Gergál-Máté 2009: 86). Szintén fontos mérföldkőnek számított az iskolai szociális munka professzionalizációjában, hogy 1994-ben elfogadták az iskolai szociális munka protokollját (Openshaw 2008).

A német iskolai szociális munka szakmafejlődésében a szakemberek az alulprivilegizált helyzetű gyerekekre fókuszáltak, a képességfejlesztésre, a preventív megoldások alkalmazására (Budai 2020: 11). A német szakmai modellek autonóm területként definiálták az iskolai szociális munkát, ahol a szakemberek és az iskola között nem a hierarchikus viszonyrendszerek voltak jellemzők (Kersting 1985). Az 1980-as években három típusát

különböztették meg az iskolai szociális munkának, amelyek leginkább a szociálpedagógiai irányzathoz álltak közelebb:

- *Alkalmazkodó típus*: az iskola struktúrája határozza meg az iskolai szociális munkás feladatait, funkcióit.
- *Innovatív típus*: konfliktusok jellemzik, ami meghatározza a szakemberek és a pedagógusok együttműködését is
- *A gyermekekre orientálódó modell*: érvényesül a szociális munka közvetítő szerepe. A prevenció fontos eszköz a gyermekek problémájára történő reagálás során. A modell a szociális munka módszereit és eszközeit alkalmazza, ahol a szakember az iskolavezetésnek nincs alárendelve (Máté 2018: 2; Balogh 2020: 164)

Tanító (2019) megemlíti, hogy a gyermekekre orientálódó modell alapvetései visszaköszönnek az 1990-es években kialakuló hazai iskolai szociális munka modellekben (Tanító 2019:10). A skandináv államok iskolai szociális munkájával kapcsolatos szakirodalmak Huxtable 2012; Pirkko 2013; Jármí–Péter–Szarka–Fehérpataky 2015; Nagy 2015) részletgazdag áttekintést nyújtanak arról, hogy a norvég, a skandináv és a finn modellek milyen hangsúlyokkal keretezik az iskolai szociális munkát. A felsorolásból kiemelendő Jármí és szerzőtársainak (2015) tanulmánya, a finnországi KiVa programról⁴⁷, aminek fontos eleme, hogy a KiVa team tagjai a szociális és a pedagógia területén dolgozó szakemberek, akik saját szakterületüket és tudás-anyagukat adják össze és működnek együtt az iskolai bántalmazás megelőzése érdekében (Juhászné 2020: 353).

Budai (2020) szerint az elmúlt években megjelentek a posztmodern modellek is, amelyek az erősségekre, a kliensek empowermentjére, a konstruktivitásra fókuszálnak. Úgy véli, hogy kulcsfontosságú szerepe van ebben a folyamatban az interprofesszionális együttműködéseknek, a szakterületek közötti párbeszédnek, vitáknak, valamint a képzésnek is (Budai 2020: 16).

A hazai iskolai szociális munka diskurzusában azokat a mérföldköveket, történéseket, modelleket emeltem ki, amelyek leginkább meghatározóak voltak a professzió fejlődését tekintve. A szakirodalmak az iskolai szociális munka kezdeti lépéseinek a zöldkeresztes nővérek munkáját tekintik, akik egyéni esetkezelést és családgondozást is végeztek (Bányai 2000; Tanító 2019). Ahogyan a magyarországi szociális munkáról szóló fejezetben már említettem, a második világháború után, a szocializmus ideológiájában nem léteztek

⁴⁷ Iskolai bántalmazást célzó program, amelyet a finn iskolák többsége alkalmaz (Máté 2015: 85).

szociális problémák, úgy vélték, hogy a pedagógiában a gyermekvédelem is megvalósul. Fordulópontot 1964 jelentett, amikor megjelent a gyermekvédelmi felelős munkakör az iskolákban (Fiszter, 1994). A nyolcvanas években létrejött családsegítő központok megalakulásával sem beszélhetünk még iskolai szociális munkáról, habár a szakemberek akkor már próbáltak szolgáltatásokat nyújtani az iskolák számára. A szakmaterület fejlődését a kilencvenes évek tehetjük, amikor a rendszerváltás okozta társadalmi változások olyan problémákat hoztak felszínre, amelyek kezelésére speciális tudással rendelkező szakemberekre volt szükség.

Magyarországon az 1990-es években indult el az iskolai szociális munka, Bányai (2000) eképp definiálta: *„Az iskolai szociálismunka-szolgáltatás a közoktatási intézményben biztosított, preventív jellegű segítő tevékenység, amely az iskoláskorú gyermekek és fiatalok képességeinek és lehetőségeinek legoptimálisabb kibontakoztatását támogatja szociális kapcsolataik, társadalmi integrációjuk javításával”* (Bányai 2000: 3).

Ez a máig is érvényben lévő meghatározás megfelelően illeszkedik a fent tárgyalt nemzetközi szakmai szttenderdekhez, amelynek egyik központi eleme a prevencióra fókuszál, valamint a képességek fejlesztésére. A definíció kiemeli, hogy a szakember a közoktatási intézményben biztosítja a szolgáltatást. A munkavégzés helyszíne már önmagában feltételezi azt, hogy az iskolai szociális munkás egy olyan határvidéken látja el a feladatát, ahol egyszerre a saját intézményi struktúrájának a része, ugyanakkor fontos szereplője az iskolának és annak tágabb környezetének is. Szakmai identitásában viszont szociális identitással bíró szakember, aki tudását, kompetenciáit, módszereit és szakmaetikáját a szociális munka alapértékei keretezik, amelynek sarokpontjait a szociális munka globális definíciójában megtaláljuk (Budai 2020: 14).

A hazai szakmatörténetben három modellt különböztetünk meg az iskolai szociális munkában.

1. *„belső” iskolai szociális munka* (hagyományos modell)
2. *„külső” iskolai szociális munka* (ferencvárosi modell)
3. *pécsi modell*

Kutatásom szempontjából kiemelt jellemzőiket egy összefoglaló táblázatban jelenítettem meg, amely tartalmazza azt a modellt is, amely jelenleg keretezi az iskolai szociális munka feladatát 2018. szeptember 1. óta⁴⁸. Ezt központhoz tartozó gyermekjóléti modellnek neveztem el.

⁴⁸ Az óvodai és iskolai szociális munka bevezetéséről a későbbiekben lesz részletesen szó.

12. számú táblázat
A hazai iskolai szociális munka modelljei

	Belső modell	Külső modell	Pécsi modell	Központhoz tartozó gyermekjóléti modell
Időszak	1990-es évek eleje	1990-es évek közepe	2006-2012	2018 – jelenleg
A szakember munkáltatója	az iskola	gyermekjóléti szolgálat	független szervezet (nem iskola, nem a gyermekjólét)	család-és gyermekjóléti központ
Ellátott intézmények	egy szakember – egy iskola	egy szakember – több iskola	egy szakember – egy iskola	egy szakember-több iskola
Az intézményben töltött idő	a szakember munkaidejének jelentős részét tölti ott	csak néhány órát tölt az intézményben	a munkaidő döntő többségét az intézményben tölti	a szakember jelenléte és munkaideje változó

Forrás: saját szerkesztés (Máté 2018: 13-16; Balogh 2020: 165-168; Tanító 2019: 13-16; Juhászné 2020: 354-355.; Rácz-Sik-Tanító 2023: 396-397) szakirodalmak alapján

A táblázatban jól látható, hogy több tényezőt tekintve is különbségek mutatkoznak az egyes iskolai szociális munka modellekben. Máté (2018) tanulmányában több dimenzió mentén vizsgálja a modellek különbségeit. Fontos rátekinteni arra az idővonalra, ami az 1990-es évektől napjainkig keretezte az iskolai szociális munkát, eltérő hangsúlyokkal. A 2018-as iskolai szociális munka bevezetése előtt már ismertek voltak olyan modellek, ahol az iskola, a gyermekjóléti szolgálat, valamint egy külső szervezet volt a szakember munkáltatója. Különbség mutatkozott abban is, hogy ki mennyi időt tudott eltölteni az iskolákban, kihez hány intézmény tartozott. Ez a tényező befolyásolta azt is, hogy a szakemberek kapcsolódásai, bizalom-és szakmai hálózat építése hogyan alakult. A modellek közül a külső modell hasonlít leginkább a jelenlegi keretekre, ahol is egy szakemberhez több intézmény

tartozik, valamint nincs állandó jelenlét a szakemberek részéről, mivel több iskolában nyújtanak szolgáltatást. Ez befolyásolja a szakmai kapcsolatok alakulását, azok mélységét, valamint a biztosított szolgáltatások minőségét is. A hierarchikus viszonyoktól leginkább a pécsi modell volt mentes, ahol a szolgáltatást biztosító szakember sem az iskola, sem a gyermekjólét struktúrájához nem tartozott. Az ebben a modellben működő szakemberek hálózatszerűen működtek, és jelentős szakmatámogatás jellemezte munkájukat. Gergely-Máté (2009) tanulmányában kiemelték, hogy a pécsi modell a gyermekekre orientálódó iskolai szociális munka modelljéből építkezik, és a prevencióra fókuszál. A 2018-ban bevezetésre került modell prevenció fókuszú, és a korábban említett Costin-i modell szakmai irányvonalait erősíti (Costin 1969), ahol a hangsúly a közös együttműködések egyéni-közösségi-csoportos színterein van. Módszertanát tekintve a német gyermekekre orientálódó modell (Kersting 1996) vonásait is tükrözi, ahol a szakembernek közvetítő szerepe van az oktatási- és a szociális ellátórendszer között (Rácz-Sik-Tanító 2023: 297).

5.1. Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetése

Az óvodai és iskolai szociális segítés olyan kötelezően megvalósuló tevékenység, amely ágazatközi szinten biztosít szolgáltatásokat a köznevelési intézményekben a gyermekjóléti intézményrendszeren keresztül ⁴⁹. 2018. szeptember 1-től a család-és gyermekjóléti központok az általános feladatain túl a gyermek családban nevelkedésének elősegítése, a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése érdekében speciális szolgáltatásokat nyújt, melynek keretében óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységet biztosít ⁵⁰. „A szolgáltatás célja, a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése érdekében, a szociális segítő munka eszközeivel támogatást nyújtani a köznevelési intézménybe járó gyermeknek, a gyermek családjának és a köznevelési intézmény pedagógusainak, az intézményben megjelenő egyéb szakembereknek⁵¹.” A tevékenység a járási székhely önkormányzata által fenntartott család-és gyermekjóléti központok egyik speciális szolgáltatása; a szakember munkáltatója a család-és gyermekjóléti központ; feladatellátásának helyszíne a köznevelési

⁴⁹ EFOP-1.9.4-VEKOP-16-2016-00001 kódszámú kiemelt projekt keretében készült útmutató (2019:5). https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop194/E194_utmutato_ovoda_190710.pdf

A feladatellátás alapját a gyermekek védelméről szóló 1997. évi XXXI. törvény (Gyvt.); valamint a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV.30.) NM rendelet (NM rendelet) nyújtja

⁵⁰ Gyvt. 40/A. § (2) bekezdés a) pontjai

⁵¹ Szakmai ajánlás az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez (Bunyevác és mtsai 2018:3)

intézmény. A két intézmény fenntartója együttműködési megállapodás alapján működik együtt a szolgáltatás biztosításában.

A szolgáltatás bevezetésének aktualitását azok a társadalmi változások jelentették, amelyek egyre inkább meghatározták a köznevelési intézménybe járó gyermekek viselkedését. A gyermek viselkedése azonban tünete annak a családi háttérnek, ahol jellemzően megváltoztak a funkciók; emelkedett a diszfunkcionálisan működő családok száma. Ezt az összetett problémát nem lehet csak és kizárólag a pedagógia eszközeivel megoldani, még akkor sem, ha a szülők és a társadalom felől erős elvárás mutatkozik az iskolák felé, hogy a meggyengült funkciók miatt kialakult problémákat kezeljék az iskola színterén. *„Az iskola a gyermekek szocializációjának fontos színtere, ugyanakkor a társadalmi egyenlőtlenségek egyik területe. A gyermekek különböző anyagi háttérű és társadalmi státuszú családokból érkeznek az iskolai környezetbe. A családi háttér számottevően meghatározza az iskolai életüket, teljesítményüket, adott esetben pályaválasztásukat, későbbi munkaerő-piaci helyzetüket is. Ha egy gyermek deviáns magatartását tapasztalják a köznevelés szakemberei, annak megszámlálhatatlan oka lehet a családi élettörténetben, a szülők függőségétől kezdve a bántalmazás különböző típusainak megjelenéséig (szexuális, fizikai, lelki bántalmazás). Ha ezek a problémák összeadódnak, kezeletlenek maradnak; kedvezőtlenül befolyásolják a gyermek iskolai életét”* (Juhászné 2020:353). Csapó Benő és munkatársai azt emelték ki, *„ha a kedvezőtlen családi háttérrel rendelkező diákok az oktatási rendszerből kilépve nem rendelkeznek a munkaerőpiacon hasznosítható tudással, akkor nem, vagy csak kisebb részt képesek a közteherviselésből vállalni, miközben költségeket generálnak a társadalomnak, többek között a munkanélküli, a szociális és az egészségügyi ellátás terén, de ide sorolhatjuk a büntetés-végrehajtás költségeit is”* (Csapó et al, 2014:126. idézi Juhászné 2020: 353).

A szociális szakemberek iskolai szintén történő megjelenését lehetővé tevő pályázat 2016-ban került kiírásra, habár az előkészítő munkák már sokkal korábban zajlottak. Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység beindításával kapcsolatos felhívásra⁵² család-és gyermekjóléti központok adhatták be pályázatukat. A bevezetéssel kapcsolatos kritikák már ekkor megfogalmazódtak, mely szerint a központosított feladatellátás nem kedvez a

⁵² EFOP-3.2.9-16.

<https://www.palyazat.gov.hu/programok/szechenyi-2020/efop/efop-329-16/dokumentumok> (letöltés: 2026. 01.05).

szolgáltatás innovációjának, a feladatellátás bevezetése egyoldalú, a korábbi modellekk közül a külső modellt veszi alapul (Máté 2018). Az iskola és az óvoda színterén egyaránt megvalósuló szolgáltatási paletta biztosítása szintén kérdéseket vetett fel, hiszen eltérő szakmai szttenderdek szükségesek a két területen biztosítandó szociális munkához, ugyanakkor a 2018-ban bevezetett szolgáltatás egyszerre jelenik meg az óvodák és az iskolák színterén. Emellett a gyermekjóléti alapellátásban tapasztalt szakemberhiány is kihívást jelentett a feladatellátás indulásakor, hiszen a már addig is munkaerőhiánnyal küzdő alapellátás speciális szolgáltatása még több szakember felvételét irányozta elő. Máté (2018) fontos megállapítást tesz tanulmányában: *„A bevezetést segítő pályázat alapján az látszik, hogy az iskolai szociális segítés lényegében a korábbi külső vagy ún. Ferencvárosi modellt követi, ami sajnálatos, hogy éppen annak kudarcában leginkább szerepet kapó elemét nem tudta korrigálni, azaz hogy egy szociális munkához túl sok iskola tartozott”* (Máté 2018: 10).

A jogszabály 1000 gyermek/ 1 fő óvodai és iskolai szociális segítő szakember biztosítása mellett határozta meg a tevékenység keretszámait. Ez a tényező alapvetően határozta meg azt, hogy egy szakemberhez több, akár 6-7 intézmény is tartozhat. A keretszámok alakításának alakításakor finansziális szempontok érvényesültek, nem áll elegendő forrás rendelkezésre több szakember foglalkoztatásához (Kalocsai et al. 2020). A bevezetés egyoldalúságát az is alátámasztja, hogy nem történt mélyreható előkészítő munka és széleskörű szakmaközi egyeztetés az oktatás szakembereivel, pedagógusokkal, iskolapszichológusokkal a bevezetni kívánt feladatellátással kapcsolatban.

Szecskó (2024) tanulmányában áttekintette azon hazai iskolai szociális munkáról szóló szakirodalmakat, amely a tevékenység bevezetését követő években születtek, és az addigra meglévő tapasztalatokat összegezték. A szerző három vizsgálati szempont szerint tekintette át a tanulmányokat; mely szerint milyen volt a szakemberek fogadtatása az intézményekben, mennyi időt töltenek el a szakemberek az intézményekben, és milyen jellemzők mentén alakult a szakmai együttműködések kialakítása.

Az iskolai szociális munka biztosításának egyik kulcsfontosságú eleme az, hogy hogyan történik a szakember integrálódása az oktatási struktúrába, hogyan fogadják a szakembert az intézményekben. Kalocsai, Pátkai, Tisztli (2020) tanulmányukban a székesfehérvési járásban tapasztalt eredményeikről számoltak be. Megállapításuk szerint a bevezetést követően jellemző volt, hogy a köznevelési intézmény szakemberei nem voltak tisztában a szakember feladatellátásával kapcsolatos kompetenciákkal. Borsos (2020) a szakemberek megnevezésével kapcsolatban úgy vélekedett, hogy a megnevezés nem segítette a

professzionális szakember képének kialakítását, hiszen a segítő szó nem a szakmai autonómiával rendelkező, felsőfokú képesítést magáénak tudó szakember személyét vetíti elő. Csók (2020) szintén vizsgálta a szakemberek intergrációját, beilleszkedését, amellet pedig a pedagógusok szakemberekhez való viszonyrendeszerét is. Etekintetben négy csoportot alkotott aszerint, hogy a pedagógusok milyen kapcsolatot alakítottak ki az iskolai szociális munkásokkal (kooperatív-befogadó, intoleráns-idealista, individuális cselekvő, távolságtartó szkeptikus).

A bevezetést követően megjelent tanulmányok fő motívuma az, hogy a szakember személyisége különös fontossággal bír a feladatellátásban, tehát a kitartás, a kreativitás, a nyitottság mind fontos komponensei az iskolai szociális munkás személyiségjegyeinek (Kalocsai et al. 2020, Kuttyifa 2020, Szecskó, 2022). Ahogy Budai és Puli megfogalmazta: *„a szociális munkás személyisége rendkívül erőteljesen meghatározza a szolgáltatást igénybe vevők és a szociális (és más) szakemberek kapcsolatát és együttműködését”* (Budai-Puli 2015:37). Az iskolai szociális munka szolgáltatásának biztosításában kiemelkedő tényezőnek bizonyul a szakember személyisége, mert az képes befolyásolni az integráció és beilleszkedés mechanizmusát, hatással van a bizalmi kapcsolat kiépítésére, ami pedig a közös együttműködés, az észlelő-és jelzőrendszeri feladatok végrehajtásában szintén elengedhetetlen tényező.

Az együttműködés kialakításának, de már a kezdeti lépések megtételének is fontos eleme az, hogy a szakember mennyi időt tölt a köznevelési intézményben. A jogszabályi keretek a heti 40 órás munkaidő meghatározásán belül rugalmas időkeretet szabtak a szakemberek jelenlétének, alkalmazkodva ezzel a köznevelés működésének időrendjéhez is. A szakemberek fő feladatellátási helye a köznevelési intézmény, ahol heti négy napot töltenek, a fennmaradó egy napot pedig a család-és gyermekjóléti központban, adminisztrációs munkával, vagy esetmegbeszéléssel, felkészüléssel töltik. A heti négy köznevelési intézményben töltött nap azoknak a szakembereknek nagyobb kihívást eredményez, akik kistélepülésen dolgoznak, hiszen előfordulhat, hogy a keretszámok megléte miatt a jogszabályban megjelölt 1000 gyermeket több település, akár 6-8 intézményében tudja csak elérni. A megyei jogú városokban, vagy nagyvárosokban viszont olyan nagylétszámú intézmények találhatók, amelyek önmagukban is lefedik a keretszámot, így a szakembernek kevesebbet kell utazni a feladatellátási helyre. Borsos (2020) szerint a meghatározott gyermekszám nehezíti az iskolai szociális munka szolgáltatásának gördülékeny biztosítását. Kuttyifa (2020) kutatásában arra is kitért, hogy bizonyos területeket ellátó szakemberek olyan sok időt töltenek az intézményekben, és azok közötti utazással, hogy a tényleges

tevékenységtől, a prevenciótól jelentős időt elveszítenek. Kalocsai és szerzőtársai (2020) szerint az intézményben töltött megfelelő időkeret segíthet abban, hogy a szolgáltatás biztosítása kiszámítható legyen, ellenkező esetben, rendszertelenebb és kevesebb intézményben töltött idő viszont a szolgáltatásba fektetett bizalmat erodálhatja. Herczeg és munkatársai (2025) kutatásukban megállapították, hogy ha a szakemberek több intézményt látnak el, több települést látogatva; az megnehezíti a feladatellátást, és csökkenti a köznevelési intézményben töltött munkaidőt.

Kopasz-Balogh-Kiss (2025) tanulmányukban megállapították, hogy az iskolai szociális munka szolgáltatásának biztosítását meghatározza a szakember által ellátott intézmények és települések száma. Típusokat alkottak, ez alapján három nagy csoportba sorolták a köznevelési intézményeket: iskolai szociális munka szolgáltatással jól, közepesen, és gyengén ellátott intézményekre. A szolgáltatással gyengén ellátott intézményekhez jellemzően falusi kisiskolák tartoznak, ahová sok hátrányos helyzetű tanuló jár; és ez indokolná, hogy az iskolai szociális munkás szakember tevékenysége állandó és rendszeres legyen.

Nincsenek arról pontos adatok, hogy a köznevelési intézmények iskolai szociális munkásokkal való ellátottsága hogyan alakult 2018 óta. A KSH 1969. OSAP adataiból a család-és gyermekjóléti központban foglalkoztatottak száma ismerhető meg, külön az óvodai és iskolai szociális segítő szakemberek száma nem⁵³.

Összegezve tehát a tevékenység 2018-ban történt bevezetését elmondható, hogy a már eleve túlterhelt gyermekjóléti alapellátás feladatába illesztett terület több kihívással nézett szembe a kezdetekkor, amelyek alapvetően határozták meg az iskolai szociális munka professziójának erősödését, a minőségi és mindenki számára elérhető szolgáltatások gördülékeny biztosítását.

⁵³ Meleg Sándor (2018) az iskolai szociális munka bevezetéséről szóló írásában olvashatjuk, hogy felsőfokú szociális alapvégzettséghez kötötte a jogszabály a munkakör betöltéséhez szükséges végzettséget. A KSH 2017/2018-as tanévre vonatkoztatva 1.483.246 fő köznevelésben tanuló létszám adatokat közölt, ennek értelmében közel 1500 fő iskolai szociális munkást kellett alkalmazni a szolgáltatás bevezetésekor. <https://tamogatoweb.hu/ovodai-es-iskolai-szocialis-segito-szolgaltatasrol-diohejban/> (letöltés ideje: 2026. 01.09.)

VI. FEJEZET: A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A kutatás célkitűzése

A kutatás célja a szociális szakma olyan szakterületének a vizsgálata, ami 2018 óta létezik a gyermekjóléti alapellátás struktúrájába integrálva. Az iskolai szociális munka nem új területe a szociális munka professziójának, létező modell volt a hazai szakmatörténetben. Újszerűségét jelenleg a gyermekvédelemben elfoglalt pozíciója jelenti, miszerint a járási szintű család-és gyermekjóléti központok egyik speciális szolgáltatása. A külső modellként definiálható szolgáltatásban, az iskolai szociális munkás a család-és gyermekjóléti központ munkavállalója, feladatellátásának helye pedig a köznevelési intézmény. Kutatásomban a járási központokban dolgozó iskolai szociális munkásokat kerestem meg azzal a céllal, hogy közelebbről megvizsgáljam, hogy a tevékenység bevezetése óta milyen változások kísérték a szakmaterületet. A kutatás során arra kerestem választ, hogy az iskolai szociális munka jelenlegi formájában a professzió erősítésének eszköze-e, vagy inkább a deprofesszionalizáció jellemzi; valamint, hogy léteznek-e a területen olyan elemek, amelyek mindkét irányba egyszerre hatnak, és azok közül mi jellemző leginkább, és ezek milyen szakmakép formáló hatással bírnak.

A kutatás további célja volt az iskolai szociális munkások szakmaképének feltárása, valamint annak vizsgálata, hogy miként értelmezik saját szakmai helyzetüket a terepen dolgozó szakemberek a hazai gyermekvédelem tágabb rendszerében, valamint az iskolai szociális munka szűkebb környezetében.

A fentiek alapján a kutatási kérdéseimet az alábbiak szerint fogalmaztam meg:

A kutatás fő kérdései

1. Milyen tényezők hatnak a professzionalizáció és a deprofesszionalizáció irányába az iskolai szociális munkások gyakorlati terepmunkájában?
2. Lehet-e professziónak tekinteni azt a szakmát, ami magán hordozza a deprofesszionalizáció jegyeit?
3. Létezik-e, hogy egy szakmai terület, jelen esetben az iskolai szociális munka, egyszerre professzionalizálódik és deprofesszionalizálódik?

A kutatás terepe

A kutatás kilenc vármegye szakembereinek bevonásával készült. Pest vármegyei (n=4), kelet-magyarországi- (n=12), valamint nyugat-magyarországi vármegyék (n=9) területén működő család-és gyermekjóléti központok iskolai szociális munkát végző szakemberei kerültek be a mintába. A nagyvárosok mintája a megyei jogú városokat és a fővárosi kerületek szakembereit is magukba foglalja. Továbbá, a közép-és kisvárosi, valamint a községekben dolgozó szakemberek megszólaltatását szintén fontosnak tartottam a területi különbségek megragadása miatt.

Mintaválasztás

A mintába kerülés feltétele a felsőfokú szociális alapvégzettség megléte volt, illetve az óvodai és iskolai szociális munkakörben történő munkavégzés; amely során kitétel volt, hogy a szakember munkaköre ne legyen osztott, tehát az iskolai szociális munka mellett ne végezzen egyéb szakfeladatot a család-és gyermekjóléti központnál (pl. tanácsadó). Fontosnak tartottam, hogy szakmai identitásukban az iskolai szociális munka területéhez tartozás motívumként megjelenjen, és ne kelljen szerepkörök szerint válaszolnia.

Az interjúalanyok közül négy szakember lát el a tevékenységen belül egyéb feladatokat. Két szakember nem csak iskolai szociális munkásként, hanem szakmai vezetőként is dolgozik. Két szakember pedig az iskolai szociális munkával kapcsolatos módszertani feladatokat is végzi.

Az interjúalanyok kiválasztása hólabda mintavételi módszerrel történt. A szakemberek a saját szakmai hálózatukból ajánlottak további interjúalanyokat. Törekedtem arra, hogy a munkavégzés helyét jelentő településtípusok mindegyike megjelenjen a mintában. Ha egy szakember nagyvárosban és községben is ellátja egyszerre a feladatát, mert a család- és gyermekjóléti központ ellátási területe széles; az általa megjelölt fő intézmények elhelyezkedését vettem első helyre (pl. egy nagyvárosi iskola, és 3 község általános iskolája és óvodái).

Az interjúk a szakemberek otthonában, munkahelyén, és az online térben valósultak meg. A szakemberekkel ismertettem a kutatásetikai szabályokat, a kutatáshoz készített adatlap adattartalmát. Az interjúk diktafon általi rögzítéséhez 11 fő nem járult hozzá, így a beszélgetésünkről feljegyzés készült (az elemzésem végén erre a jelenésre külön kitértem). A többi alanynál történt hangrögzítésről szó szerinti átiratot készítettem, majd

anonimizáltam az összes leírást. Az interjúk időtartama 90-120 perc közé tehető. Az interjúk során a szakemberek több olyan esetet is elmeséltek, amelyekkel a leginkább demonstrálni tudták az adott kérdéshez tartozó személyes és szakmai mondanivalójukat. Azért tartottam fontosnak az esetekkel való foglalkozást, és ezáltal egy hosszabb időkeret biztosítását az interjúk során, hogy a szakmai munka igazi mélységét, a terepen, a közvetlen klienskapcsolatokban működő (és a saját szakmai hálózatban működő); sokszor láthatatlannak tűnő tényezőket is megvizsgáljam. Az általuk kezelt, vagy ismert problémák említése, a konkrét esetek feltárása több interjúalanynál olyan érzelmi hatásokkal járt, amelyek pillanatnyi elengedése, vagy a témán történő továbblépés megnövelte az interjú időkeretét.

Az interjúk feldolgozása

Az interjú alanyok közül 11 szakember nem járult hozzá hangfelvétel készítéshez, így az általam készített jegyzetek álltak rendelkezésemre az elemzéshez. A hangfelvételek készítésének visszautasítása önmagában is jelezte számomra a gyermekvédelemmel kapcsolatos témák érzékenységet, illetve a szakemberek intézményi és szakmai kontextushoz való viszonyát.

Az interjúk közben törekedtem arra, hogy a dimenziókhoz kapcsolható legfontosabb – általuk kiemelt - tapasztalást, megélést, dilemmát vagy véleményt, kulcsmondatokat szó szerinti idézetek formájában írjam le. Fontos szempont volt számomra, hogy azon interjúk esetében, ahol nem állt rendelkezésre hanganyag, a beszélgetés közben elkészített jegyzet mellé egy összefoglalót írjak, közvetlenül az interjúk után, amelyben rögzítettem olyan plusz információkat, amelyeket a jegyzetelés során nem tudtam kellő részletességgel leírni. Így a 11 interjú feljegyzéshez rendelkezésemre álltak az összefoglaló jegyzetek is. A jegyzetekben részletesen leírtam a legfőbb állításokat, eset típusokat, a hangsúlyos szakmai dilemmákat, azokat a témaköröket, amelyet az interjúalany többször is megemlített.

14 interjú feldolgozásához rendelkezésemre álltak a hangfelvételek. Ezekről szó szerinti leírást készítettem. A leiratokat és a kézzel írt jegyzeteket anonimizáltam, kódszámokkal láttam el, az elemzés során az azonosító kódokkal hivatkoztam rájuk. Az interjúk elemzése során tartalomelemzést alkalmaztam.

Az elemzés első szakaszában az interjúk szövegét többszöri átolvasással dolgoztam fel, amelynek célja az volt, hogy feltárhatóvá váljanak a visszatérő jelentéstartalmak, hangsúlyos megállapítások, szakmai mintázatok. Ezt követően a szöveget a főbb dimenziók szerint

egységekre bontottam, és az egymáshoz tartalmilag kapcsolódó dimenziókat egy kategóriába rendeztem (pl. szakmakép, presztízs). Ezek a kategóriák részben a kutatás előzetes elméleti fókuszait tükrözték, részben pedig a kirajzolódó sajátos mintázatokat jelenítették meg. Megvizsgáltam, hogy az interjúalanyok mely kérdések mentén válaszoltak hasonló módon. Az elemzési folyamat középpontjában annak feltárása állt, hogy az interjúalanyok milyen módon értelmezik az iskolai szociális munka jelenlegi helyzetét, valamint, hogy milyen tényezők mutatnak a narratívák elemzése során a professzionalizáció és deprofesszionalizáció irányába. Az elemzés logikája egyaránt épített a kutatás előzetes elméleti kereteire (deduktív módon, az elméletből levezetve), valamint az interjúk szövegéből induktív módon kibontakozó jelentéstartalmakra.

A kutatás előrehaladtával, és az interjúalanyok megszólításával megfigyelhetővé vált, hogy az újabb interjúk nem hoznak lényegileg új tematikus elemeket, hanem a korábban azonosított mintázatok megerősítését szolgálják. A 25. interjúhoz közeledve a fő témák nem bővültek, hanem ismétlődtek és megerősödtek. Úgy véltem, hogy a további adatgyűjtés nem járult volna hozzá lényegesen a kutatási kérdések mélyebb megértéséhez; ennek megfelelően került bevonásra összesen 25 szakember.

A minta jellemzői

A kutatás során 25 félig strukturált szakértői interjút készítettem, melyeket 2024. szeptembere és 2025 májusa között rögzítettem. A szakemberek kiválasztásakor csak a járási központok óvodai és iskolai szociális segítő munkakörben dolgozó szakembereit szólítottam meg, akik rendelkeznek a munkakörhöz kötött felsőfokú szociális alapképzettséggel. A szakemberek átlagéletkora 42.5 év. A megkérdezettek életkora széles skálán mozgott, a legfiatalabb résztvevő 25, a legidősebb 63 éves volt. A legkevesebb ideje a szakmában dolgozó szakember 1 éve a legtöbb időt eltöltött szakember 32 éve dolgozik a szociális szférában.

A minta, így több generáció tapasztalatait integrálja, lehetővé téve a pályakezdő, és a nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkező szakemberek nézőpontjainak megismerését. A minta nemek szerinti megoszlásával kapcsolatban elmondható, hogy a résztvevők többsége nő ($n=22$), míg a férfi interjúalanyok száma jelentősen kevesebb ($n=3$).

Az interjúalanyok nagyrésze ($n=13$) több, mint 10 éve dolgozik a területen. Az óvodai és iskolai szociális munkakört tekintve a tevékenység 2018-ban történt bevezetése óta 13 fő dolgozik, 1 szakember már a pilot programban is dolgozott iskolai szociális munkásként

2017-ben. A szakemberek több, mint egynegyede 5 év alatti munkatapasztalattal rendelkezik az iskolai segítőmunkában (n=7). A végzettségeiket tekintve a legtöbben szociális munkás diplomával rendelkeznek (n=12), majd ezt a szociálpedagógus végzettséggel rendelkezők követik (n=10). 2 fő szociológus/szociálpolitikus képesítéssel rendelkezik, 1 fő pedig gyógypedagógus/pszichopedagógus végzettséggel. A munkavégzés helyét tekintve a nagyvárosban dolgozó szakemberek (n=9) száma a legmagasabb. Őket a középvárosokban feladatot ellátó szakemberek követték (n=4), majd a kisvárosokban (n=5), valamint a községekben dolgozó szakemberek (n=7). A területi eloszlás jelen esetben azt jelenti, hogy a szakemberek munkáltatója a járási székhelyen működő család- és gyermekjóléti központ, amelyből országosan 197 intézmény található. A feladatellátás is járási szinten történik, a központ óvodai és iskolai szociális segítője a járási székhelyen is, illetve a járásban található kistérségek köznevelési intézményeiben is elláthatja feladatát. A köznevelési intézmények színtere az óvodától a középiskola kollégiumáig terjed. A megkérdezett szakemberek között nem került sor az intézményi megoszlásra vonatkozó külön kérdésre, mert nem az intézmények típusonkénti dimenzióit szerettem volna megragadni, hanem magára a tevékenységre vonatkozó narratívákat.

A mellékletek között elhelyezett 13. számú táblázat tartalmazza a szakemberek alapvető jellemzőit: nemüket, korukat, a felsőfokú szociális végzettség megnevezését, a szakmában eltöltött időt, az iskolai szociális munka területén eltöltött időt, valamint a munkavégzés helyét jelző településtípusokat is.

A vizsgálat dimenziói

A kutatás során félig strukturált egyéni interjút készítettem azokkal a szakemberekkel, akik óvodai és iskolai szociális segítő munkakörben foglalkoztatottak a járási szinten működő család-és gyermekjóléti központoknál.

Az interjúk főbb dimenziói (1) a szakmai életút, (2) a szakmakép, (3) a szakmai tevékenységek, valamint a (4) presztízs kérdéskörére irányultak.

A szakmai életút (1) dimenziójához kapcsolódó kérdések felölelték a szakemberek végzettségével, szakmában eltöltött idejükkel, a szakmai életútban történő munkaterület-, és munkakör változásokkal, valamint a pályára lépés motivációjával kapcsolatos kérdéseket. Alapvetően ebben a dimenzióban a szakemberré válás folyamatának feltárása volt a cél, kitérve a szociális munka szempontjából fontos tényezőre, a pályára lépés motivációjának

megragadására. A szakmaképpel (2) kapcsolatos kérdéseket további aldimenziókra bontottam, amelyek a makro- és mikroszintű ellátórendszerre vonatkoztak. Kérdéseim arra irányultak, hogy hogyan látják a hazai gyermekjólét jelenlegi helyzetét, mit gondolnak az iskolai szociális munka gyermekvédelmi rendszerben elfoglalt helyéről; valamint hogyan értékelik a szakmaterületük mikro szintű helyzetét. A szakmakép vizsgálat során kitértem egy fontos elem közelebbi vizsgálatára, arra, hogy milyennek értékelték a szakemberek a tevékenység bevezetésekor a köznevelési intézmények fogadókészségét, információikat a szociális munkáról, a kezdeti együttműködésről. Úgy vélem, hogy megélésük formálta szakmaképüket. Rátekintettem arra is, hogy ez a szakmakép hogyan alakult az elmúlt hét évben, változott-e, ha igen; milyen irányt vett, és milyen professzióképpel rendelkeznek a jelenben a szakemberek. A szakmai tevékenységek (3) dimenziója a konkrét szakmai munka ellátására vonatkozott. Láthatóvá kívántam tenni, hogy az iskolai szociális munkások kettős mandátuma (munkáltatója a család-és gyermekjóléti központ, de a tevékenység színtere a köznevelési intézmény) hogyan formálódik a tevékenység során, milyen szakmakép tud a két terület között ezáltal megvalósulni. Kitértem a gyermekvédelmi jelzőrendszer fontosságára is, hiszen a köznevelési intézmények jelentik az egyik legnagyobb bázisát a jelzőrendszernek, jelzési kötelezettségük van a veszélyeztetettség észlelését követően. Kérdéseim arra irányultak, hogy a szakemberek hogyan tudják elősegíteni az észlelő-és jelzőrendszer munkáját, érvényesíteni tudják-e a szociális munka szakmai és etikai alapelveit a munkájuk során. Az interjúk során az is célként mutatkozott, hogy feltárjam, milyen tényezők alakítják a szociális szakemberek köznevelésben elfoglalt pozícióját, és az milyen hatással van a szakma professzionalizációjára. A konkrét szakmai feladatellátás, az egyéni/csoportos/közösségi tevékenységek, a szakemberek szakmai munkájának bemutatása megfelelő terep arra, hogy a szakmai munka szintjén azonosítsuk a professzionalizáció, deprofesszionalizáció lehetséges elemeit, és megpróbáljuk azonosítani azokat a külső (oktatás) és belső (szociális) tényezőket, amelyek között az iskolai szociális munka működik.

A presztízs (4) dimenzióját jelen esetben a szakember saját munkahelyéhez, és a köznevelési intézmény viszonyrendszeréhez társítottam (szubjektív presztízs-megélés), nem pedig a szakma társadalmi megbecsültségéhez. Fontosnak tartottam mikroszinten megragadni a szakemberek azon narratíváit, amelyet a saját szintjükön, a gyakorlati terepen megélnék annak kapcsán is, hogy léteznek-e hierarchikus berendeződések a munkájukban, és ezek hogyan hatnak a professzióra. Továbbá arra is kitértem, hogy megbecsülve érzik-e magukat a szakterületükön, és ha tapasztalnak ilyet, az melyik irányból hat rájuk (saját munkahely,

köznevelési intézmények, szülők). Kutatásomban azt is vizsgáltam, hogy szerintük milyen lehetőségei vannak a szakembereknek a professzió erősítésére, alakítására az iskolai szociális munka területén.

A szakemberek narratíváiból leginkább a szakmakép (2), valamint a szakmai tevékenységek (3) dimenziói azok, amelyek leginkább rá tudnak mutatni a professzionalizációs és deprofesszionalizációs folyamatokra.

VII. FEJEZET: A KUTATÁS EREDMÉNYEI

7.1. AZ ISKOLAI SZOCIÁLIS MUNKÁSOK SZAKMAI ÉLETÚTJA, MOTIVÁCIÓJA

Az elemzés során elsőként a szociális szakemberek szakmai életútjával, a képzéssel és a motiváció kérdéskörével foglalkoztam. Ez a kérdéskör kiemelt fontosságú a szakemberek életútjának vizsgálatakor. A pályaválasztás mögött meghúzódó motivációk fontos komponensét képezik a szakmai identitásnak. Meghatározó szemponttal bírnak a szociális munkás attitűdjével, értékrendszerével kapcsolatban. A szakmai életút dimenziójának vizsgálatakor fontos volt feltárni, hogy mi motiválta őket a szociális pálya felé, emellett, pedig azt is vizsgáltam, hogy hogyan vélekednek a képzésükről, ami jogosítványt adott számukra a szakmában történő elhelyezkedésre. A professzióelméletek szerint egy adott hivatást akkor lehet professziónak tekinteni, ha adott kritériumoknak megfelel (Hesse 1968). A képzés az egyik ilyen komponens, hiszen a megszerzett tudás pozicionálja a szakembert (Schön 1983). Kitértem az elméleti tudás és gyakorlati tapasztalás képzés során elbillenő egyensúlyára is. A professzió gyakorlása során kulcsfontosságú, hogy a képzés alatt megfelelő arányban legyenek elméleti és gyakorlati tárgyak (Hellman 2008).

7.1.1. A szakemberek reflexiói a képzésről

A megszólított szakemberek közül mindegyik rendelkezett olyan felsőfokú szakirányú végzettséggel, ami a munkakör betöltésének alapfeltétele.

A képzésre vonatkozó kérdésekkel annak megismerése volt a cél, hogy milyen képzést kaptak az interjú alanyok, felkészítette-e őket a képzőhely a szakma gyakorlatára, hogyan illeszkedett egymáshoz az elmélet és a gyakorlat a képzés során; illetve arra is kitértem, hogy ez a speciális terület, az iskolai szociális munka milyen egyéb képzési szintekhez juttatta el

a munkavállalókat. Vizsgáltam továbbá, hogy a felsőfokú szociális alapvégzettséget követően az iskolai szociális munkások milyen munkakörhöz kötött, az iskolai szociális segítség gyakorlásához szükséges plusz képzéseket végeztek el 2018 óta, illetve a munkába állásuk óta.

A szakma területére való belépésre jogosító egyetemi képzést a szakemberek identitásformáló, meghatározó éveknak írták le. Az ott megszerzett szakmai tudást, valamint a terepgyakorlatokon történő részvételt, a szakmai gyakorlat megismerését közel azonos mértékben ugyanolyan fontos tényezőnek írták le. Szerintük nem létezhet egyik a másik nélkül.

„akkor ... (város neve) volt a legjobb képzés. Én gyakorlatilag az ország másik végéből mentem oda, hogy abban a műhelyben tanulhassak. Olyan tanároktól, akik nem csak a szakmai tudásukkal, hanem érzékenységgükkel, viselkedésükkel is példát mutattak nekünk. Egyszerűen mi ott, akkor közel 150-en ezt a levegőt szívtuk. Magával ragadott bennünket...Azóta majdnem 20 év eltelt, de egyszerűen emlékszem olyan dolgokra, ami nem ilyen elméleti dolog tudod, hanem emberi, hogy terepfeldolgozó csoporton sírtunk, mert a fogyatékkal élő gyerekek bentlakásos intézményét látogattuk...én sem, meg a többiek sem láttunk addig olyat, hát sokan a húszas, harmincas éveink elején jártunk...mit tudtam én erről...burokban nőttem fel.” (5. számú interjú)

„jó szemléletet adott, jó szakemberektől, elkötelezett oktatóktól lehetett tanulni, akik értették, hogy mit jelent a szociális munka a társadalom szempontjából.” (2. számú interjú)

„én ugye szociálpedagógiát tanultam először, a kettőzres évek elején. Iszonyú sok elmélet volt ott azon a képzésen, sokszor nem értettem miért, mert mindenki a terepre akart menni. Már jó régóta a pályán voltam, mikor saját magamon is érzékeltem, hogy tök mindegy milyen gyakorlati szakember vagy, mert visszanyúlsz mindig az elméleti ismereteidhez, hát nem lehet anélkül ezt a területet vinni.” (4. számú interjú)

Az interjúk során a szakemberek kulcsfontosságú területként beszéltek arról a képzőhelyről, ahol az első diplomájukat megszerezték. Úgy vélekedtek, hogy szakmai identitásukat és attitűdjeiket nagyban formálták a képzésben eltöltött évek. Az interjúk során az is megemlítsre került, hogy az oktatók szakmai tudása és személyisége szintén fontos tényező

volt a szakemberek számára. A terepgyakorlatok megfelelő lehetőséget kínáltak arra, hogy közelebbről megismerjenek egy célcsoportot, problématerületet, intézményrendszert, szolgáltatásokat. A tapasztalatok képzésben megvalósuló feldolgozása szintén elengedhetetlen, identitást formáló tényező. Az interjúalanyok úgy vélekedtek, hogy az igazi felismeréseiket a munkatapasztalat során megszerzett terepközei élmények alakították igazán. A képzés terepgyakorlatai lehetőséget adtak arra, hogy egy szakma szűk keresztmetszeteként betekinthesse egy adott terület mindennapjaiba. Kiemelték, hogy a képzés során azt is meg tudták fogalmazni a maguk számára, hogy mivel nem tudnának behatóbban foglalkozni a szociális munka területén.

„mentünk például a börtönbe is, gyakorlatra. Annyira szorongtam tőle már hallgató koromban is, tudtam, hogy én biztos nem...én nem tudnám ezt csinálni” (22. számú interjú)

„a fogyatékkal élő gyerekeknél éreztem ezt, amit az előbb is mondtam, hogy nem tudom magam ott elképzelni.” (24. számú interjú)

A szakemberek narratíváiban lényeges elemként jelentkezett, hogy már a képzés korai szakaszában éreztek magukban elhivatottságot egy adott célcsoport mellett, és meg tudták fogalmazni azt is, amiben kevésbé, vagy egyáltalán nem lennének hatékony segítők.

A szociális munka területén- csakúgy, mint más professziók esetében- kiemelkedő fontossággal bír a professzió végzéséhez szükséges tudás, a képzés során megszerzett elméleti és gyakorlati alapok. A professzionálódáshoz az is szükséges, hogy a megszerzett tudásanyagot a szakemberek fejlesszék, naprakésszé formálják annak érdekében, hogy egy hosszútávú, folyamatos fejlődési ív legyen leírható karrierjükben. Az élethosszig tartó tanulás eszméje a szociális képzések területén is releváns. Az elmélet gyakorlat viszonyrendszere napjainkban is meghatározó diskurzus a szociális szakemberek képzéséről szóló tanulmányokban. A közöttük lévő távolság, szakadék meghatározó kérdéskör a képzési programok kialakítása kapcsán (Budai, Szöllősi 2020; Budai 2024). Elengedhetetlen, hogy a szakma képzési területe olyan módon alakuljon és fejlődjön a jövőben, ahogyan azt a körülöttünk lévő globális folyamatok megkívánják.

A szociális munkások képzése nem csak a múltban volt kulcsfontosságú terület, hogy kiket képezzenek, milyen tudással rendelkezzenek a szakemberek. A gyors társadalmi változásokat látva a jövő szakembereinek a képzése is egy olyan terület, amelyet a

szakmának közösen kell megoldani, és eldönteni, hogy milyen szakembereket szeretnénk látni a terepen.

Visszatérve a munkakörhöz kötött képzésekhez, az interjúkban nem csak az alapképzéssel kapcsolatos tapasztalatokról kérdeztem a szakembereket, hanem a szakterülethez szükséges egyéb, kiegészítő képzésekről is. Az interjúk során a szakemberek arról számoltak be, hogy az elmúlt években kevés képzési alkalom kínálkozott számukra, nem volt lehetőségük a tudásuk bővítésére, vagy specializáltan egy-egy terület tudásanyagába mélyebben belelátni.

„Nincsenek képzések a területen jelenleg, ami kifejezetten nekünk volna. Jelenleg nem is tudunk a szakmáról beszélni szélesebb körben. Módszertani munkatárs voltam a 2000-es években. Akkor volt lehetőség olyan konferenciákat szervezni, ahol külön szakmacsoportok tanácskoztak, és vitatták meg az eseteket. Most ezeket nem látom, vagy más hangsúlyokkal látom. Szakmaközik vannak, kérdéses hatékonysággal.” (1. számú interjú)

„Nem látom, hogy milyen szakember kell. Nem vagyunk olyan univerzálisak. Mennyire feladata egy szociális munkának, hogy felismerje az autizmust, az ADHD-t? Amikor láttam valamit az óvodában, belemásztunk akkor is, ha nem értettük mit látunk, mert nem szakterületünk. Mentem a pszichológushoz egyeztetni, hogy mit is látok. Mindig túlmegyünk. Mindent meg akarunk oldani. Sokszor túllépek a kompetencián. Legyél otthon a pánikrohamban, az SNI-ben, a gyógypedagógiában... A széles látásmód hozzátartozik. Ez egy nagyon kemény és nagyon nehéz munka.” (4. számú interjú)

„szociálpedagógiát végeztem jó régen, azóta nem voltam képzésen. Amikor elkezdtek '18-ban, akkor nem kellett az induláshoz semmi kiegészítő képzést elvégezni...nagyon hiányzik, hogy legyen képzés, sokszor azt szoktam mondani, hogy autodidakta módon tanultam bele a feladatba. Ha dolgunk volt autista gyermekkel, vagy speciális igényű gyerekekkel, mentem könyveket venni, hallgattam az előadásokat. Mert nem volt képzés, ami segített volna helyre tenni. Most is ez van, most meg az online függőségekről olvasok állandóan...de nehogy azt gondold, hogy ez minden kollégánál így van. Ez rólam szól, én akarom jobban végezni a munkámat.” (3. számú interjú)

Az iskolai szociális munka professziójának szempontjából deprofesszionalizációs elemként azonosítottam azt, hogy ha a területről hiányzik a szakemberek számára elérhető képzés, ami ezt a specializált tudásanyagot tovább fejlesztené, elmélyítené. A szakemberek

megfogalmazták, hogy nem az egyetemi szintű képzésekre gondolnak akkor, amikor a szakmai továbbképzést sürgetik, hanem olyan; akár egy hetes tanfolyamokra, amelyek adott témában elmélyülve segítik a mindennapi munkájukat⁵⁴. Több interjúban kiemelték a speciális szükségletű gyerekek helyzetét, a feléjük és a családjaik felé irányuló szociális segítőmunka korlátait. Ha nem rendelkeznek az alapképzésükből származó specializált tudással (pl. gyógypedagógia), akkor nehezebb a gyermek helyzetét megérteni, az adekvát segítségnyújtási formákat megtalálni. Az autizmus spektrumzavar, az SNI, BTMN, a különböző viselkedési függőségek, mentális zavarok kapcsán fellépő, szakember felé irányuló elvárások (az intézmény és a szülő részéről is) azt feltételezik, hogy a szakemberek kompetenciája elér a speciális helyzetű gyermekekig, és a szakemberek képesek felismerni a gyermek akadályait, érzékenyíteni a pedagógust, és jelezni a szülő felé. Az interjúk során a szakemberek megfogalmazták, hogy sok esetben egyedül maradnak ezzel a problémával, ugyanakkor a rendszer, amiben dolgoznak, megoldást vár tőlük.

„nagyon nehéz kérdés ez, mert van, hogy középiskolában tárul fel a gyerek speciális szükséglete. Nekem volt több olyan esetem, hogy az autizmus gyanúval egyszerűen a szülő nem volt hajlandó foglalkozni, annyira eltolta magától a problémát. És érettségi előtt állt a gyerek, senki nem értette miért viselkedik úgy ahogy, és nyilván a gyerekek volt a legrosszabb. De hol voltak azok az intézmények, ahol a gyerek megfordult korábban, miért nem jelezte senki, és miért nem kezdődött el a munka a szülővel?” (3. számú interjú)

„óvodáim vannak, meg egy általános iskolám. Na itt látszik igazán ez, amiről beszéltem. Hogy már az óvodában vannak tünetei a gyerekeknek, amit vagy nem jeleznek, vagy jelzik a szülőnek, de inkább elviszik a gyereket, nehogy a szakszolgálathoz kelljen vinni. Majd jól nem történik semmi, és általános iskola első osztályában kibukik, hogy a gyerek teljesen iskolaéretlen, emellett speciális igényű; de nincs róla papír; mert a szülő nem viszi. Látjuk ezt az ívet.” (16. számú interjú)

⁵⁴ Az óvodai-és iskolai szociális segítő szakemberek számára jelenleg 6 képzőhely nyújt szakirányú továbbképzési lehetőséget (Debreceni Egyetem, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Gál Ferenc Egyetem, Kodolányi János Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Semmelweis Egyetem). A 120 órás képzés díja bruttó 155.000 Ft., a 90 órás képzés díja bruttó 133.000 Ft. A képzés munkanapokon kerül megszervezésre. <https://nszi.hu/szakmai-tevekenysegek/kepzes/kepesszervezes/kepesszervezes-szocialis-szolgaltatast-vegzoeknek>

A szociális munkások képzése interdiszciplináris terület, több diszciplína tudáselemét integrálja, mint a szociológia, szociálpolitika, pedagógia, jog, pszichológia. Fontos ez a sokszínűség, mert komplex módon készíti fel a szakembereket a társadalmi problémák kezelésére. Ugyanakkor elbizonytalanodhat a szakember akkor, ha egy képzés során nem rajzolódik ki látható módon a szociális munka saját tudásbázisa és a szakember kompetenciái. A képzések egyik kritikája éppen az elmélet-gyakorlat közötti egyensúly eltolódása. A szakemberek az alapképzésükkel kapcsolatban elégedetten nyilatkoztak az elméleti és gyakorlati tudás megszerzésének lehetőségéről; ugyanakkor az iskolai szociális munka szakterületéhez tartozó, specializált tudás megszerzésére irányuló képzésen nem vettek rész 2018 óta. Ez hozzájárulhat egyfajta bizonytalansági tényezőhöz is a terepmunkában, ami hatást gyakorol a professzióképre és a szakma presztízsére is.

Fontosnak tartom kiemelni, hogy a szakemberek már a képzéssel kapcsolatosan elmondták, hogy az újonnan megjelenő iskolai problémák újfajta válaszokat követelnek a szakemberektől, pedagógusoktól egyaránt. A résztvevő szakemberek a leginkább hiányos területnek a csoportfoglalkozások módszertanára vonatkozó képzések hiányát emelték ki; valamint a traumatudatos/traumaorientált segítség módszertanának megismerését, alkalmazását az iskolai közegben. Kiemelték, hogy az iskolai közeg konfliktusokkal terhelt terület, mely konfliktusok nem csak a gyerek-gyerek személyközi viszonyokban léteznek. A resztoratív konfliktuskezelés alapelveinek elsajátítása szintén egy kiegészítő tudást adna a területen dolgozóknak. A megkérdezett iskolai szociális munkások szerint a köznevelésben alkalmazható, naprakész tudásra van szüksége ma a területen dolgozó szakembernek. Jelenlegi helyzetük azonban a rövid időtartamú, főként ingyenes, online képzéseken való részvételt engedik meg.

A professzionalizáció kapcsán a képzések során megszerzendő tudásnak kulcsfontosságú szerepe van. Az interjúalanyok szakképzettségét tekintve főleg szociális munka és szociálpedagógia végzettséggel rendelkeztek. Szöllősi (2017) tanulmányában azt részletezi, hogy hogyan működik egymás mellett a szociális munka és a szociálpedagógia területe, átfedik-e egymást, vagy egymástól elkülönült területként működnek. A szakemberek képzésével kapcsolatos eredmények kapcsán, a téma szempontjából fontos megállapítást közöl: *„A szociális munka és a szociálpedagógia esetében egyaránt félprofessziókról, azaz nem teljesen hivatássá formálódott tevékenységekről van szó. Mindkét szakterület történetét végigkísérte az elismerésért, ezen belül a hivatásként történő elismerésért folytatott küzdelem (Weiss – Gal - Welbourne, 2008). Erath szerint ennek a küzdelemnek eltérő iránya jellemezte a német, illetve az angol szakmát: míg német területen inkább morálisan (a*

társadalmi igazságosság képviselőjeként) kívánták elfogadtatni a szakmaiságot, angolszász környezetben viszont a számon kérhetőség, a bizonyítékokon alapuló munka szolgált a szakma legitimálásának eszközeként (Erath, 2010). Lorenz szerint a szociális munka „tökéletlen professzionalizációja” nem valamiféle negatívum, hanem a szociális munka természetéből fakadó sajátosság; a szociális munka korlátozott szakmai autonómiájának éppen az a magyarázata, hogy a szociális munka – eltérően más hivatásoktól – nem távolodik el a társadalmi folyamatoktól (Lorenz, 2007)” (idézi Szöllősi 2017: 88).

A deprofesszionlizáció kapcsán azt a megállapítást teszi, hogy a szociális szféra területén a munkakörök szűkek, megnevezésükben nem találjuk a szociális munkás/szociálpedagógus kategóriákat. Ezeknek a munkaköröknek a nagyrésze betölthető más, sokféle típusú képesítéssel is, így a professzió képviselői nem tudják kizárólagossá tenni a szociális munka és szociálpedagógia jelentette tudásanyagot, így a munkakörök sem monopolizálhatók (Szöllősi 2017).

Az iskolai szociális munkát tekintve a két szakképzettség ugyanazon kontextuson belül létezik. Mindkét szakképzettség feljogosít a professzió művelésére. A szakemberek ugyanazokkal a problémákkal találkozhatnak, ugyanolyan intézményi környezetben dolgoznak, és szinte ugyanolyan módszereket is alkalmaznak, függetlenül attól, hogy mi a szakképzettség. Identitásukban, elméleti- és gyakorlati képzésükben, tudásanyagban lehetnek különbségek, de megállapításaim szerint a társadalmi problémákról, a gyermekjóléti alPELLÁTÁSRÓL, az iskolai szociális munka feladatellátásáról hasonlóképp gondolkodnak, és markáns különbségek a narratívákban nem kimutathatóak.

A képzés kapcsán elmondható, hogy elérhető a képzési kínálatban az iskolai szociális munka szakirányú továbbképzés a szakembereknek, illetve lehetőségük van mesterképzésben szociális munkát és szociálpedagógiát tanulni az egyetemeken, azonban a tanulás olyan anyagi erőforrásokat igényel, amelyeket nem tudnak vállalni az interjúalanyaim. A narratívákból kiolvasható, hogy ingyenes, rövid időtartamú képzésre tartanak igényt, amely egy-egy problématerületre fókuszál. Fontos megemlíteni azt is, hogy a professzionalizáció szempontjából a képzéseken történő részvétel nem csak egyéni, hanem intézményi érdek is. Ugyanakkor, sok esetben a nettó átlagkereset alatti havi jövedelem (585.700 Ft, KSH, 2026 január), a kevés szabadság, a munkáltató rugalmasságának hiánya, a magas esetszámok is akadályként jelentkeznek, és a szakemberek nem tudnak többféléves és fizetős képzésekben gondolkodni. Ezért felértékelődik számukra a végzettségükhöz tartozó, az alapképzés során

megszerzett tudásbázis, mert jelenlegi helyzetben nem tudnak más képzési alkamakat igénybevenni.

7.1.2. Motiváció

A szakmai életút másik fő területe a pályaválasztás-, és pályára lépés motivációjának vizsgálata volt kutatásomban. Fónai és kutatótársainak 1999-es vizsgálatában a már pályán lévő szakemberek pályaképét és rekrutációt vizsgálták, és eredményeik azt mutatták, hogy a szakmai motivációban hangsúlyos elemként jelenik meg az a szándék, hogy segíteni szeretnének az embereken, vagy emberekkel szeretnének foglalkozni (Fónai-Patyán-Szoboszlai 1999).

A szakemberek közül nem mindenki beszélt könnyen a pályára lépést követő motivációikról, a megélésükről, a korai – pályaválasztást befolyásoló - élményekről. Tapasztaltam, hogy akiknek gyermekkorukban saját élményük volt traumával, bántalmazással, elhanyagolással kapcsolatban, ők ezekről érzékelhetően és láthatóan nehezebben beszéltek.

A motiváció vizsgálata kapcsán, a szakemberek pályára lépési motivációja szerint két típusba lehetett sorolni az interjúalanyokat. Az egyik tipológiába azokat a szakembereket soroltam, akik személyes érintettséggel rendelkeznek, maguk is átéltek, vagy elszenvedtek olyan élethelyzeteket, amelyek a későbbi segítővé válás legerősebb motivációját jelentették. Ezeket a szakembereket belső indíttatású segítőként tipizáltam.

„állami gondoskodásban nőttem fel, azt hiszem nem kell neked mondanom, mit jelentett ez az egész életemre. Nagyon korán elhatároztam, hogy én nem ezt, nem így akarom adni szakemberként ezeknek a gyerekeknek, mint amit én kaptam. Mindig is a gyermekvédelemmel akartam foglalkozni. Ezelőtt családsegítő voltam az alapellátásban, főként szegregátumokban dolgoztam. Azt éreztem nem tudok eleget tenni. Közelebb akartam lenni a gyerekekhez, jobban segíteni. Ezt a munkát nekem találták ki.” (18. számú interjú)

„nem szeretek annyira a motivációról beszélni, mert a szüleimről van szó ebben...mindketten ittak, így telt a gyermekkorom. Nem is tudatosult bennem ez az egész eleinte. De velem tényleg az történt, mint a könyvekben, hogy magadra ismersz mikor tanulsz erről, meg a családokkal foglalkozol, ahogy ugyanez a probléma; hogy padlóra kerülsz. Sokat kellett magammal foglalkozni, hogy tudjak jól segíteni.” (15. számú interjú)

A segítői karrierben kulcsfontosságú, hogy a szakemberek ismerjék azokat az elakadásokat, vakfoltokat, amivel foglalkozniuk kell annak érdekében, hogy képesek legyenek jól segíteni. Talán a legfontosabb eszköz az önismereti csoporton, az önismereti képzéseken való részvétel. Azok a szakemberek, akik megemlítették, hogy a motivációjuk olyan belső indíttatású motiváció, melynek háttérében személyes érintettség áll; nem tettek említést arról, hogy milyen keretek között indultak el az önismereti úton, vagy elindultak-e egyáltalán. Az erről való beszélgetés túlmutatott a kutató-szakember szerepkörön, valamint a kutatásom keretein is. Mindezek mellett, kulcsfontosságú területnek gondolom, ha egy szakember saját trauma élménnyel rendelkezik, megfelelő segítséget kapjon a képzés területén, vagy a munkahelyi környezetben arra, hogy azt kezelhesse külső segítséggel.

A másik csoportba tartozó szakemberek motivációja abba az irányba mutatott, amelyek külső, környezeti tényezők miatt váltak segítővé, és nem számoltak be olyan saját élményről, ami negatívan hatott volna a személyiségükre. Itt kimagasló volt a családi mintaadás, a szülő, elsősorban édesanya jelentette hatás, aki szociális területen dolgozott; valamint az empátia gyakorlásának, a segítségnek az előtérbe kerülése, mint motiváció. Így ezt a típust külső indíttatású segítőnek neveztem el.

„én már gyerekként is nagyon érzékeny voltam mások helyzetére. Volt az osztályunkban egy szegény családból származó lány, emlékszem, hogy mindig úgy sajnáltam, segíteni szerettem volna. Nyilván nem értettem még ezt az egészet, hogy miért jár olyan ruhákban, meg minden, csak azt éreztem, hogy tennék érte valamit. Ez teljesen visszaköszön a szakmai életemben is. Valahogy ez a célcsoport áll hozzám a legközelebb.” (21. számú interjú)

„édesanyám szociális szakember volt, idősellátásban dolgozott. Mindig azt láttam, hogy segít, és szépen beszél az idősekkel, és vele is mindenki kedves. Ez annyira megmaradt a gyerekkoromból, hogy ment anyukám hozzájuk, látogatni őket, és mindenkihez volt egy jó szava. Ebben nőttem fel, azt láttam, hogy alázatos irántuk.” (5. számú interjú)

A szülői motiváció, a gyermekkori élmények, a segítség korai megtapasztalása, a pozitív példák visszaköszönnek a szakemberek narratíváiban. Meghatározzák a szakmai identitásukat, fontos értékrendet jelent számukra, amelyek keretet adnak a segítő személyiségének, attitűdjének. Táblázatba rendeztem a szakemberek típusait motivációjuk szempontjából.

14. táblázat
A segítővé válás motivációinak csoportosítása

Belső indíttatású segítő (saját élmény megléte)	Külső indíttatású segítő (nincs saját élmény)
a szülőnek alkoholproblémái voltak	az édesanya segítő foglalkozású volt
bántalmazott gyermek volt, és a szülők egymást is bántották (fizikailag)	közeli családtag a szociális ellátórendszerben dolgozott
veszteségek a családban, gyászfeldolgozás hiánya	érdeklődött a jótékonykodás, az önkéntesség iránt
kirekesztés, kortársbántalmazás áldozata	altruizmus, mások jólétének elősegítése
állami gondozásban nőtt fel	támogató, empátikus attitűd

Forrás: saját szerkesztés az interjúk elemzése alapján (2025)

A belső indíttatású segítőknél (n=6) azokat a szakembereket neveztem, akik a motivációjuk kapcsán saját élményt említettek, amely később meghatározó volt a továbbtanulás, pályaválasztás területén. A külső indíttatású segítő típusába (n=19) a többi szakembert soroltam, akik nem saját élményről számoltak be a motiváció kapcsán; hanem olyan tényezőkről, amelyek más elemek mentén alakították a pályára lépésük terveit. Ezekben a motívumokban erősen megjelent az emberekkel való foglalkozás, az emberek segítése (Fónai-Patyán-Szoboszlai 1999).

7.2. A SZAKEMBEREK SZAKMAKÉPE

A szociális szakemberek szakmaképének vizsgálata hiteles képet fest a professziót gyakorló szakemberekről. A megélésük és tapasztalásuk elengedhetetlen részét képezte vizsgálatomnak.

A szakmakép, pályakép dimenziót két további aldimenzióra bontottam a vizsgálatom során. Célom az volt, hogy feltárjam a makroszintű, - hazai gyermekvédelmi - rendszerről alkotott narratívák lényegi elemeit; illetve a mikroszintű, - a szakemberek saját tevékenységük során szerzett tapasztalataik, megélésük - pályaképet alakító tényezőit. Úgy véltem, hogy ez a

rátétekintés alkalmas lehet arra, hogy a deprofesszionalizáció strukturális jelenségeit azonosítani lehessen.

Törekedtem annak feltárására, hogy a szakemberek szakmaképe hogyan értelmeződik a hazai gyermekvédelem nagy rendszerében, milyennek látják a gyermekjóléti alapellátás struktúráját, hogyan alakítja ez a struktúra a szakemberek szakmai identitását, értékrendszerét, milyen pozícióval rendelkeznek ebben a makrostruktúrában. A mikroszintű, kifejezetten az iskolai szociális munkához kötött szakmai szerepek és attitűd, a szakemberek közvetlen tereptapasztalata mérvadó a professzió- deprofesszionalizáció vizsgálata során. Az alrendszer, mint működési struktúra közvetlenül, közelről hat a benne dolgozó szakemberre, alakítva ezzel a szakmai tevékenység irányvonalát.

Megkérdeztem a szakembereket, hogy mit gondolnak a hazai gyermekvédelem, a gyermekjóléti alapellátás jelenlegi helyzetéről; valamint arról, hogy iskolai szociális munkásként hogyan definiálják, és hogyan pozicionálják saját helyzetüket.

A szakemberek narratívája arra enged következtetni, hogy a gyermekvédelem rendszere magán hordozza azokat a válságjelenségeket, amelyeket a szakmai diskurzusból már jól ismerünk, és részleteztünk a teoretikus részben (Bugarszki 2014; Krémer 2014; Szoboszlai 2014; Németh 2014; Sóki 2015, Gosztonyi 2018). Ezen jelenségek hatása a szakmára a deprofesszionalizálódás irányába ható tényezőknek tekintendők.

„elképesztő hiányosságok vannak a területen, törvényi hiányosságok is. Nincs a szféra elismerve, és a köztudatban helyre téve. Évek óta így van, nem változik. Nem csak a rossz dolgokat kellene reklámozni. Hanem amit elértünk és pozitív. Erős érdekképviselőt kellene a szférában. A társszakmák között sem feltétlenül jó az együttműködés, máshogy gondolkodunk. Több érzékenyítés kellene.” (1. sz. interjú)

„a rendszerváltást követő legmélyebb pont. Mindenféle szempontból csak a hiányt látom. Olyan szakemberek mentek el, akinek fontos lenne a jelenléte. Akárhol a szakmában. Kiüresedik a szakma, a túlélésért küzd. Nem adottak a feltételek. Hogy tud másnak segíteni az, aki maga is bajban van?” (4. sz. interjú)

„a gyerekvédelmet ebből a szakmából látod igazán. Minden pillérét. Honnan, hová. De nincs meg a hová. Jól hangzik a gyermekvédelmi törvény. De kit érdekel, hogy mi van mögötte? Intézmények hiányoznak. Pénz. A csoportfoglalkozáshoz a kolléga vesz meg mindent. Az alapellátástól a szakellátásig óriási a hiány, a tudásbeli hiány is. Megoldhatatlan feladatnak

látom. Hogy tud így professzionálisan működni? Olyan jó lenne ezt jól csinálni...nekem vízióim vannak, ahol a jó szakemberek kidolgozzák a rendszert, ami működik. Akik látják, akik tudják, akik sokféle területről jönnek, és reformok következnek majd.” (3. számú interjú)

„mindig nehéz volt ezen a területen dolgozni, a gyermekvédelem sosem volt könnyű, és sosem volt egy elismert terület. De az elmúlt évek történései olyan középpontba helyezték a szakmát, ahol mindent látunk, ami nem működik. Sosem volt ilyen nehéz dolgozni. Sok oka van ennek, forráshiány, szakemberhiány, eszköztelenség, a humán erőforrás végtelen kiszígerelése, megalázó bérek. Ez megrenget minden alapot, amivel a szakma rendelkezett. És még nem is beszéltünk azokról az új problémákról, a családokat érintő válságtünetekről, amit a kollégáknak kezelni kell.” (5. számú interjú)

Fontosnak tartom kiemelni a hazai gyermekvédelmi rendszerről történő értekezés során, hogy egyre nehezebb megszólítani a terepen dolgozó gyakorlati szakembereket minden olyan témában, ami a hazai szociális ellátórendszerről, vagy a gyermekvédelemről szól. Az elmúlt években a gyermekvédelem nem a pozitív esetek, a hatékony segítőmunka bemutatása miatt került a társadalmi érdeklődés középpontjába, kiváltva a média érdeklődését is a gyermekvédelemben dolgozó szakemberek iránt. Ezek a tények alapvetően határozzák meg ma azt a diskurzust, amit a szakemberek egymás között-, vagy egy kutatócsoporttal folytatnak. Nem várt nehézségként jelentkezett ez a kutatás során, hiszen 2019-ben, amikor a témával közelebbről is elkezdtem foglalkozni; egészen más volt gyermekvédelemben dolgozónak lenni, a témában kutatni, szakembereket megszólítani. Azóta, ezen a nehezített pályán dolgozik minden olyan kutató, aki nyíltan és őszintén megnyilatkozó szakemberekkel szeretne interjút készíteni.

A szakemberek a hazai gyermekvédelmet nehéz, szakmai kihívásokkal teli területnek írták le. Kiemelték a rendszerszintű hiányosságokat (pl. források, intézményi struktúra, humán erőforrás), a szakmai munka feltételeinek elégtelenségét (pl. infrastruktúra), valamint az erodálódó szakmai tudást is, bizonyos esetek kapcsán. Úgy vélik, hogy a területet szabályozó törvények sok esetben csak a jog területén léteznek, de a valós terepmunkában nem kerülnek minden esetben érvényesítésre. Elmondható, hogy az elmúlt időszakban nyilvánosságot kapott esetek negatívan hatottak a szakemberek megítélésére, és ártott a szakmának minden olyan esemény, amely nem a gyermekek mindenek felett álló érdekének megvédéséről, és nem a szociális munka etikájának érinthetlenségéről szóltak. Kifejezték, hogy ebben a

kialakult szakmai környezetben nehezebb szociális munkát végezni, érvényre juttatni a gyermeki jogokat, valódi presztízst adni a gyermekvédelemnek.

A makrokörnyezet vizsgálata után, a szűkebb szakterület, az iskolai szociális munka mikrokörnyezetének vizsgálata következett, a szakemberek saját szakterületükhöz fűződő viszonyrendszerének feltárása.

A megkérdezett szakemberek közül 22 fő rendelkezett már szakmai tapasztalattal egyéb szakterületen a szociális szférában, így pontos képet tudtak adni az iskolai szociális munka szakterületének ellátórendszerben elfoglalt helyéről. Narratíváikban olyan elemeket igyekeztem megragadni, amelyek meghatározzák és alakítják a szakmai identitást.

„Jó, hogy nem felettesed az igazgató. Jó, hogy ha kívülről megyünk, mert belülről láttam, hogy milyen nehéz. Nehezen megy át, hogy kik vagyunk. Rossz időpontban vezettük be, rossz közhangulat uralkodott akkor a közintézményekben...és erre még egy új szolgáltatás, ami kívülről jön...Beletelt egy néhány évbe. Közel öt évbe, míg bejáratódott.” (2. számú interjú)

„én már 2017-től, a pilot programtól dolgozom ezen a területen, előtte voltam esetmenedzser, családsegítő, módszertani munkatárs. Abban az időben is gondot okozott, hogy értsék, mivel foglalkozik a szakember, de az iskolai szociális munka elindítása ezt teljességgel megmutatta. Olyan, mintha újra kellett volna magyaráznom a szakmát a köznevelés szakembereinek, mert senki nem tudta szinte, hogy mit keresek én az iskolákban” (1. számú interjú)

„azt gondolom, hogy előkészítetlenül mentünk oda az iskolákhoz, óvodákhoz. Nem csak, hogy nem értették, hogy mit kell velünk kezdeni, de le sem tudtak ültetni sehova. Azt mondták, hogy üljek a folyosón. Volt olyan kolléga, akit az alagsorba akartak ültetni, ahol még véletlenül sem találkozok gyerekekkel...érted, mi innen indultunk.” (20. számú interjú)

„előkészítetlenül érkezett az a feladatellátás...nálam nem ellenségesek, hanem tanácsstalanok voltak a szakemberek a köznevelésben. De az tény, hogy fogalmuk nem volt a jelzőrendszerről, a gyermekvédelemről.” (17. számú interjú)

Az interjúk nem elszigetelt problémákat, egyénileg működő mechanizmusokat tártak fel, hanem strukturális mintázatokat.

A szakemberek szinte egyöntetűen megfogalmazták, hogy az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység nem volt kellően előkészítve és nem volt megfelelően beágyazva a család-és gyermekjóléti központok struktúrájába. Problémaként említették, hogy a köznevelési szakemberek kevésbé rendelkeztek pontos információkkal a gyermekvédelemmel kapcsolatban. Így az új szolgáltatás elindítását is sok kérdés és megoldásra váró helyzet övezte, amelyek aköré épültek, hogy kik a szociális munkások (Szoboszlai 2014).

„úgy volt a kolléganő beleírva az igazgató telefonjába, hogy szociális akárki” (4. számú interjú)

„nálam az volt a legjobb, amikor megkérdezte a tanár, hogy akkor ide milyen OKJ-s végzettség kell?” (21. számú interjú)

„és akkor mondja nekem, mindezek mellett, hogy nem értem minek nektek diploma, hogy kijáratok beszélgetni a családokkal” (5. számú interjú)

Az interjúalanyok egy fontos, identitás formáló tényezőt is megemlítettek a beszélgetés során. Annak a dilemmáját, hogy miért ez a neve a tevékenységnek, hogy óvodai és iskolai szociális segítő.

„érted, egyetemet végeztem, jogot, pszichológiát, szociológiát tanulva, 13 éve vagyok a pályán, és segítő vagyok? Hát én értem, mit akartak ezzel kifejezni, hogy ott vagyok és segítek. De hol van ebből a megnevezésből az, hogy én egyetemet végzett, kiképzett szakember vagyok? (13.számú interjú)

„azt sem tudtuk elmondani, hogy ki a szociális munkás...abban sem voltunk túl sikeresek, hogy az óvodai és iskolai szociális segítő szakember kifejezést megmagyarázzuk” (3. számú interjú)

„miért nem lehettünk akkor simán gyermekjóléti tanácsadók, gyermekjóléti szakemberek, simán tanácsadók...nem tudom. Lehet ez nem tűnik olyan fontosnak, de értem mit akarok mondani, mégiscsak meghatározó ez a szakma szempontjából. Az orvos is orvos, doktor. Nem egészségügyi szakember a megnevezése. Mert hidd el, ez meghatározza azt, hogy ki

vagy és mit gondolnak rólad. Én ki se mondom ezt a szót. Gyermekvédelmi szakember vagyok, ezt mondom a szülőknek is.” (23. számú interjú)

A munkakör neve fontos kérdésnek bizonyult a szakemberek számára. Az elnevezés egyszerre enged következtetni a státuszra, a kompetenciák körére, de kijelöl egyfajta szakmai autonómia kört is, amelyben a szakember működni tud.

Az iskolai szociális munkások makro-és miroszinten tapasztalt megélésüket táblázatba rendeztem, hogy megpróbáljam elkülöníteni a két szinten érzékelhető tényezőket.

15. táblázat

Makro-és mikroszintű percepciók a szakemberek részéről

Gyermekvédelmi struktúra - makroszint	Iskolai szociális munka – mikroszint
strukturális hiányosságok	„ki a szociális munkás” dilemma
humán erőforrás problémái	előkészítetlen kezdetek, magas fluktuáció
a gyermekvédelem negatív kontextusa	bizalmatlan iskolai légkör
a média negatív hatásmechanizmusa	hiányzó infrastruktúra
a szaktudás erodálódása	speciális képzés hiánya
fluktuáció	intézményfenntartói elvárások
jogszabályi anomáliák	iskolavezetés szemlélete

Forrás: saját szerkesztés a kutatás alapján (2025)

A szakemberek narratíváiból azonosítható továbbá, hogy több esetben negatív fogadtatásban részesültek a tevékenység bevezetésekor az intézményekben, és ez alapvetően határozta meg a szakmai építkezés kereteit. Az alapok letétele azzal kezdődött, hogy a szakmai szerepkört igyekeztek meghatározni. Kezdetekben ez kihívást jelentett a szakembereknek. Aki korábban a szakterületen dolgozott, annak azért, mert eltérő szakmai keretekben működik a szolgáltatás, mint a családsegítés vagy az esetmenedzseri munka. Aki új munkatársként lépett be az új feladatellátásba, annak azért, mert nem voltak még teljesen világosak a szakmai határok és kompetenciák. Ahogyan a szociális munkás megnevezés, úgy az óvodai és iskolai szociális segítő szakember megnevezés is sok vitát indukált a szakmai körökben. A szakemberek szinte egyöntetű álláspontja az volt, hogy az elnevezés megváltoztatására

lenne szükség, egy, a feladatot és a szakértelmet magában foglaló elnevezésre. A munkakör neve, annak szakmai identitásra gyakorolt hatása negatív elemként, deprofesszionalizációs tényezőként jelent meg a szakemberek narratíváiban; mert nem tükrözi vissza azt a széles kompetenciát, szaktudást és képzési szintet, amivel a szakemberek rendelkeznek.

A szakemberek szerint a feladatellátás első néhány évében a kiforratlanság magas fluktuációt eredményezett a területen. Az interjúk során egy olyan problémakört is sikerült azonosítani, amelyre professziókép- alakító tényezőként tekintettem az elemzés során.

A félig strukturált interjúk adta szabadabb időkeret, és a konkrét szakmai tevékenységről szóló kérdések köre lehetővé tette, hogy a szakemberek arról is beszéljenek, hogy milyen megéléseik voltak akkor, amikor egy másik szakember után kellett egy adott köznevelési intézmény feladatait átvenni. Ahol a szakemberek megemlésték, ott megvizsgáltam a szakemberhiány okát, és az őt követő munkatárs megélését a helyzettel kapcsolatban.

Arra a megállapításra jutottam, hogy a köznevelési intézményekben történő személyi változás a legtöbb esetben megakasztja a professzió kiépítésének ütemét, és deprofesszionalizációs elemként működik. A szakemberek beszámoltak arról is, hogy több esetben már a 4. vagy 5. szakemberként jelentek meg az adott intézményben, mert az előtte lévő szakemberek felmondtak, vagy megszüntették munkaviszonyukat.

Az újonnan belépő szakember szakmaképét így ez a tényező nagyban befolyásolta. A köznevelési intézmények bizalmatlanabbul, olykor szkeptikusan fogadták a szakembereket, és jelezték az együttműködés során, hogy nem lehet úgy minőségi munkát végezni, ha ilyen sok a személyi változás a területen, hiszen a tevékenység egy olyan új szakmaterület, ahol külső szakember érkezik az óvodába, iskolába; a bizalmi kapcsolat kiépítése akadályozva van a szakmai létszám folyamatos cserélődése miatt.

„én az ötödik segítő voltam az egyik középiskolában. Az mondta az igazgató, hogy az ő bizalmát ki kell érdemelni, mert ennyi változás után teljesen bizalmatlan az iránt, amit képviselni akarok. Gondolhatod, hogy hogy viselkedtek velem, volt, hogy nem köszönt a folyosón az igazgató, rám se nézett. Na ezt kibírni, ez volt kihívás, hogy minden héten ezt kapod.” (22. számú interjú)

„én megkaptam, hogy nagyon rossz tapasztalatai voltak az előző kollégával, mert nem csinált semmit, csak ült a könyvtárban. Most így, hogy lehet akkor a gyerekeket megismerni, érted. Én kértem, hogy másik helyet adjanak, ahol jobban a forgatagban lehetek. Mert én itt

dolgozni akarok. Szerintem egy jó évbe telt, amíg teljesen elfogadtak és szólnak, ha van eset. Sőt bevonnak. De a kezdet nagyon nehéz volt, gondolkoztam a felmondáson is.” (6. számú interjú)

„van olyan kolléga, aki azt az intézményt kapja meg, amit egy másik kolléga leadott. Lehet, hogy ő ott az 5. vagy a 6. szakember. És kimész ide új kollégaként. Milyen együttműködésre lehet így számítani? Az intézmények elmondják, hogy a sokadik vagyok, és ők már szkeptikusak azzal szemben, hogy van-e célja így a szolgáltatás biztosításának. Ha valakivel rosszabb tapasztalatuk volt, az megnehezíti a másik szakember beilleszkedését is.” (16. számú interjú)

Az újonnan belépő szakemberek megítélését az is befolyásolta, hogy a köznevelési intézmények szakemberei milyen tapasztalatokkal rendelkeztek azokkal az iskolai szociális munkásokkal, akik korábban ellátták a szakfeladatot. Ha ez negatív volt, a következő szakembernek a szakmaképét is negatívan befolyásolta, jelentősen több időbeli ráfordítást igényelt a bizalmi kapcsolat kiépítése, a rossz tapasztalatokból történő kimozgás, a szakmai szttenderdek és kompetenciák újra definiálása. Ha a pedagógusok megélése pozitív volt, elfogadóbb légkört jelentett az az új kolléga számára is, és egészen máshonnan tudott indulni a közös szakmai munka.

16. táblázat

Deprofesszionalizációs elemek a tevékenység bevezetésekor

Deprofesszionalizációs tényezők	Hatása a szakmaképre, szakmai identitásra, szakmai munkára
Előkészítetlen köznevelési környezet 2018-ban, a tevékenység indulásakor	„Ki a szociális munkás” és „mi a szociális munka” dilemmája az iskolai szociális munka területén is – identitásdilemma
Hiányzó óvodai, iskolai infrastruktúra; nem mindenhol van hely segítőbeszélgetések megtartására	A szakmai munka megkezdésének akadályai
Óvodai és iskolai szociális segítő szakember elnevezés	Negatív szakmakép, hiányzik az elnevezés professzionális és lényegi eleme
Magas fluktuáció	Az intézményekkel történő bizalmi kapcsolat megakasztása

Forrás: saját szerkesztés az interjúk alapján (2025)

Összefoglalva tehát az iskolai szociális munkások szakmaképét, a következő megállapítást tehetjük. A területen dolgozók szakmaképét alakítja az a makrostruktúra, ami a hazai gyermekvédelem pillérét jelenti. A szakemberek megélése azt mutatja, hogy nehezebb a gyermekvédelem területén dolgozni, és ezt a nehézséget külső, rendszerszintű, és belső, mikroszintű működési tényezők alakítják. A makroszinten vizsgált szakmaképre hatást gyakorol a jogszabályi környezet állandó változása, a terület alulfinanszírozottsága, a szakmai autonómia sérülékenysége.

A világos szakmai keretek meghatározása kulcsfontosságú a szakmai munka biztosítása során, kezdetekben azonban ezeknek a határoknak a kialakítása problémát jelentett az iskolai szociális munkások számára. Ez a szakfeladat nem tud önállóan működni, anélkül, hogy ne értenénk a szakember saját szakterületének helyzetét, és ne vizsgálnánk azt a köznevelési környezetet, amibe a szakember érkezik, és feladatát ellátja. A narratívákból azonosítható, hogy a köznevelési szakemberek nem rendelkeztek kellő információval a szociális munkások érkezését, feladatellátását illetően; nem voltak világosak a kompetenciahatárok, és ez alapvetően határozta meg az oktatás és a szociális terület együttműködését.

A területen jellemző fluktuáció hatással van a szakmai tevékenység alakulására, és a következő feladatellátást végző szakember státuszára, szakmai szerepére a köznevelési intézményben betöltött pozíciójára. A makro-és mikroszinten azonosított tényezők együttesen a szakmai autonómia, valamint a szakmai identitás gyengüléséhez vezetnek.

7.3 SZAKMAI TEVÉKENYSÉGEK, MUNKAKÖRÜLMÉNYEK PROFESSZIÓT ALAKÍTÓ TÉNYEZŐI

Ebben a vizsgálati dimenzióban arra fókuszáltam, hogy a konkrét szakmai tevékenység, a terepmunka hogyan alakul a szakterületen, milyen típusú tényezőket lehet azonosítani, ami a professzionalizáció és a deprofesszionalizáció irányába hatnak.

Ismét aldimenziókat alakítottam ki az interjúelemzés során, megvizsgáltam a konkrét szakmai tevékenységeket, a szakemberek által kezelt problémák típusait, valamint a köznevelési intézmény jelzőrendszeri tevékenységeit, amely kapcsolódási pontot jelent a szakember saját tevékenységével is.

A kérdéseim aköré csoportosultak, hogy a tevékenység során milyen szakmai munkát tud megvalósítani a szakember; milyen típusú feladatokat lát el; egyéni, csoportos, vagy közösségi szinten hangsúlyos-e a feladatellátása. Megkérdeztem, hogy milyen jellegű

problémák köré szerveződik a konkrét tevékenységük, valamint azt is, hogy a köznevelési intézmények hogyan kezelik a szakemberek által feltárt problémákat, milyen az együttműködés, szélesebb kontextusban értelmezve, milyen a jelzőrendszerben betöltött feladatellátásuk.

7. 3.1. A bevezetés időszakának tapasztalatai

A jogalkotó 1000 gyermekre 1 iskolai szociális munkás keretszámot határozott meg 2018-ban, ez a gyermeklétszám az eltelt években sem változott. Habár az interjú során nem volt külön kérdés az ellátandó gyermeklétszámra, a szakemberek a konkrét tevékenységről szóló beszélgetés során elmondták, hogy az 1000 gyermek helyett sok esetben a duplája tartozott a feladatellátáshoz, de volt olyan szakember is, akinek az összes intézményébe járó gyermeklétszám a háromezerhez közelített, az ellátandó intézmények száma pedig 7 volt.

„nem értettük ezt az 1000 gyerek/1 segítőt. Jó, nem dolgozol egyszerre ugye annyi gyerekkel, de amikor be kell mutatkozni szülői értekezleteken, közösségi programokon veszel részt, vagy fogadóórázol, nagyon nem mindegy, hogy egy 300 fős általános iskolában működsz, vagy egy 1200 fős szakképzési centrumban, és ebből hány intézményt viszel”. (15. számú interjú)

„volt olyan, hogy 7 intézményem volt, mert több kolléga felmondott a csoportból, és szétdobták az intézményeket, hogy ne legyenek ellátatlanok. Kezelhetetlen volt így a feladat, nem tudsz kijutni szinte sehova normálisan, frusztráló, fárasztó”. (24. interjú)

Egy szakmai vezetőként is dolgozó, de intézményeket ellátó szakember az alábbiakban foglalta össze a kezdetekre jellemző feladatellátást:

„kellene valami mutató, ami ésszerűbbé teszi a feladatellátást. pl. 1000 fő, de maximum 4 intézmény. Kellene limit, mint a családsegítőknél az esetszám...Hamarabb értette az iskolapszichológus, védőnő ezt a feladatot. Hogy mi a dolga a gyermekvédelmi szakembernek. Most, hogy elfogadottabb, ők maguk kérik, hogy mit szeretnének beemelni csoportfoglalkozásba. Közösségi rendezvényen számítanak a kollégákra. Bent vannak a köztudatban, eléri őket... 35 fő van, cserélődik, nők, gyermekvállalás miatt kimaradnak, eleinte rosszul vették, ha valaki nem ment... Értik, hogy nem személy függő. Szolgáltatást nyújtunk. Az elején nagy volt a fluktuáció. Megkérdőjelezték a szakmai végzettségüket, szakmai tudásukat. A pedagógusok részéről kezdetben jelen volt ez az attitűd. Az volt nehéz,

hogy rátanuljunk arra, hogy ha 30 pedagógussal jó a kapcsolat, kettővel meg nem, akkor a harminccal kell foglalkoznunk...Egy idősothton sem tud a kapacitáson túl felvenni senkit. Mi meg mindenkit ellátunk? Elrontjuk. Mindenkit azonnal meg akarunk menteni, Emiatt nem tudunk olyan színvonalú ellátás nyújtani, ami megfelelő.” (2. számú interjú)

A kezdeti keretszámok kapcsán a szakemberek narratívájából arra következtettem, hogy már a bevezetéskor sem tudott teljesülni a keretszámoknak történő megfeleltetés. Ez a tényező meghatározza a szakmai tevékenység megvalósulását, sok esetben akadályként értelmeződik. Az ellátandó célcsoport magas száma arra enged következtetni, hogy a szakemberek a tevékenységüket csak részben tudják a szakmai sztenderdeknek megfelelően végezni. Az ellátott köznevelési intézmények száma, - főként, ha különböző településekre esnek- szintén befolyásoló tényező a gyermekek létszáma mellett.

7.3.2. A szakmai tevékenységek színterei

A szakmai munka megvalósulását, a beavatkozás színterét alapvetően határozza meg az, hogy a köznevelési intézmények hogyan tekintenek az iskolai szociális munkás által biztosított szolgáltatásra, valamint arra, hogy a problémamegoldás folyamatában milyen módon vonják be a szakembert. A szakemberek narratívájában kulcsfontosságú elemként azonosították pozíciójukat, azt, hogy az iskolai szociális munkás külső szakemberként van jelen az óvodákban, iskolákban.

„Jó, hogy nem felettesed az igazgató. Jó, hogy ha kívülről megyünk, mert belülről láttam, hogy milyen nehéz. Nehezen megy át, hogy kik vagyunk. Rossz időpontban vezettük be, rossz közhangulat uralkodott akkor a közintézményekben...és erre még egy új szolgáltatás, ami kívülről jön...Beletelt egy néhány évbe. Közel öt évbe, míg bejáratódott.” (2. számú interjú)

„Jó, hogy külső intézményből vagyunk, a hátrányai mellett több az előnye. Hogy nem függünk tőlük. Ebben a városban elfogadnak bennünket többnyire. Vannak olyan intézmények, ahol ez nehezebb. A jelenlét kulcsfontosságú. A vezető is jelez dilemmákat. Tanácsot kér, megosztja velem a problémákat. Egyre több bizalmat kapunk. Függsz a személyiségtől. Hogy elfogad-e, milyen a szakmai tudásom. Egyre több vezetőnél tört meg a

jég. Ahol régóta dolgozom, mindent felvállal az igazgató. Ott vagyok mögötte, bízik a szakértelmünkben. A jövő a teljes elfogadás lehet, elérhetőnek tartom.” (4. számú interjú)

„Évekig határozta meg az a munkámat, hogy egy nem megfelelően kommunikált, nem megfelelően pontosított tevékenységet kellett befogadni az iskoláknak. Hogy nem közülnék való vagyok. Addig a gyermekvédelmi felelős vitte ezeket, de sok év kellett, hogy megértsék, miben más ez, mit csinálunk másképp. Nehezen adtak nekünk is segítő kezet, hogy együtt tudjunk dolgozni. Még most sem látnak tisztán, 7 év távlatából sem.” (15. számú interjú)

„Tudod, hogy szoktam ezt leírni, hogy hogyan épült ez ki? „Jégtörés.” Ezt csináltuk eleinte, sokszor még most is. A kint lévő kollégák személyisége a meghatározó, hogy jól képzett legyen, tudja mit kell csinálni, mögötte álljon az egész központ, legyen szakmai támogatása. A személyiség az, ami meg tud győzni egy igazgatót, egy tantestületet arról, hogy értjük a dolgunkat.” (23. számú interjú)

„nem tudnám ezt a munkát úgy csinálni, hogy a köznevelés része vagyok. Akkor lehet érvényt szerezni a szakmának, akkor tudsz hatékony lenni, ha egy igazgató nem mondja meg nekem, hogy jelezhetek, vagy nem. Tudok saját jogomon jelezni akkor, ha az iskolavezetés nem ért vele egyet. Gondold már el, hát hányszor kaptam én meg a ... iskolában (iskola neve), hogy az iskola hírneve a legfontosabb, és nem mehet ki a jelzés, mert akkor majd mit szólnak, kistelepülés érted, mindenki ismer mindenkit”. (13. számú interjú)

A szakemberek tapasztalatai szerint hatékonyabb a feladatuk ellátása úgy, hogy nem képezik a köznevelési struktúra részét, és egy külső intézmény a munkáltatójuk. Ennek negatív és pozitív aspektusait is megvilágították. Negatív tényezőként említették, hogy a beilleszkedés nehezebb, a bizalomépítés ideje hosszabb, a szakmai hálózat kiépülése szintén az időtényező függvénye, ami a deprofesszionalizáció irányába mutat. Fontos, hogy a szakmai hálózat kiépítésekor az iskolai szociális munkás meg tudja szólítani azt a szakmai kört is a pedagógusok mellett, akik az oktatás munkáját segítik (iskolapszichológus, iskolaőr, védőnő, iskolaorvos). Külső szakemberként ritkábban találkoznak a szakemberek, ami hatást gyakorol az együttműködésük hatékonyságára is.

Pozitív tényezőként azonosították, hogy dilemmákat okozó eseteknél, vagy azok jelzése körül kialakult szakmai konfliktus alkalmával, könnyebben hoznak döntést a beavatkozás irányáról úgy, hogy külső szakemberek. Pozíciójuk nem az iskolavezetés hierarchiájába

ágyazott, ez a döntéshozatalt megkönnyíti. A narratívákban a külső szakemberként való jelenlét mellett egy másik fontos tényező is megjelent, ez pedig a szakember személyisége. Alapvető tézis a szociális munkában, hogy a szakember a személyiségével dolgozik. A szakmai személyiséget számos tényező határozza meg és alakítja az évek során. A szakmai tudás, az asszertív kommunikáció, az előítéletmentesség, a szakmai és kliensek iránti alázat, a segítő attitűd, a szociális munka etikája szerinti munkavégzés mind alkotóelemei a szakmai személyiségnek. A szakember ezzel dolgozik, ezt tudja használni a mindennapi munkája során, így teremt kapcsolatokat, alakít ki bizalmat, és segít. Az iskolai szociális munka tevékenységében mindezek mellett különösen felértékelődik a jó kommunikációs készség, a rugalmasság, a nyitottság, az empátia, a változásokhoz való alkalmazkodás. Ezek a tényezők mind meghatározóak abban, hogy egy szakember hogyan veszi a szakmai akadályokat, hogyan birkózik meg velük.

7.3.3. Az egyéni, a csoportos, és a közösségi színterek alakulása

Az iskolai szociális munka háromféle szintén működik a köznevelési intézményekben. Egyéni, csoportos és közösségi tevékenységeket végeznek a szakemberek. Az interjúk során arra fókuszáltam, hogy a szakemberek szakmai tevékenységeiben hogyan oszlanak meg ezek a feladatok, mitől függ, hogy ki melyik típusú tevékenységből végez többet, van-e lehetőség minden szintér alkalmazására a terepmunkában. Kitértem arra is, hogy változtak-e a hangsúlyok a bevezetés óta, eltolódtak-e valamelyik tevékenység irányába.

„ezen sokszor vitatkozunk a kollégákkal. Hogy a gyerekekkel történő sikeres egyéni beszélgetések győzik-e meg az osztályfőnököt, hogy engedjen be prevenciózni, vagy egy jól sikerült csoportfoglalkozás után keresnek meg majd a gyerekek. Azt hiszem, mindegyik igaz. Nekem két középiskolám és egy általános iskolám van, kezdetben a prevenció, a csoportfoglalkozások voltak többségben. Évek óta már az egyénik vezetnek, mikor jön a gyerek, vagy be kell hívni a szülőt. Közösségre szinte már nem jutok oda.” (3. számú interjú)

Régebben több volt a prevenció. Van olyan iskola, ahol megmondják, hogy 12 órát tarthatok egy évben, prevenciós foglalkozást. Azt látom, hogy kevesebb most, több az egyéni. Sok program van az iskolában, nehéz beleférni ebbe. Főleg, ha az osztályfőnök nem tartja ezt

olyan fontosnak, nem fog adni egy osztályfőnöki órát, hogy na akkor beszéljess velük a konfliktusokról. Az, hogy én mit csinálhatok ott, az nagyban iskolafüggő.” (7. számú interjú)

„Nekem a prevenció és a kríziskezelés volt kezdetben a legtöbb...de pont nem erről szól már, nincs időm a prevencióra. Az óvodai munkára jobban kellene fókuszálni. Kihagyhatatlan lenne. Mondom ezt én, aki nem lát el óvodákat. Ott kellene a legtöbbet dolgozni. Beépülni. Szlogenem lett, hogy látom ezt az ívet; az általános iskolától a középiskoláig tartó ívet. Hogy hogyan lehet eljutni a problémákig. Ugyanez megvan az óvoda és általános iskola között. Mert megjelennek a problémák, magatartásprobléma, autizmus gyanú, a szülő nem ismeri el, nem kap segítséget. Van, ahol érettségiig elhurcolja a problémát a rendszer.” (24. számú interjú)

„Én 3 éve végzem ezt a tevékenységet. Eleinte kerestek a prevenciós foglalkozások miatt. Most ez kevesebb. A fiatalabb tanárok nyitottabbak. Van, aki elzárkózik. Túlterhelt a pedagógustársadalom. Nem feltétlenül jutnak már oda a gyermekvédelmi kérdésekhez.” (22. számú interjú)

A szakmai tevékenységről szóló interjúrészletek többsége azt tárja elénk, hogy a tevékenységek megvalósulása nagyban függ attól, hogy milyen típusú intézményben dolgozik a szakember aszerint, hogy befogadó, vagy tartózkodó-kivárá iskolatípussal találkozók.

Befogadó iskolának azokat az intézményeket tekintetem a narratívák feldolgozása kapcsán, ahol a szakemberek gördülékeny közös szakmai munkáról, a szakmai határok és kompetenciák ismeretéről, elfogadó iskolavezetésről számoltak be; tehát a szakmai autonómia tetten érhető a munkájuk során. Tartózkodó-kivárá iskolatípusnak azokat az intézményeket tekintetem, ahol az interjúkban arról számoltak be a szakemberek, hogy még mindig nem ismerik jól az iskolai szociális munka területét, kompetenciáját és módszertanát a köznevelés szakemberei. Ahol a szakemberek szakmai autonómiája sérül, önállóan, külső kontroll nélkül nem, vagy csekély mértékben tudnak szakmai munkát végezni.

A szakmai tevékenységek megvalósulásához számos feltétel rendelkezésre állása szükséges ahhoz, hogy az iskolai szociális munkás meg tudjon felelni a szakmai szerepének. Ennek egyik komponense az iskolák nyitott szemlélete, az iskolavezetés befogadó attitűdje, a szociális és gyermekjóléti rendszer ismerete, valamint egy olyan gyermekközpontú szemlélet, ahol közös érdekként fogalmazódik meg a gyermekek jólléte.

17. táblázat

Iskola- tipológiák a feladatellátás szerint

Tartózkodó-kiváráó iskolatípus jellemzői	Befogadó iskolatípus jellemzői
nem ismerik a szakember szakmai kompetenciáit	pontos és világos elképzelésük és elvárásuk van az iskolai szociális munkáról
az igazgató, és az iskola vezetése zárt szemléletű a szociális és gyermekvédelmi, valamint a családból induló problémák kapcsán	az igazgató és az iskolavezetés nyitott szemlélettel bír, befogadóak, rugalmasan állnak a feladatellátáshoz
negatív élmények a szociális-és gyermekvédelmi rendszerrel kapcsolatban	pozitív élmények az észlelő-és jelzőrendszeri együttműködésben
„az iskola hírneve”, mint gátló tényező a feladatellátásban	„ezek vagyunk mi, ilyen problémával küzdünk, ahhoz kérünk segítséget” szemlélet
a szakmai autonómia sérül a tevékenység ellátása során	a szakmai autonómia keretei adottak a feladatellátáshoz

Forrás: saját szerkesztés az interjúk alapján (2025)

A szakmai munka egyik legfontosabb eleme a prevenció, amely egy hosszabb távú együttműködést jelent a közösséggel egy adott problématerület, témakör köré építve. A szakemberek megemlítették, hogy többnyire a konfliktuskezelés, kommunikáció, online/offline tér használata, az internet veszélyei, az elfogadás témakörében szoktak prevenció órákat tartani; és ezek a foglalkozások főként a tevékenység első időszakára voltak jellemzőek. Megtartásuk lehetősége azonban függött attól, hogy az iskolavezetés milyen szemlélettel rendelkezett a szociális és gyermekvédelmi problémákkal összefüggő helyzetek kezelésével kapcsolatban. Tehát visszautalhatunk az intézmények befogadó-tartózkodó tipológiájára, mely szemlélet nagyban meghatározza a szakmai autonómiát, a tevékenységek megvalósulásának színterét, amely szintén fontos tényező a professzionalizáció, deprofesszionalizáció kérdéskörében.

„ha az igazgató nyitott volt, értette a munkánkat, tudta kik vagyunk; szinte szabad kezét kaptunk. Tudtunk csoportozni, egyénizni, helyet is adott hozzá. De volt olyan egyházi

intézményem például, ahol két évig semmilyen tevékenységet nem engedtek, csak jelen voltam, néha jött valaki konzultálni. Igazgató váltás volt, és ő egy teljesen más személyiség, és engedi a prevenciót. Na de ez kellett hozzá, érted...” (12. számú interjú)

„eleinte nem szóltak, ha volt valami probléma, mindig máshonnan tudtam meg. A portás néni ilyen szempontból kulcsembert, tudod. Aztán jött egy nagyon nehéz eset, bántalmazás gyanúja, aminek a kezelésében hozzám fordultak. És ott tudtunk a gyereknek azonnal segítséget nyújtani, és akkor látták ők is, hogy én, mint iskolai, meg a kollégák a központból tudunk hatékony segítséget nyújtani, és akkor változtattak. De ez az eset kellett hozzá szerintem, hogy megtapasztalják a valódi segítségnyújtást.” (10. számú interjú)

„nem tudom, én teljesen tanácstalan vagyok, mert nem kérnek tőlem semmit. Nem akarják, hogy belelássak. Az egyik pedagógus pedig szokott jönni, hogy van problémás gyerek az osztályban, és jó lenne beszélni erről. De tudom, hogy attól félnek, hogy majd elviszik a gyereket az iskolából, ha a gyámügy, ahogy ők mondják majd intézkedik. És nem tudom megmagyarázni, hogy nem a kiemelés a célunk. Hanem, hogy a gyerek helyzete jobb legyen. De amíg ők ezt gondolják én mit csináljak...? Én egy éve vagyok itt, de látom, hogy nem itt fogok megöregedni” (19. számú interjú)

Az iskolai szociális munkások narratíváiból arra lehet következtetni, hogy a külső körülmények, az oktatási intézmény struktúrája jelentősen meghatározza a szakember szakmai tevékenységének kereteit, korlátait, az együttműködés irányait. Elemzésemben ezért az iskolákat a korábbi befogadó-tartózkodó jellemzők mellett olyan módon is vizsgáltam, hogy megpróbáltam beazonosítani azokat a tényezőket a szakemberek narratíváiból, amelyek az intézmények, pedagógusok percepcióira hatással lehettek az iskolai szociális munka szolgáltatás befogadásával kapcsolatosan. Ezt két irányú folyamatként értelmeztem, mely szerint léteznek külső, az iskolán kívüli struktúrából fakadó percepciót alakító tényezők; és emellett hatnak az iskola belső működésével összefüggésben lévő tényezők is. Ezek meglétét professzió alakító tényezőként értékeltem. Ha a külső és belső tényezőkben pozitív hatások érvényesülnek, és ez kihat az iskolai szociális munkás helyzetére, munkájára; az mindenképp a professzionalizációt erősíti. Ha a külső és belső tényezők inkább a negatív irányba hatnak, több a negatív tapasztalat, az ellenérzés, az együttműködést akadályozó tényezők; azt tipikusan deprofesszionalizációs elemként értékeltem. A szakemberek narratívájában mindkét irányvonal tetten érhető.

18. táblázat

Az intézmények percepcióját befolyásoló tényezők

Külső tényezők	Belső tényezők
a gyermekvédelem helyzete, strukturális hiányosságai	az intézményfenntartó
a segítő szolgáltatásokba vetett bizalom	az iskolavezetés (igazgató) személyisége
korábbi negatív tapasztalatok a gyermekvédelemről	az iskola hírneve
az iskolai szociális munkás személyisége	a pedagógusok tájékozottsága a gyermekvédelemről
a személyi változások gyakorisága	a szülők és gyerekek száma, összetétele

(Saját szerkesztés az interjúk alapján, 2025)

Ahogy a táblázatban is látszik, számos körülmény alakítja az iskolai szociális munka professzióját a köznevelési intézményekben. A szakemberek mindegyik tényezőt más-más hangsúllyal említették meg az interjúk során, meghatározó volt, hogy melyik szakember éppen melyik tényezővel szembesül leginkább a jelenlegi munkája során, mi okozza számára a legnagyobb dilemmát, vagy a megoldandó problémát a fentiek közül.

Éppen ezért az iskolai szociális munkát nem lehet önállóan, csak és kizárólag a család-és gyermekjóléti struktúra, a gyermekvédelem, mint makroszintű rendszer vizsgálata felől megközelíteni. Ez a tevékenység nem tud működni anélkül, így nem is vizsgálható anélkül, hogy a tevékenység színterét a köznevelési intézményt, makro szinten az oktatási rendszert ne tekintenénk önmagában professzió alakító tényezőnek. Ez a kettős intézményi struktúra kettős hatást gyakorol a szakemberekre a munkájuk során. Megélésükben, terepmunkájukban szintén megmutatkozik.

„az igazgató személyiségétől függ. Óvoda igazgatót is tudnék mondani, ahol nehezen viseli, hogy nincs hatalma a dolgozó felett. Van ott valaki, aki bent van, találkozik olyanokkal, aki iránt felelőssége van, bizalmatlan lehet, ott több idő kell. Néha azt gondolom, nem a fenntartó számít, hanem a személyiség. A legkönnyebb a szakképző centrumokkal volt. A legnehezebb az óvodákban volt.” (23. számú interjú)

„hát, nekem az egyháziak borzasztóan zártak. Az előző kolléga ezért ment el, mert nem engedték, hogy bármit is csináljon. Na így kerültem én oda, két évembe telt, amíg szinte hozzám szóltak. Most már csoportfoglalkozást is kérnek. Igaz, hogy óriási felügyelet alatt dolgozom, tudod mindenről beszámolni kell, bejönnek órára meg ilyenek, de legalább már közvetlenül a gyerekekkel lehetek. Szülőkkel nem beszélhetek annyira, azt mindig a vezetők rendezik.” (18. számú interjú)

7.3.4. Esetek és problémák a tevékenység színterein

Az interjúk során a konkrét terepmunka és a szakmai tevékenységgel kapcsolatos kérdések engedtek igazán mélyre ásni a tevékenység vizsgálatában. Ez volt az a terület, ahol a szakemberek a legtöbb problémát feltárták, nyíltan beszéltek dilemmáikról, nehézségeikről. Narratíváikat eseteken keresztül is példázták, amelyek pontos láttelepet adnak a gyermekjóléti alapellátás és a köznevelés találkozási pontjairól.

A szakembereket arra kértem, hogy azokat a problémákat, amelyekkel a mindennapi munkájuk során találkoznak, eseteken keresztül mondják el. Ezzel közelebb kerülhettem ahhoz, hogy milyen problémákat definiálnak a területen, vannak-e egyezőségek és különbségek a pedagógusok és az iskolai szociális munkások esetészlelésében (van-e közös probléma definíció), vannak-e területi-, illetve intézmény típusonkénti különbségek, hasonlóságok. Arra is fókuszáltam, hogy mi befolyásolja az esetek kapcsán a segítő folyamat irányvonalait. Kitértem arra is, hogy az iskola- szakember-szülő-gyermek viszonyrendszerében milyen változások, milyen irányvonalak a jellemzőek; és ezek hogyan hatnak a tevékenység professziójára. Az iskolai szociális munka célcsoportját a gyermekek, a szülők, és a köznevelési intézmények szakemberei jelentik. Munkája során elengedhetetlen a bizalmi kapcsolat kiépítése a szereplőkkel. A bizalomépítés egyik alapja a szakember szakmai személyisége, szaktudása, az intézmény nyitottsága a problémafeltárás és kezelés iránt.

„én azt látom, nálam a legtöbb gyerek, aki jön hozzám, szorongó, kezeletlen mentális problémák vannak.” (25. számú interjú)

„én ugye egy kisfaluba járok ki kéthetente, főleg romák lakta település ez, mindenféle problémát látok, ami a szegénységből fakad. Nincs jövőkép, perspektíva. A szülő nem

gondolja fontosnak, hogy a gyerek tanuljon. Óriási hátrányuk van ezeknek a gyerekeknek az oktatásban is.” (19. számú interjú)

„ki gondolná, hogy ... (nagyváros neve) még problémát jelent, hogy a gyerek kivette a szemetesből a másik uzsonnáját, amit kidobott, mert olyan éhes volt. Pedig ez ... (nagyváros neve), és ezzel kell foglalkozni 2025-ben? Hogy éhes a gyerek? Hol is kezdenénk mi bármilyen munkát, a tanár vagy én, ha ez van a háttérben...tudod, hogy hányszor láttam én a 7 éve alatt kint az intézményekben, hogy a tanár a saját tízóraiját adja oda a gyerekeknek, vagy vitte neki a kiflit? (3. számú interjú)

„nekem középiskoláim vannak főként, én itt két dolgot látok, az úgynevezett elit iskolában sok a teljesítményszorongás, a szülő sokszor irreális elvárást támaszt, ami agyonnyomja a gyereket. De nekem itt a városban van olyan iskolám is, ami szakképzési centrumos, ott a rengeteg igazolatlan hiányzás van, nem járnak iskolába, nem is akarnak, motiválatlanok.” (24. számú interjú)

„nálam az online bántalmazás vezet egyértelműen, nekem általános iskoláim vannak, tudod ilyen egyszerű kis normális lakótelepi iskolák. Azért tett jelzést az osztályfőnök nemrég, mert a negyedik lány azt mondta órán, hogy a telefonja nélkül nincs értelme az életének, és meg akar halni. A szülő elvette a gyerektől a telefont, mert teljesen rácsavarodott. Negyedik osztályról beszélünk, és tele vagyok ilyen esetekkel. Meg amikor lefotózzák, videózzák egymást, és azokat használják bántalmazásra.” (5. számú interjú)

„hát én az egész osztályt is jelezhetném amúgy. Kistelepülés vagyunk, tehát mindenki ismer mindenkit. De mégis, egész osztályközösségek vannak, hát, hogy is mondjam, felbolydulva. Agresszívek, verekednek, bántják egymást. Nem látok közösséget. És ezt megélem az első tagozatban ugyanúgy, mint felsőben. Nekem óvodáim is vannak meg három általános iskolám. És mindenhol ezt látom”. (15. számú interjú)

„én azt a tendenciát látom, én ugye kezdetektől jelen vagyok, hogy sok a szülői elhanyagolós eset. De nem olyan értelemben elhanyagolt, hogy nincs rendes ruha, élelem; hanem érzelmileg magára hagyott gyerekek. A szülő nincs jelen a gyerek életében. Mondja a múltkor egy lány, aki hozzám jár, nyolcadikos, hogy ők a tesójával az emeleten vannak,

a szülők meg lent. És mindenki egymás mellett él, kajakor lemennek, esznek, de nem töltenek minőségi időt a szülővel. Élnek egymás mellett. A gyerek meg szorong.” (13. számú interjú)

„múlt évben volt, hogy jelezte a védőnő, hogy falcolás nyomokat észlelt a tesitanár a gyereken, a combján. Meglátta a rövid nadrágban tudod, és ment, hogy most ilyenkor mi van. Aztán szóltak nekem erről, behívtuk a szülőt. Egyáltalán nem tudott a problémáról a szülő. Oké, hogy egy 13 éves gyerekkel már nem mész be a fürdőszobába, de érted, hogy nem vette észre a szülő a viselkedés változást a gyereknél? A vége az lett, hogy gyerekpszichiátria, és bent feküdt, gyógyszereket fog kapni”. (17. számú interjú)

A szakemberek interjúit elemezve, egy táblázatban foglaltam össze azokat a probléma típusokat, amelyeket az interjú során megemlítettek, és fő problématípusként értékelték a munkájuk során. A táblázatban megjelenített problémák a szakemberek percepcióit és megélését tükrözik, és mint jelenség, mint probléma típus kerültek megemlítésre. Érzékelhető volt az interjú során, hogy a szakemberek azokat az eseteket említik meg, amelyek számukra nehézséget, dilemmákat jelentenek, vagy amiben eszköztelennek és tehetetlennek érzik magukat. Fontos kiemelni, hogy ezen problémák nem statisztikai adatokként értelmezendők, hanem a gyermekvédelem iskolai terepén, a szakemberek megélése szerint azonosított problémákként értékelendők.

19. számú táblázat

Fő problémátípusok azonosítása a narratívák vizsgálata során

Mentális problémák (kezeletlen)	Bántalmazás a családban	Kortársbántalmazás online és offline
Önsértés, falcolás	Szegénység, anyagi depriváció	Közösségi média használat, online tér
Függőség a családban	Érzelmi elhanyagolás	Kommuniációs nehézségek, konfliktuskezelés a közösségekben

Forrás: Saját szerkesztés az interjúk nyomán (2025)

A táblázatba foglalt típusok összhangban vannak azoknak a kutatásoknak az eredményeivel, amelyek az elmúlt években monitorozták a gyermekekkel kapcsolatos problémákat.

A problémátípusokat- és azok súlyosságát tekintve kiemelem a Kék Vonal Gyermekkrízis Alapítvány 2025-re vonatkozó adatait, amelyben a szakemberek felhívják a figyelmet arra, hogy nőtt a súlyos lelki nehézségekkel küzdő gyerekek és fiatalok aránya. A jelentésben olvasható, hogy az önsértéssel kapcsolatos megkeresések száma öt év alatt hatszorosára nőtt (2020-ban 301 eset; 2025-ben 1866 eset). 2025-ben 40%-kal több megkeresés érkezett a szervezethez, mint az előző évben. A jelentésben a szakemberek kiemelik: *„sok tizenéves kerül légüres térbe: nincsenek kortárs kapcsolatok, nincs struktúra a mindennapokban, nincs cél, nincs sikerélmény, ellenben van rengeteg érthető szorongás, kilátástalanság és tanácstalanság”* (Kék Vonal Alapítvány⁵⁵ 2025:9). A szakemberek hozzátették, hogy a bántalmazással, elhanyagolással érintett gyermekek száma emelkedik. A kutatás szempontjából, a szakemberek percepciói kapcsán fontos megállapítást tesznek a Kék Vonal Alapítvány szakemberei: *„tapasztalataink szerint azonban a gyermekvédelmi alapellátás súlyosan erőforráshiányos. Mivel sok család az alapellátás keretében nem kapja meg azt az intenzív támogatást, szakértő segítséget, pszichológiai és szociális segítséget, amire szükségük lenne, mi jellemzően már inkább olyan helyzetekkel találkozunk, ahol a védelembevétel során kötelezően előírt változásokra vagy a gyermekvédelmi szakellátás*

⁵⁵ <https://kek-vonal.hu/wp-content/uploads/2026/03/2025-szakmai-beszamolo-Kek-Vonal-Gyermekkrizis-Alapitvany.pdf>

beavatkozásai válnak elkerülhetetlenné... Sokszor gondoljuk, és ezt több esetben a hozzánk forduló gyerek visszajelzései is megerősítik, hogy az alapellátás vagy akár még védelembevétel sem hoz változásokat egy diszfunkcionálisan működő és/vagy komplex nehézségekkel (sajátos nevelési igény, tartós betegség, anyagi gondok, pszichiátriai vagy addiktológiai beteg jelenléte) küzdő családba. A hiányosságokat nemcsak a szűk értelemben vett gyermekvédelemben, hanem az oktatási és az egészségügyi rendszerben is érzékeljük.” (Kék Vonal Alapítvány jelentése 2025: 12.).

A korábban hivatkozott Medián kutatás az Unicef megízásából készített országos felmérést a középiskolás korú fiatalok körében. Eredményeik kapcsán kiemelem a gyermekek iskolai zaklatásával kapcsolatos tapasztalataikat, mely szerint a kérdőívet kitöltők (1000 fő) 85%-a állította, hogy volt már áldozata iskolai zaklatásnak, az online zaklatást is beleértve a minta 88%-a érintett a problémában. Figyelemfelhívó adat, hogy az érintettek közel fele 6-10 éves korában tapasztalja meg először az iskolai bántalmazást⁵⁶ (Középiskolások tapasztalatai az iskolai zaklatásról kutatási jelentés 2022).

A narratívák elemzése során azonosított probléma típusok összefüggést mutatnak azokkal a kutatási eredményekkel, amelyek a gyermekek és a fiatalok helyzetét tárták fel. A szakemberek percepciói nem elszigetelt, egyedi esetek, hanem illeszthetőek a szélesebb társadalmi tendenciákba. Az is elmondható, hogy narratívákból kirajzolódó problémahalmaz túlmutat az iskolai problémák körén, és rendszerszintű hiányosságokat jelez.

A problémák felismerése és kezelése kapcsán szintén meghatározó tényezőnek bizonyul, hogy milyen stratégia mentén kezdenek el a szakemberek dolgozni az azonosított, feltárt probléma tekintetében. Az iskolai szociális munka bevezetése azt is jelentette a köznevelés számára, hogy a gyermekek és családok problémáinak felismerésében és kezelésében nincsenek egyedül. Nem egyedül kell dönteni egy pedagógusnak arról, hogy milyen lépések következzenek akkor, ha egy gyermek veszélyeztetését észlelik.

Fontosnak tartottam megjeleníteni azt is, hogy az iskolai szociális munka hidat képző funkciója érvényre tud-e jutni az oktatás és a szociális ügyek között.

„többféle irányból jön már a megkeresés is. Jó, de én kezdetektől ebben az intézményben vagyok...nagyon nyitottak voltak kezdetől fogva, és kértek csoportfoglalkozást. A szükségletfelmérést az elején megcsináltuk, akkor nagyon sok volt a

⁵⁶ https://unicef.hu/wpcontent/uploads/2022/11/median_unicef_2022_iskolai_zaklatas_jelentes.pdf

kortársbántalmazás...akkor arra mentünk rá...megismertek a gyerekek, megkeresnek, ha beszélni akarnak. A szülők felől még nem érzem ezt, sokszor, ha be kell hívni, csodálkozik, hogy ki vagyok én az iskolában...szülőin nem tudok mindenkit elérni” (4. számú interjú)

„van, hogy nem meri a pedagógus a jelzést elküldeni, mert, hogy mit szól majd a szülő. Én ugye ... vagyok kint (település neve, község), mindenki ismer mindenkit. Nehéz nekik a konfliktust vállalni. Ilyenkor persze mindig elmondom, hogy a segítő támogatásunkról kell őket biztosítani, de tudod te is, hogy a szülők ezt, hogy élik meg.” (22. számú interjú)

„nem olyan régóta csinálom, egy éve...de az elődöm sosem írt jelzést...hanem mindig azt mondta, hogy ez az iskola dolga, az jelez, aki érzékeli a problémát. Meg az idősebb kollégák is mindig ebben erősítenek. Így inkább konzultálnak velem, hogy ez jelzés értékű, vagy nem, vagy mi a további teendő. De tudok olyan kollégáról is, aki annyira hozzászoktatta a jelzéshez az iskolákat, hogy nekik magától értetődik, hogy a segítő írja meg azt”. (11. számú interjú)

„teljesen elfogadják, hogy én csak azt jelzem, amit én észlelek problémaként; ha nekem mondja el a gyerek. Ez kezdettől így van.” (12. számú interjú)

A probléma észlelést vizsgálva hasonló mintázatok rajzolódtak ki a szakemberek narratíváiban. A tevékenységet szabályozó szakmai útmutatók világosan fogalmaznak azzal kapcsolatban, hogy mit tekintünk veszélyeztető tényezőnek, és mi a teendő, a protokoll ilyen esetekben. Törekednek arra, hogy arról biztosítsák a szakembereket, hogy az első észlelés kulcsfontosságú, és nem megfelelő, ha az információk, a gyermek által elmondottak sérülnek attól, hogy még két három szakember részt vesz a folyamatban úgy, hogy majd közülük valamelyikük fogalmazza meg a jelzést, aki nem az észlelő. A jelzési hajlandóság, az iskola jelzőrendszeri tevékenységének gördülékenysége szerintük attól is függ, hogy az intézmény befogadó vagy tartózkodó típusú.

Fontos kiemelni, hogy a befogadó, és a tartózkodó-kiváró iskolatípust nem tekintem átjárhatatlannak. Elképzelhető, hogy az évek során egy tartózkodóbb típusú intézmény nyitottabbá válik, és ennek ellenkezője is igaz lehet. A szakemberek erre több példát is említettek.

„az én általános iskolámban, nagyon szigorú az igazgató. Nem volt valami jó véleményem rólunk, a családsegítőről sem. De történt valami, és elkezdett változni, nyitni. Ha jön a szülő, hív, megkérdezi a véleményemet. Azt is, hogy jól gondolja-e, hogy jelzés valami. De három éve nagyon nem ez volt...tudod őt említettem korábban, aki nem köszönt.” (7. számú interjú)

„volt egy nagyon csúnya abúzus ügy két éve. Alsó tagozatos kislány, elmondta az osztályfőnöknek, hogy az apukája éjszakánként, amikor az anyukája éjszakás, bemegy hozzá...érted. És napokig nem csináltak ezzel semmit. Amikor mentem másik héten, akkor szóltak, hogy volt egy ilyen. Én meg teljesen kétségbe estem, hogy nem történt semmi. Mikor mondtam, hogy azonnal jelezni kell a rendőrségre is, az igazgató kiabált velem ,...hogya hogy képelem, ismeri a családot, „nem olyanok” érted, nem olyanok...hát ne tudd meg mire el tudtam érni, hogy aki hallotta az írja már le azonnal szó szerint, amit a gyerek mondott. Teljesen bezártak utána előttem...de nem is kerestek, nagyon rossz volt úgy ott lenni...aztán most megint nyitottabbak...egyszerűen rosszul tudják, hogy ilyenkor mit kell csinálni...meg tudod te is, hogy mi van...biztos a gyerek nem mond igazat. Ebből indulnak ki 2025-ben...szakemberek...hát te egyszerű kis iskolaiként, hogy tudsz ezen változtatni...ezek ezeréves berögzült, hibás gondolatok. Ki issza meg a levét? A gyerek.” (18. számú interjú)

Az iskolai szociális munka és a köznevelési intézmények találkozási pontja sok esetben maga a jelzést és intézkedést sürgető probléma, amire azonnali megoldás szükséges. Ha krízisintervencióra kerül sor, vagy abúzus esetén szükséges azonnal beavatkozni, azok több esetben okoznak nehézséget a szakembereknek, ebben a közös metszéspontban. A szakemberek többsége úgy fogalmazta meg, hogy *„ilyenkor mindenki mondja a magáét”*. Ezek az eltérő álláspontok nem mindig mutatnak egy irányba, ilyen esetben a szociális munkás abban érdekelt, hogy a probléma definiálása közös nevező mentén, időben történjen.

„feltette nekem a kérdést az iskolapszichológus, hogy szerintem az egy pofon az pofon-e. Mondtam, hogy igen, mert zéró tolerancia van, és jeleznie kell. De hozzátette, hogy ő nem fogja, mert az ő olvasatában ez nem jelzés értékű még, és ha jelezné, elvesztené a gyerek bizalmát...na mindegy nem értettünk ebben egyet...a kollégák is visszajelzik, hogy nem mindig beszélünk egyfelé.” (23. számú interjú)

„volt olyan, hogy a gyerek elmondta az osztályfőnöknek, hogy a szülei össze szoktak verekedni. Az osztályfőnök azonnal ment az igazgatóhoz, hogy mit mondott a gyerek és

intézkedni kell...erre az igazgató azt mondta, hogy mi ezzel a baj, a szülők egymást verik, nem a gyereket.” (5. számú interjú)

A fenti esetek azt példázzák, hogy ha eltérő a szakemberek probléma definíciója, az eltérő irányba viheti a beavatkozást, és a szakmai szttenderdek nem tudnak maradéktalanul érvényesülni; a szakmai autonómia sérül. A szigorú gyermekvédelmi törvény, a szakmai protokollok világosan fogalmaznak annak kapcsán, hogy kinek milyen feladata van veszélyeztettség észlelése esetén, és ehhez milyen időbeli hatályok társulnak. Emellett a szakembert etikai szabályok kötik a munkavégzés során. Sérülékennyé válik a szakmai etikának való megfelelés, ha a szakember nem tudja aszerint végezni a munkáját, ami tipikusan deprofesszionalizációs tényező.

7.3.5. A gyermekvédelmi észlelő-és jelzőrendszer – alulnézetből

A gyermekvédelmi észlelő-és jelzőrendszer egyik legnagyobb bázisát a köznevelési intézmények jelentik.

Az egyre szigorodó gyermekvédelmi törvény, valamint a 2024-ben módosított jogszabályok (Btk., Gyvt.) szankciókkal, két év börtönnel bünteti azokat a jelzőrendszeri tagokat, akik nem tesznek eleget a jogszabályban előírt kötelezettségeknek, és a kiemelt veszélyeztető ok esetén nem tesznek azonnal jelzést a hatóságokhoz.

A Gyvt. 17.§ 4d)* A (4a)–(4c) bekezdés szerint kiemelt veszélyeztető okra utaló körülmények: a gyermek szexuális bántalmazására utaló körülmények, a gyermek fizikai bántalmazására utaló körülmények, a gyermek elhanyagolására utaló körülmények, valamint a gyermek által megkísérelt öngyilkosság, ha a gyermek még nem részesül egészségügyi ellátásban, gyermekjóléti alapellátásban vagy gyermekvédelmi szakellátásban, illetve pszichés megsegítésben.⁵⁷

A jogszabálmódosítás átkeretezte az köznevelési intézmények jelzőrendszeri feladatait is. A szakemberek narratíváiban megjelent, hogy a jogszabálmódosítást követően érzékelhető volt egy szigorúbb kontroll az iskolák részéről. Több esetben tettek jelzéseket, több alkalommal bevonták a szakembereket konzultációk esetén.

⁵⁷ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv>

„tőlem szoktak kérni ilyen megbeszéléseket a tanárokkal, amikor a jogszabályi változásokról van szó...mert hidd el egyszerűen nem tudják...minden év elején odaadom a tájékoztatókat, a problémajelző lapokat elküldöm...de mikor eset van megkérdezik, hogy ha ezt jelezni kell, akkor hova küldjem, mire írjam?” (25. interjú)

„nincs idő erre hidd el...sokadik feladat egy iskola életében ez, mert az a központosítás ahogy ők is működnek...nem jut már erre idő. Nekem három általános iskolám meg egy középiskolám van, jó az együttműködés, mindenhol engednek dolgozni...egyszerűen megértették, hogy muszáj foglalkozni a gyerekvédelmi kérdésekkel, és beleállnak mostmár...de elmondhatatlanul sokat tettem bele ebbe...7 év munkája ez.” (3. számú interjú)

„kevesebb a kérdés talán, mint azelőtt. A rendszert sem ismerték, hogy mi történik a jelzés után, hogy kimegy a családsegítő, felkeresi a családot, segítő munka kezdődik. Ezt is tisztába kellett tenni, hogy nem fogja a kolléga elvinni a gyereket a családból, csak azért, mert 50 igazolatlan órája lett...de valahogy nem tudom, mást hisznek erről a pedagógusok...nyilván nem mindenki, de sok még a kérdőjel azt érzem.” (20. interjú)

A szakemberek narratívájából kitűnik, hogy másféle hangsúlyok léteztek a köznevelési intézmények jelzőrendszeri tevékenységében a jogszabálmódosítás előtt, és után. Elmondásuk szerint főként a tartózkodó-kiváráó típusú iskolákra volt jellemző egyfajta nyitás a jelzések megtételében. Az az intézmény, ahol addig is prioritizált kérdés volt a gyermek védelme, a veszélyeztetettség észlelése, fokozottabb figyelmet fordított a gyerekekre, de a jogszabálmódosítás előtt is megtették a jelzést a területileg illetékes család- és gyermekjóléti szolgálatnak, rendőrségnek.

Azok a szakemberek, akik az inkább a tartózkodóbb típusú iskolákban biztosítják a szolgáltatást elmondták, hogy az is előfordult, hogy 2018 óta semmilyen jelzés nem hagyta el az intézményt, a törvénymódosításig.

„ahogy korábban mondtam, hogy az ... (iskola neve) iskolában az előttem lévőket be sem engedték csoportozni, egyénizni meg főleg, de engem sem. Voltak pedig esetek, hallottam, de nem közvetlenül a tanároktól...aztán tavaly óta már négy csoportfoglalkozást tartottam...bent ül az osztályfőnök, mert az igazgató csak így engedi, de legalább már elkezdődött valami.” (17. számú interjú)

„nekem az fenntartású iskolában volt olyan, hogy le voltam ültetve a tanáriba, és nagyon senki nem jött oda hozzám. Van fenntartású iskolám is, ott tudok dolgozni...tehát nagyon furcsa volt nekem ez a szemlélet...de jött egy bántalmazós eset, és felhívtak, hogy menjek már...na ott éreztem azt, hogy valami elkezdődött...azóta csoportoztam is...3 éve vagyok már ott.” (7. számú interjú)

A konkrét tevékenységekről szóló interjúkérdések nem irányultak külön arra a tényezőre, hogy milyen fenntartású óvodát, általános iskolát, vagy középiskolát lát egy szakember. Csak néhány iskolai szociális munkás említette meg, hogy érzékel különbséget az intézmények jelzőrendszeri tevékenységében, a gyermekvédelemmel kapcsolatos kérdések kezelésében aszerint, hogy ki az adott intézmény fenntartója. Vélelmezem, hogy a magán, az egyházi, és az állami fenntartású intézményekben eltérő módon értelmeződik az iskolai szociális munka, és abban is lehetnek különbségek, hogy a szakemberek egyéni, csoportos és közösségi tevékenysége milyen keretrendszerben tud megvalósulni. Ehhez még társulhat a korábban már említett tényezők közül az iskolai szociális munkás személyisége, szakmaisága; valamint az a tényező is, hogy korábban jellemző volt-e az adott intézményben a szociális szakemberek magas fluktuációja, amit a bizalomépítés akadályaként deprofesszionalizációs elemként azonosítottam.

„Fenntartók között van különbség. Az elején láttam. Az egyházi intézményekben nehezebben értem el változást. Az egyházi iskola bízik a saját erkölcsi rendszerében, abban, hogy saját maguk meg tudják oldani. De nem mindig. Ehhez már többször kérnek külső segítséget. Rossz látni, hogy az intézményvezető személyiségétől ennyi minden függ. Rossz, hogy személyfüggő, nekem ez gondot okoz. Nyilván rányomja a bélyegét, hogy a tanárikar, hogy működik. Sokszor a tanárok probléma felvállalása is a vezetőtől függ, ez nem jó. Én az orvosi szobába tudok elvonulni a gyerekekkel. Általában a tanáriban vagyok. Először engem, mint embert kellett megismerniük. Aztán fordultak hozzám szakmai kérdésekkel.” (1. számú interjú)

Ez az interjú részlet a korábbiak megállapítását is megerősíti, mely szerint a befogadó és tartózkodó-kiváráó iskolatípusok átlátható kategóriák, lehet elérni változást; mely nagyban az iskolai szociális munkás személyiségétől függ.

Visszatérve az iskolák és a szakemberek jelzőrendszerben betöltött szerepére és együttműködésük keretére elmondható a szakemberek megélése alapján, hogy jelentős információhiány mutatkozik az intézmények oldaláról a gyermekjólét rendszeréről.

Hiányos tudás van azzal kapcsolatban, hogy ha egy problémajelző adatlapot az iskola továbbít a területileg illetékes gyermekjóléti szolgálatnak, mi fog azt követően pontosan történni. Több ilyen példát is említettek az iskolai szociális munkások.

„és akkor meg azért nem akart jelezni, mert a családsegítő elviszi majd a gyereket. És hiába mondom, hogy ez már mindennek a vége és nem így van...kistelepülés...voltak ilyen esetek korábban és ez meghatározó. Ez egy bélyeg a kollégákon, amit nem tudom hogyan lehetne eltüntetni.” (21. számú interjú)

„..... (település neve), ugyanolyan probléma ez, mint ... (település neve). Teljesen mindegy, ha a másik oldal nem jól látja a szolgálatok működését. Olyan is volt, hogy rossz tapasztalatai voltak, akkor mindig jön a kérdés, hogy és mit csinált a családsegítő, jeleztük, de nem történik semmi.” (14. számú interjú)

„A félelem működik. Hogy ne vigyék el a gyerekeket az intézményből. Ne legyen rossz híre az iskolának. Sokszor a vezetőnek más az elképzelése a jelzésről, mint a pedagógusnak.” (1. számú interjú)

Kopasz (2021) az iskolai gyermekvédelmi jelzőrendszeri tagok észlelési és jelzési magatartásáról szóló tanulmányában kiemelte, hogy hiányoznak azok a kutatások, amelyek a jelzőrendszer magatartását elemzik. Ennek számos nehezítő faktorát azonosította, főként a tárgyalt kérdés elméleti keretének hiányosságait, illetve magát a jelzés tevő vagy azt elmulasztó szakember magatartását is nehéz vizsgálni.

Fontos kiemelni, hogy az interjúk során a szakemberek alulnézetből történő meg tapasztalásait mutattam be; azt, hogy az iskolai szociális munkások tapasztalása mit mutat az iskolai gyermekvédelmi jelzőrendszer tevékenységéről, az azt befolyásoló lehetséges tényezőkről. Fontos továbbá, hogy az azonosított tényezőket nem hierarchikus sorrendbe rendeztem, a tényezők leírására törekedtem. A jelzőrendszeri tevékenységgel kapcsolatosan az alábbi tényezőket azonosítottam az interjúk elemzése alapján.

20. számú táblázat

A köznevelési intézmények jelzőrendszeri tevékenységét befolyásoló tényezők a szakemberek percepciói szerint

A veszélyeztetettséget jelző tényezőkkel, rizikófaktorokkal kapcsolatos tudásanyag hiányossága
a család-és gyermekjóléti szolgáltatás háttér rendszerével kapcsolatos információhiány
rossz tapasztalatok a korábbi jelzések kapcsán, az intézmény által várt eredmény elmaradása
fenntartói, központi elvárásoknak történő megfelelés
az iskola-szülő-; valamint a pedagógus-gyermek kapcsolatra történő negatív hatásgyakorlás
„igazat mond-e a gyermek” dilemma
nyilvánosság, média-figyelem

Forrás: az interjúk narratíváinak feldolgozása saját szerkesztés alapján (2025)

A hiányosságokat strukturális hiányosságokként azonosítottam, nem személyi szinthez köthető hiátusnak. Ezek olyan gátló tényezők, amelyek a mindennapok gyakorlatában jelentkeznek. Az iskolai szociális munkának ebben a működési keretben felértékelődhet a szerepe, hiszen fontos hatása lenne a szakember értelmező (mi a probléma, mit lát annak az iskolai szociális munkás, és hogyan fordítja le azt az iskola nyelvére), közvetítő és támogató szerepére. Mindhárom szerep azt segíti elő, hogy az iskolai és a gyermekvédelem keresztmetszetében világossá váljon a probléma, az látható legyen a szereplők számára, és a résztvevő szakemberek segítő attitűddel és támogató módon tudják megtenni a megtervezett lépéseket a probléma megoldása felé.

7.3.6. Mi történik a jelzések után?

A fentiekben igyekeztem közelebbi betekintést nyújtani az iskolai szociális munkások által elvégzett konkrét tevékenységek megvalósulásáról, annak akadályairól; az általuk észlelt problémák típusairól; valamint a gyermekvédelmi észlelő-és jelzőrendszer szakemberek szemüvegén keresztül látott helyzetéről. A korábbiakban említettem, hogy az interjúkban hangsúlyos elemként jelent meg a szakemberek azon tapasztalása, hogy a köznevelési szakemberek nem rendelkeznek kellő információval a gyermekjóléti alapellátás struktúrájáról, a jelzés beérkezését követő szakmai munka és segítő folyamat pontos felépítéséről; valamint a gyermekeknek, családoknak nyújtott speciális szolgáltatások lehetőségéről.

Az iskolai szociális munkások szerint akkor tud a tevékenységük jól működni, ha a gyermekjóléti alapellátás struktúrája biztos alapokon áll, ahol képzett, és elegendő számú szakember dolgozik. Korábbiakban leírtam, hogy a jelzési hajlandóságot befolyásolja az is, hogy a köznevelési szakembereknek milyen percepcióik vannak a gyermekjóléti alapellátásról, gyermekvédelmi szakellátásról. Ha a negatív élmények dominálnak, az befolyásoló tényező lehet a jelzések megtételekor. Az alábbiakban a szakemberek interjúi abba engedtek betekintést, hogy ha megtörténik az óvoda, iskola jelzése a gyermekjólét felé; milyen tapasztalások követik azokat az iskolai szociális munkások oldaláról.

„jelezzük az esetet, igen...kérdezted a szolgáltatási hiányt. Hát én csak azt tapasztalok. Vidéki családsegítők...csak papíron van ott, nem jut el és nincs ott mindig...pszichológus, iskolapszichológus vagy nincs, vagy olyan várólista van...nálunk most négy hónapot kell várni.” (8. számú interjú)

„Folyamatosan falakba ütközünk. Bedugult a rendszer. A pszichiátriára hónapokat kell várni. A szakemberek kiegészése elkeserítő. A családsegítés terén érzek szakmaiatlanságot sok esetben, és ez nekem fáj, mert nem a piacon vagyunk. Nehéz elhitetni, hogy tök jó lesz, ha jelzek, mert nem ezzel fog a szülő találkozni.” (3. számú interjú)

„még nálunk (település neve) is van várólista a központban, 4-6 hónap, mert volt, hogy egy pszichológusunk volt, majd kettő. Nem minden szülő tudja ezt a szolgáltatást megvenni a magánellátásban...amit az imént mondtam eset, ott is az volt, hogy az iskolapszichológus nem tudta már vállalni...kapacitása nem volt. És kellett volna a külső szakember, aki egy

(település neve) méretű városban sincs...igen, felmondtak, mert túl voltak terhelve...az egyik meg elment még a szociális szférából is, kétszer annyi fizetésért.” (5. számú interjú)

„a központok speciális szolgáltatásairól nem is beszélve...mediátorunk sincs, a mi létszámunk sem teljes (iskolai szociális munkás munkacsoport), van két pszichológus, de könnyebb felsorolni ki nincs a rendszerben...megértem mikor azt mondja az iskola, hogy minek jelezze, ha arra az adott problémára én nem tudok szolgáltatást közvetíteni...milyen szakember leszek én az ő szemében, ha azt mondom, hogy bocsi de fél év várólista van a pszichológusnál, ja, mediátorunk évek óta nincs, a családterapeuta 4 éve elment...milyen bizalom ez felénk, mit is várok akkor el én a jelzések terén?” (4. számú interjú)

„Változott... párhuzamos folyamatnak látom. Ahogy a munkánk változott, azzal együtt beemelődött jobban a feladatuk. A megváltozott gyermekvédelmi törvény hatásait is érezzük. Folyamatosan bennem van a kérdés, hogy hogy lehet az, hogy nem tudják mi a jelzőrendszer. És honnan kellene tudnia? Nekem erről sokat panaszkodnak a pedagógusok. Munkavédelmi oktatás van, de ilyen nincs. Hogy mi a jelzőrendszer, kinek milyen kötelezettsége van. Mikor a 18 éve dolgozó pedagógus megkérdezi, hogy neki itt mi a feladata? Hogy várom el tőle, ha senki nem mondja el neki? Kinek a feladata ez?” (15. számú interjú)

„nem értik a jelzőrendszert az iskolák. Úgy érzik, hogy elárulják a szülőt, és ez konfliktusokhoz vezet...Reformok kellene, kevesek vagyunk ehhez. Krízisekre reagálunk... Kevés a szakember, a pénz. Nem is lehet beszélni a szülővel. Mindenki elleniséget látnak, a gyerek meg kisiklik.” (16. számú interjú)

Az alábbi interjú részletek azt a feltételezést erősítik meg, hogy az iskolai szociális munkás szakemberek két, – önmagában sem maradéktalanul jól funkcionáló – szociális és oktatási rendszer közé szorulnak, amikor a konkrét problémamegoldás szakaszába lépnek, amikor megkezdődne a szociális segítőmunka; és ennek a szolgáltatási hiányokban látom az okait. Nevezhetjük ezt foglyul ejtett állapotnak is, hiszen az iskolai szociális munkások az oktatási és a szociális rendszer metszéspontjánál találkoznak, amikor a konkrét problémamegoldás felé vezető útra lépnek. Döntések sorozata következik, hogy ki mit tud hozzátenni a megoldáshoz a saját keretein és kompetenciáján belül. Ezeket a döntéseket befolyásolják a rendszerekre ható külső, és belső tényezők. Olyan gyakorlati példákat említettek a szakemberek, hogy az iskolapszichológus kapacitása véges, a család-és gyermekjóléti

központ pszichológusának várólistája nagy, a szülőknek nincs elegendő anyagi forrása megfizetni a magán pszichológust, akkor ki felel a gyermek jóllétéért, és hol tudnak majd szolgáltatást igénybe venni? Kérdésként vetődik fel, hogy a rendszerek képviselőinek (oktatás – jelzést tevő pedagógus; szociális – iskolai szociális munkás) a döntéshozatalát milyen módon befolyásolja a saját rendszerük elégtelen működése, a humán erőforrás hiánya, a hiányzó szolgáltatások?

Ebben a kontextusban az interjúalanyok jelzőrendszerről, a jelzéseket követő szakmai segítségnyújtásról szóló interjúrészleteiket áttekintettem a települések szerinti munkavégzés szerint, hogy nagyvárosban, vagy nem nagyvárosban végzik munkájukat. A szakemberek közül a nagyvárosban dolgozók (n=8), és a nem nagyvárosban feladatot ellátók (n=17) egyaránt említettek olyan szolgáltatási hiányt, amelyek befolyásolják a jelzést követően induló segítő folyamatot. Feltételeztem, hogy a nagyvárosi területet ellátók esetében kevésbé jelent problémát a szolgáltatási hiány, mint a kisebb településeken. De a humán erőforrás hiánya (pl. mediátor, családterapeuta) és az ebből fakadó szolgáltatások hiánya minden interjúalanyánál problémaként jelentkezett, függetlenül attól, hogy hol van a feladatellátás helye.

7.3.7. Szakmakép – kettős szorításban

A fentiek szerint a jelzéseket követő segítő munka hatékonyságát és sikerességét befolyásolja az a tényező, hogy milyen típusú hiányosságok tapasztalhatók a gyermekjóléti alapellátásban. A korábbiakban említettem, hogy a pedagógusok sok esetben a jelzést követő eredmények elmaradásával indokolják a további jelzések megtételét; melynek terhe a közvetlen személyközi viszonyok miatt az iskolai szociális munkásra nehezedik, hiszen ő dolgozik közvetlenül a köznevelés szakembereivel, nem pedig a családsegítő és az esetmenedzser.

Adódik a kérdés, hogy ebben, a sarokba szorított helyzetben hogyan alakul az iskolai szociális munkás szakmaképe?

Kettős szorításnak, foglyul ejtett pozíciónak gondolom az iskolai szociális munkások helyzetét. Egyrészt, mert számos hatás éri a szakembereket az oktatás felől, ahonnan a munkájukat meghatározó módon érzékelik a bizalmatlanságot; a szociális munka, mint professzióról alkotott kép törékenységet, az információhiányt a gyermekvédelmi észlelő- és jelzőrendszeri kötelezettségek területén. Ezek azok a struktúrák, amelyek közvetlen hatást

gyakorolnak a szakemberre, és közös metszéspontjuk az oktatás és a szociális munka találkozása.

Ugyanakkor az oktatásügy, mint makroszintű rendszer felől is érnek hatások a szakmai munka irányába. A pedagógusok leterheltsége, fluktuációja, a kiégés jelei, a központosított vezetés olyan hatásokat indukál az intézményen belül, melyek akkor is jelen vannak, ha egy szociális szakember heti egy napot tölt egy intézményben.

„engem kértek már fel, hogy helyettesítsek, mert nem tudták megoldani, hogy elment a tanár, én meg bementem és beszélgettünk...aztán ez többször előfordult, de tudom, hogy nem az én dolgom ez...csak nemet mondani sem jó, mert akkor meg a bizalom nem úgy alakul...szóval nehéz ez.” (19. számú interjú)

„óvodákat látok el főleg, és ott nagyon szembetűnő a szakemberek vándorlása...én korábban is beleestem abba a hibába, hogy elláttam olyan feladatot is, amit nem kellett volna, mert azt gondoltam, kell ez ahhoz, hogy jó kapcsolatunk legyen...szoktam őket programokra is kísérni, mert nincs elég kolléga...én azt látom, hogy bizonyos óvodák a fennmaradásért küzdenek, mert kevés a gyerek...erről igen, panaszkodnak nekem...persze meghallgatom tudod, de mit tudok tenni.” (12. számú interjú)

Az interjúkban, a szakemberek által említett problémák egyike sem a szociális rendszer struktúrájából érkező, munkájukat befolyásoló tényező; mégis, a terepmunkában előfordul, hogy olyan helyzetekbe kényszerülnek, ami kompetenciáikon kívül esik, és rajtuk kívül álló problémahalmaz részei. Az iskolai szociális munkás szakemberek feladatellátási területe a köznevelési intézmény. Elmondásuk szerint egy, vagy két napot töltenek a család-és gyermekjóléti központban adminisztrációval, prevenciós feladatokra történő felkészüléssel, különböző programok megszervezésével és lebonyolításával; de a hét többi munkanapját a köznevelési intézményben töltik; természetesen hatnak rájuk a belső folyamatok.

A foglyul ejtett pozíció másik területe maga a gyermekjóléti alapellátás helyzetéből fakadó nehézségekkel kapcsolatos, amely szintén keretezi munkájukat, meghatározza szakmai tevékenységüket, hatást gyakorol az iskola és a gyermekjólét között húzódó híd szerep maradéktalan ellátására.

„...12 szakember hiányzik a munkahelyről. Ebben a nagyvárosban a létszámminimumokhoz ragaszkodni kellene.” (1. számú interjú)

„alulfizetett, a legkevesebb diplomás bért kapjuk.” (4. számú interjú)

„mi még soha nem voltunk annyian, mint a keretszám. 2018-ban kezdtük vagy harmincan, az eredeti csapatból 4-5 kolléga van már itt csak. És azt nem is számolom, hogy menet közben mennyi volt a változás.” (5. számú interjú)

„érdekes, hogy ki marad itt és ki megy el. Vannak vonzó szakmák. Mennek máshova, keresnek más munkahelyet. Meghatározó ebben az intézményben dolgozni. Van jobb feltételű munkahely, viszont jó idejőnni. Segítőkész munkatársak, jó a csapat. Nem tudnék egy tanári kar része lenni, mert ez a szakma más, másak a szakemberek is.” (3. számú interjú)

„Csoportként nagyon jól működik, ami a vezetőtől is függ. A többieket nem látom csoportnak itt a központban. Ez is a személyiségtől függ. Sajnos van panasz szülő, szakember részéről, pl. a családsegítőről vagy az esetmenedzserről. Ezt nehéz kezelni, ebben változnunk kell. Korábban volt az a megítélés, hogy mi a hierarchia alján vagyunk. Ez sokat változott az évek alatt.” (1. számú interjú)

„kimondom, hogy gyerekjólét, mindenki csak néz. Aki jobban belelát megkérdezi, hogy ti vagytok azok, akikről a hírek szólnak? Mondom, hogy mi az alapellátás vagyunk, nem a szakellátás...mindegy mert mi egy rendszerhez tartozunk, és az az egy rendszer nem működik már régóta...hát megítélnék igen, meg szokták mondani, hogy nem könnyű nekünk. Csak az a baj, hogy ezek a problémák már a működésre hatnak...cserélődnek a szakemberek...felhívom a családsegítőt egy gyerek kapcsán, következő hónapban már nem dolgozik ott, kezdjük előlről. Megnézte azt már valaki, hogy a kliensek ezt, hogy élik meg? Hogy az ötödik családsegítőt kell beengedni?” (17. számú interjú)

A szakemberek számos szakmaképet befolyásoló tényezőt emeltek ki az interjúk során; amely közvetlenül, a saját működési rendszerükön keresztül hat a pályaképre.

A gyermekjóléti alapellátáson belül tapasztalható fluktuáció nem csak a saját munkaterületükön, az iskolai szociális munkában jelent problémát, hanem a családsegítő, esetmenedzser, és más, a központok és szolgálatok területén dolgozó szakemberekkel kapcsolatban is. A fluktuáció ebben az esetben egy bizalom formáló tényező, meghatározza a szakmai hálózat kiépítésének lehetőségét, illetve magas száma esetén az intézménybe

fektetett bizalom is sérülhet. Hatást gyakorol a szakmai kapcsolatokra, a közös esetkezelésre és a problémamegoldási folyamatra is.

A másik tényezőt bizonytalanságnak címkéztem, amely magára a rendszerre jellemző dinamika napjaink gyermekvédelmében. Jelenleg a gyermekvédelem egy forrongó, problémákkal terhelt, nagy média nyilvánosság által kísért terület, amelyben egy-egy kiragadott esemény, jelenség, vagy problémakör az egész ágazat működésére hatást gyakorol, így egy olyan mikroközösségre is, mint az iskolai szociális szakemberek csoportja. A gyermekvédelem, és más rendszerekben tapasztalható hiányosságok (pl. oktatás-tanárhiány; egészségügy-gyermekpszichiátria leterheltsége) a humán erőforrás hiánya mellett szolgáltatási hiányokat is generálnak, amelyek alapvetően határozzák meg a résztvevő szakemberek szakmai munkáját, a döntéshozatali kérdések irányvonalát, magát a szociális segítőmunka folyamatát.

Ha egy szakember eszköztelennek, tehetetlennek érzi magát az őt körülvevő rendszerekben, egy olyan reményvesztett állapotba kerülhet, ami képes befolyásolni a szakmába vetett hitét, reményét a változásban, cselekvését a kliens jogainak érvényesítésében, gyakorlatát a képessé tevés és empowerment tekintetében. Ezek a megélések nem egyik napról a másikra hatnak a szakmaképre, és akkor is hatást gyakorolnak, ha a szakemberek néhány éve, vagy több évtizede végeznek segítő munkát.

21. táblázat

Szakmaképet befolyásoló tényezők

Az oktatási rendszer felől érkező hatások	A szociális rendszer felől érkező hatások
központosított működési mód	szolgáltatási hiányok, eszköztelenség
szakemberhiány (pedagógus, az oktatási munkát segítő szakemberek)	magas fluktuáció, szakemberhiány
információhiány az észlelő és jelzőrendszer területén	bizalmi kapcsolatok erodálódása az elégtelen működés miatt
	alulfizetettség

Forrás: saját szerkesztés az interjúk alapján (2025)

Úgy vélem, hogy az iskolai szociális munkás szakmaképe alapvetően kettős és fragmentált. A szakember két eltérő intézményi struktúra keresztmetszetében dolgozik. Ez a kettős szakmakép iskolai szociális munkásként egyszerre jelenthet egy kliensközpontú segítő szakembert, aki a gyerekek és családok érdekeit képviseli; és aki munkáját a szociális munka etikája szerint végzi. Tevékenysége főként a prevenció irányába mutat, ugyanakkor a krízisellátás is a kompetenciájához tartozik. Kiemelt kérdés számára a kliensek, a gyerekek problémái és erőforrásai.

Ugyanakkor a szociális szakember az óvodai, iskolai rendszer szereplőjeként a köznevelési intézményi rendszer egyik tagját is jelenti; attól függetlenül, hogy munkáltatója nem a köznevelési intézmény. Alkalmazkodnia kell az oktatási rendhez, az intézmény normáihoz, együttműködést szükséges kialakítania az ott dolgozó pedagógusokkal, szakemberekkel, vezetőkkel.

Habár szakmai identitásában szociális munkás identitással rendelkezik, magán hordva annak attitűdjeit, ugyanakkor mégis egy legitimációs kényszer jellemzi. A két szakmaterület közé szorult szakember közvetítő szereppel bír. A szakértői interjúk megmutatták, hogy jelen van a szerepkonfliktus a területen, „kit képviselek, ha konfliktus van?”, vagy „kinek tartozom elszámolással”?

Az iskolai szociális munkások tevékenysége nem attól veszít szakmaiságából, mert a feladatellátási helyük az iskola. Hanem attól, ahogyan az iskola lefordítja, értelmezi, adott esetekben átkeretezi a szakember szerepét. Gyengülnek a tipikus professzióelemek, úgymint a szakmai autonómia, a magas szintű képzés által megszerzett tudásmonopólium, az etikai önállóság, a szakmai döntési kompetencia, valamint a szakmán belüli kontroll.

Az oktatási rendszer hierarchikus, bürokratikus, jogilag túlszabályozott és teljesítményorientált intézményrendszerében a szociális munkás nem tudja érvényesíteni tudása legjavát, szakmai hatalmát, mert egy kiegészítő, esetenként alárendelő szerepbe kerül. Ez egy alá-fölé rendeltségi viszonyt alakíthat ki akkor is, ha nem az intézmény a munkáltató. Látható az interjúkban, hogy ez a gyakorlatban hogyan valósul meg. Például a szakemberek elvégeznek olyan feladatot, amit az intézményvezetés kér, akkor is, ha az nem az iskolai szociális munkás feladata.

Az autonómiavesztést látom a legnagyobb problémának, ami éppen a professzió egyik legerősebb eleme. Számtalan esetet említettek a szakemberek, ahol nem a szociális szakember dönti el a beavatkozás módját, irányvonalát, a megoldási folyamatba bevonni szándékolt szakemberek körét.

Több alkalommal említették az interjú során, hogy „kérésre” dolgoznak. Kéri az igazgató, hogy konzultációt folytasson; kéri azt osztályfőnök, hogy figyeljen meg egy gyermeket az osztályban; és kéri a családsegítő, hogy referáljon a védelembe vett, vagy alapellátásban lévő gyermek iskolai életéről. Így a proaktív cselekvő helyett egy reaktív szakember szerepébe kerül.

Az etika területén is azonosítani lehetett deprofesszionalizációs elemeket. A szociális munka etikai elveinek és értékeinek minden szakember számára olyan világítótornyoként kellene funkcionálnia, amely követhető, és pontos irányokat jelent a segítő szakmában. Fontos elemei a kliensközpontúság, a titoktartás, az előítélet mentesség, a kliens érdekeinek képviselése, a gyermekek mindenek felett álló jogainak és érdekeinek érvényesítése.

Az iskolai környezetben azonban ezt az etikai alapot újra keretezheti az intézmény által elvárt lojalitás, a gyermekvédelmi észlelő-és jelzőrendszer területén jelentkező eltérő látásmód. A szakember addig világítótornyoként működő etikai kódexe gyengülhet az iskolai környezetben.

A szakemberek megemlítették, hogy alkalmasszerűen a pedagógus helyettesítésére kérték meg őket, de előfordult olyan is, hogy az igazolatlan iskolai hiányzások pontos számát kérték rajta számon egy gyermekkel kapcsolatosan. De az is megtörténik (nem csak az óvoda területén), hogy részt vesz csoportkísérésben, amit a pedagógus létszám hiányával indokolnak.

Ezek olyan feladatok, amelyek nem igényelnek szociális munka specifikus tudást. Azt jelzik, hogy a szakember felcserélhető. Úgy vélem, ez szintén egy deprofesszionalizációs tényező.

22. táblázat
Szakmaképre ható tényezők

Befolyásoló tényezők	Megjelenési formája a köznevelési intézményekben	Szakmaképre gyakorolt hatása
csökkenő szakmai autonómia	a beavatkozási irányokat az iskolavezetés határozza meg	Kevésbé érzi magát kompetens szakembernek az iskolai szociális munkás
hierarchikus viszonyok	az iskola szervezeti kultúrájához való tartozás	a tudásmonopólium nem érvényesül
eltérő problémaészlelés és probléma definíció	„magatartási problémák” tanuló narratívája	a szociális helyzete miatt jelentkeznek a magatartási problémái
etikai konfliktusok	intézményi lojalitás, titoktartás	szelekciós mechanizmusok kialakulása az etikában, gyengülő autonómia
az iskolai létszámhiány miatt kompetencián kívüli feladatok	a szakember felcserélhetővé válik	leértékelődő tudás

Forrás: saját szerkesztés az interjúk alapján (2025)

Összegezve, az iskolai szociális munka területén megjelenő deprofesszionalizáció nem attól van jelen, hogy a szakember egy iskolában látja el feladatát, hanem attól, hogy egy asszimetrikus rendszerben létezik, amelyben a szociális munka professziója alárendelődik az oktatási rendszer hierarchikus működésének.

A szakmai autonómia csökkenését több alkalommal említettem deprofesszionalizációs elemként. A szakember státuszát nem az gyengíti, hogy hiányzik a tudása, hanem az, hogy nem feltétlenül hozhat önálló döntéseket. A táblázatban megjelenített hatások összességében nem az iskolai szociális munkás szakmai kompetenciahiánya felé mutatnak, hanem az oktatási struktúra szociális munkát értelmező irányába.

7. 4. AZ ISKOLAI SZOCIÁLIS MUNKA PRESZTÍZSE

A szociális szakemberek elismerése és szakmájuk presztízsének helyzete nem egyformán alakult a nemzetközi és a hazai viszonylatban. Ahogy a szociológiai értékvizsgálatok mutatják, a magyar társadalom a szociális munkát nem egy magas presztízsű tevékenységként értékeli (Keller 2009). A magyar társadalom nem toleráns a deprivált, peremhelyzetre került csoportokkal (Berger 2019). A szegények és a deprivált helyzetben élők kirekesztése azt vetíti elő, hogy hiányzik a társadalmi szolidaritás a leszakadó társadalmi rétegek felé (Szalai 2020). B. Erdős (2019) szerint nem kedvező azoknak a csoportoknak, egyéneknek a megítélése sem, akik stigmatizált csoportokkal dolgoznak, mert rossz megítélés alá kerülnek csakúgy, mint a kirekesztett helyzetben lévő egyén, közösség. Szerinte a stigma ragadós (Goffman 2009, Hobbs és Evans 2017, idézi: B. Erdős 2019). A professzióelméletek szerint azokat a hivatásokat nevezhetjük professziónak, amelyek magas presztízzsel rendelkeznek (Williams et al. 2009). Szabó (2014) szerint a szociális munkások társadalmi megbecsültsége alacsony, miközben a társadalom nagyra értékeli a segítő munkát.

Kutatásomban az iskolai szociális munkások presztízsének vizsgálatára is törekedtem. Úgy véltem, hogy van relevanciája az iskolai szakemberek szubjektív presztízsvizsgálatának, hiszen a szakember megbecsültsége, tudásának és szakmai kompetenciájának elismerése kijelöli státuszát a köznevelési struktúrában, és egyaránt meghatározó a szociális rendszer területén is. Ahogyan a korábbiakban említettem, az iskolai szociális munkás látható szereplő a köznevelési intézményben, de hatalma, tudásmonopóliuma nem tud érvényre jutni az oktatásban működő hierarchikus struktúra miatt.

Tevékenységének sikerességét az is befolyásolja, hogy ebben a hierarchikus rendszerben milyen pozíciót tudhat magáénak. Szintén nem vizsgálható speciális helyzetük a köznevelési szakemberektől függetlenül.

A szociális szakemberek narratíváiban gyakran előfordult, amikor a tevékenység bevezetéséről kérdeztük őket, hogy munkájukat és kompetenciájukat más, oktatást segítő munkaterületekhez hasonlították, úgy, mint az iskolapszichológus, gyermekvédelmi felelős. Kulcsfontosságú tényező volt, hogy kezdetben az iskola hogyan látta a szakemberek helyzetét, milyen státuszt adott számukra. Valószínűsíthető, hogy a szakember saját magáról alkotott szakmaképe, értékrendszere, státusza eltérő volt attól, amit a köznevelési intézmények közvetítettek felé.

„volt olyan, hogy az óvodában azt mondták a kollégának, hogy álljon már a függöny mögé, hogy nehogy megijedjenek tőle a gyerekek.” (17. számú interjú)

„én rendszerint családkisegítő voltam, meg családvédelmis...sok időt vett igénybe, amíg ezt kitisztáztuk. De eleinte egyáltalán nem volt fogalmuk erről...mikor mentünk 2018-ban az iskolákba, az egyik sulis igazgatója azt mondta, hogy üljek már a portás mellé, mert valami ilyesmit kell majd csinálni, ugye?” (4. számú interjú)

„nincs már nálunk az a kolléga, felmondott pár éve...nem is tudom miért... érted, de őt az igazgató a kazánházba akarta ültetni”. (5. számú interjú)

A szakemberek szakmaképének vizsgálatáról szóló bekezdésben említettem meg, hogy a tevékenység indulásakor a szakemberek „szociális akárki, OKJ végzettséggel rendelkező szakember, miért kell diploma, hogy beszéljess a családokkal” címkéket kaptak az intézményekben. A szakember rezilienciájától, türelmétől, kitartásától függött, hogy dolgozik-e majd ezzel az ellenállással, vagy más munkaterületet választ. A szakemberek szerint a kezdeti fluktuációt nagyban meghatározta, hogy a szakemberek hogyan kezelték a kezdeti nehézségeket. Fontos felismerésként tekintettek arra, hogy önmagában az elismerés „nem jár” számukra, hanem dolgozniuk kell érte. Sok szakember erre a tényezőre személyes kudarcként tekintett a tevékenység korai szakaszában. A narratívákból kiderült, hogy az elismerés miatt felvállaltak kezdetekben olyan feladatokat is, amelyek egyáltalán nem tartoztak az iskolai szociális munka kompetenciakörébe. A presztízszük, az elismertségük nem attól változik, hogy minden feladatot elvállalnak, hanem éppen attól, hogy mi az, amiben nem helyettesíthető, melyek azok a területek, ahol a szakember tudásmonopóliuma értelmezhető. Ilyen módon a munkájuk láthatóvá tétele fontos tényezőnek bizonyult a munka során.

„nem mondhatod azt, hogy nem tudom. Azt mondhatod, hogy azonnal utánanézek, megnézem itt, felhívom azt...de azt, hogy nem tudod, nem mondhatod. Mert ez nem professzionális. Ahogy mondtam is korábban...nem a piacon vagyunk.” (3. számú interjú)

„én így próbáltam elérni...a célcsoport, a gyermek, szülő, tanár megszólítása, a prevenció órák, a közelítés, a köztudatban levés a legfontosabb. Kérdés, hogy adott-e minden feltétel ehhez, humán erőforrás, anyagi, időbeli kérdések. Nagyon függ az intézménytől, hogy

mennyi időt kell rá szánni. Priorizálni kell, hogy melyik intézménybe mennyi idő kell. A nehéz intézményekben több kell. ” (2. számú interjú)

„akkor tudsz hiteles lenni, ha van mögötted tudás, és jó személyiség. Ez a két komponens az első lépés ebben az összetett rendszerben. A magabiztosság elkerülhetetlen. Nem tudsz másképp hiteles lenni, nem fognak elfogadni másképp. Ezt a gyerek is tudja. Hogy te hogyan segítesz. Hogy leülsz mellé, hogy nem sírsz, nem hibáztatod, nem vagy gyenge, hiteles vagy és jelen vagy. ” (4. számú interjú)

„nálam a közösségi tevékenységek jelentettek fordulópontot...ott megismertek, kicsit a köztudatba is bekerültem...én így haladtam. De azt mondom, évek voltak...azért tartottam fontosnak, hogy közösségi alkalmakkor találkozzunk, hogy ne feltétlenül a problémához kössenek...hogy na történik valami, tudod, és menni kell a szociális segítőhöz. ” (20. számú interjú). A szakemberek narratívájából azonosítani lehetett azokat az elemeket, amelyek a saját szakmai megbecsülésüket tudták erősíteni, szilárdítani pozíciójukat, magasabb státuszt elérni a köznevelési struktúrában.

23. táblázat

A presztízst erősítő elemek az iskolai szociális munka korai szakaszában

Összetevő elemek	Konkrét tevékenységek	Hatása a presztízstre
szakmai határok	a kompetenciahatárok világossá tétele, tisztázása	A szakember meg tud maradni saját szakmai keretében, kevésbé válik pótolhatóvá
láthatóvá válás	közösségi rendezvényeken való részvétel, prevenciós programok megtartása, esetkonzultációk megtartása	az addig láthatatlan munka kezd láthatóvá válni, hatással van a szakma megismerésére is
szakmai autonómia	a szakember szaktudásán alapuló saját szakmai javaslatok megtétele,	megerősítés a saját kompetenciaterületében

	érdekeinek érvényesítése a szakma etikája szerint	
bizalom és együttműködés kiépítése	bevonódás a közös munkába, szakmai hálózat építése	a tevékenység legitimizációjának elérése
etikai szabályokhoz való ragaszkodás	a gyermek mindenek felett álló érdekének képviselése	hiteles szakmakép visszatükrözése
önálló szakmai tevékenységek megtartása	prevenció, csoportfoglalkozások	aktivitás, proaktivitás képe a szakemberről
saját szerep pozicionálása	egy olyan személyes tér eszközlése, ahol a szakembernek lehetősége van a munkavégzésre	egy saját iroda, terem, vagy a nevelőtestülettel közös helyiség használata a szakember jelenlétének fontosságát jelzi

Forrás: saját szerkesztés az interjúk alapján (2025)

Visszaulva a korábbi elemzésre, amikor a szakemberek megemlítették, hogy szakmaképüket befolyásolta, hogy iskolai szociális munkásként hányadik szakemberként töltötték be a pozíciót az intézményben; deprofessionalizációs tényezőnek tekintetem. Úgy vélem, hogy a presztízs, megbecsültség kérdéskörben is jelentős hatást gyakorló tényező. A szakemberek narratíváiból kitűnik, hogy amit az elfogadtatásukért megtettek, amilyen tevékenységeket elláttak a státuszuk legitimizálása miatt; azok visszafelé ugyanúgy képesek hatást gyakorolni a presztízsükre.

„én olyan kolléga után vettem át az ...iskolát (iskola neve), ahol csak a nevelőiben ült, nem ment a gyerekek közelébe...és mikor mondták a pedagógusok, hogy hát ők azt hitték, hogy ez ilyen feladat, hogy csak ott vagy...na az nagyon kellemetlen volt...igen, ebből kellett építkezni”. (25. számú interjú)

„volt olyan, hogy nem ment el az általa szervezett esetmegbeszélésre...én ezt hónapokig hallgattam, miután átvettem azt a sulit, ... de megértem valahol...ezt mondom, hogyha rossz tapasztalat van, az rád is hat.” (21. számú interjú)

„egyszerűen nem olyan volt a személyisége...a mi közösségünkbe sem tudott úgy beilleszkedni...ez így volt az iskolákkal is...a vezetőnek telefonált az igazgató, hogy nem tud vele dolgozni...nem volt könnyű ebbe belépni és fordítani...persze, hogy nem vesz emberszámba.” (5. számú interjú)

Az interjúk során kitértem annak vizsgálatára is, hogy az évek alatt hogyan változott a szakma értékelése, a szakemberek presztízse a köznevelési intézményekben; valamint, hogy milyen egyéni eszközök, mikroszintű tényezők járultak hozzá ahhoz, ha változást érzéltek megbecsültségükben.

„kapok visszajelzéseket az intézményektől, hogy fontos a munkám...de nekem még mindig kihívást jelent az idő, amit ott tudok tölteni...a jelenlét. Sokszor csak a krízisintervencióra van lehetőség...pedig nem ezt szeretném, nem így...Az idő a szakmai hálózat kiépítését is meghatározza. Nincs egyfajta irányvonal. Mindegyik intézmény más. Mindenhol más a szakmai összetétel. Van, ahol van iskolapszichológus, van, ahol nincs. Van olyan is, amikor mindkét intézményemben van, de csak az egyikkel tudok gördülékenyen dolgozni. Egy folyamatos alkalmazkodás mindenhez...nincsenek nyugvó pontok...azt érzem így nehéz dolgom van.” (18. számú interjú)

„7 éve vagyok az iskolákban, nekem nincs óvodám...én nem tudnám azt a célcsoportot...de azt hiszem a felkészültség, a személyiség...meg amit mondtam, hogy nem mondhatod, hogy nem tudod...alázat, mindenki felé, nemcsak a gyerek felé...azt hiszem ez hozott végül változást...volt az az általános iskolám, a ... (iskola neve) ott nagyon nehéz volt, de az iskolapszichológussal annyira egymásra találtunk, nagyon jól együtt tudtunk dolgozni...az igazgató azt látta, hogy tehermentesítve van...hogy itt ez a két nő, akik jók abban amit csinálnak...igen, a magabiztosság, elengedhetetlen.” (3. számú interjú)

„a gyerekek a fél napjukat az intézményben töltik. Ebben mindig lesz potenciál, abban, amit mi csinálunk. Ha már egy kicsit is teszünk, már eredményesebbek vagyunk annál, mintha semmit nem csinálnánk. Kell a szemléletformálás...hagynak dolgozni, kikéri a véleményem...elhívják a tantestületi kirándulásokra.” (4. számú interjú)

„hát nem volt könnyű...dehogynem, sokszor feladtam volna...de annyit kapok a gyerekektől...és azt látom, hogy van értelme a munkánknak...nehéz persze, sok változáshoz kell alkalmazkodni...de látom miért csináljuk.” (13. számú interjú)

„említettem, tudod azt az igazgatót...hát ajándékot kaptam tőle én is év végén, mint a tantestület többi tagja. Na ennél nagyobb elismerés, tőle...nem jöhetett volna. Volt értelme a sok konfliktusnak, a megbeszéléseknek...igen, azt érzem megbecsülnek...de ez nem jött magától.” (14. számú interjú)

„a mi csoportunkban volt két olyan esemény, ami nagyon megrázta a közösségünket... történt egy baleset a városban, ahol meghalt egy kisgyerek is, aki abba az óvodába járt, amit mi láttunk el...és az óvónők az iskolai szociális munkást keresték meg azonnal, hogy nekik segítségre van szükségük a helyzet kezeléséhez...de érted, nem a fenntartót vagy ilyesmit, hanem a kollégát. Ő szólt a szakmai vezetőjének, aki azonnal kiment egy pszichológussal és gyakorlatilag krízisintervenciót végeztek...és másnap a szülőkkal beszéltek, hogy mi a teendő, mit tehetnek, hogyan beszéljenek a gyerekekkel erről otthon...mindenkit megviselt. Aztán ugyanazon a héten egy középiskolába kérték szintén egy másik kolléga segítségét...ott egy szakképző iskola kilencedik osztályába mentek, mert a gyerekek a facebookon látták, hogy két társuk, aki nem érkezett még meg az iskolába, autóbalesetet szenvedtek és meghalt az egyik fiatal...és ők voltak ott, a szakmai vezető szintén, az iskolai kolléga, meg a pszichológus...na ezt mondom, hogy ott, akkor kellett jelen lenni, abban a pillanatban...mi ez, ha nem bizalom és a munkánk elismerése.” (5. számú interjú)

Érdekes élményt jelentett számomra az interjúk felvételénél ennek az utolsó témakörnek az érintése. A szakembereken azt láttam, hogy lelkesen beszélnek az elért eredményeikről, de talán a nehézségeikről is. Esetekkel illusztrálták a megbecsültségükben bekövetkezett változásokat, olyan esetekkel, amelyekben meg tudott valósulni a szakember felcserélhetetlensége, tudásmonopóliuma, és az az intézményi bizalom, amely a köznevelési szakemberek felől hatott a személyére.

A presztízs nem egy konstans tényező a szakmatörténetükben. Nem egy alapállapot, nem magától alakuló folyamat. Paradoxona az, hogy krízishelyzetben legtöbb esetben az iskolai szociális munkás szerepe megkérdőjelezhetetlen és nélkülözhetetlen. Viszont az alapműködésben gyakran láthatatlan. Ha egy krízishelyzet megoldásában aktív szerepe van,

sokkal inkább megbecsültnek érzi magát, mint a tevékenység alapműködésében, a hétköznapiakban.

Különbséget látok a pályakezdők, és a több éve pályán lévő szakemberek presztízsértelmezésében. A pályakezdő szakemberek gyakran találkoznak azzal a hozzáállással, hogy szakmai tapasztalatai hiányában bizonyítania szükséges, és elnyerni a szakemberek elismerését. Gyakran, ez évekig tartó folyamat lehet. Az időfaktor ezért kulcsfontosságú tényező a megbecsültség elérésében. Főként személyközi viszonyulásokban tetten érhető, a szakmai network tagjai felől, kevésbé egy egész intézményi struktúra felől. Döntő szempont ebben a kérdésben is, hogy milyen az intézményvezetés szemlélete, hogyan pozicionálja az iskolai szociális munkást, milyen területekre vonja be, számít-e a tudására. Előfordulhat emiatt, hogy egy iskolai szociális munkás nem ugyanazt a megbecsültség-érzést érzékeli az összes általa ellátott intézményben. Ahol elfogadó és nyitott szemlélettel találkozik, több alkalma nyílik saját szakmai tevékenység elvégzésére, szakmai tudásának kifejezésre juttatására, pozíciójának megszilárdítására, ezáltal egy magasabb presztízs elérésére. Ezek a tényezők nagyban függenek a szociális munkás személyiségétől.

A több éve pályán lévő szakemberek azt emelték ki, hogy a tapasztalat előnyt jelentett számukra, erősítette a szakmai kompetenciájukat, önbizalmukat, és egy sokkal stabilabb szakmai identitást eredményezett. De mindezen feltételek együttes teljesülése sem volt garancia arra, hogy magas presztízzsel rendelkezzenek az intézményekben. Úgy értelmeztem, hogy ha a fent felsorolt tényezők kézzelfoghatóvá válnak, ha a tapasztalati tudás kizárólagos monopóliummá konvertálódik, így a státusz és a személy legitimizálódik, akkor van esély a magasabb presztízs elérésére.

Összegezve azt a megállapításra jutottam, hogy az iskolai szociális munkások esetében a presztízst sok tényező befolyásolja; de önmagában a szakmai tapasztalat és a tudás nem jár automatikus elismeréssel. Szükség van hozzá olyan intézményi struktúrára, olyan szemléletre, ahol a legitimáció ki tud alakulni, és a szakmai tapasztalat nélkülözhetetlen és felcserélhetetlen tudásmonopóliummá válik, amelynek egyedüli birtokosa az iskolai szociális munkás.

A KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE

Kutatásom elméleti keretét a professzió-definíciók vizsgálata, a professziók fejlődésének rövid történeti áttekintése, a professzióelméletek irányzatai jelentették. Áttekintettem a szociális munka professzióvá válásának angolszász, német, és magyarországi mérföldköveit. A szociális munka, mint professzió a globális definícióban megjelenik, mely szerint olyan gyakorlat alapú szakma és tudományág, amely elősegíti a társadalmi változást és fejlődést, a társadalmi összetartozást, valamint az emberek hatalommal való felruházását és felszabadítását (A szociális munka globális definíciója 2014: 96).

Kutatásomban Kleisz (2002) professzió definícióját tekintetem analitikus kiindulópontnak, aki a professziót elismert, nehezen megszerzett szakértelem intézményesülési formájának definiálta, amely autonómiát biztosít a szakembernek, identitásának részét képezi a hivatás végzése (Kleisz 2002: 20). A professzió tehát magas presztízsű szakma, amelyhez olyan munkatevékenység társul, amelynek tudásanyaga nem mindenki számára elérhető, képzés által megszerezhető (Nagy 2009). A professziók szempontjából fontos kitétel, hogy a kliensek és a szakmabeliek hogyan ítélik meg a hivatásokat (Freidson 1986). A professziók a tudás, mint, monopólium; és a magas presztízs mellett feltételezik az etikus magatartást (Williams et al. 2009); jellemző rájuk, hogy olyan társadalmilag idealizált területek, amelyek zárt szakmai közösségként működnek (Collins 1990, Burrage 1990:205). A szakmai identitás meghatározó a professziók szempontjából (Carr-Saunders -Wilson 1933; Kairat 1969; Schön 1983,1987; Jones - Joss 1995), formálja a szakmaképet, az énképet, az életmódot (Nagy 2009). A szakmaképet külső és belső tényezők alakítják (Kairat 1969), a szakember és kliens közötti kapcsolatok hatást gyakorolnak a szakmaképre (Schön 1983, 1987); az énkép meghatározó komponens a szakember személyiségében (Joss-Jones 1995; Nagy 2009). A gyakorlati tapasztalatokon alapuló tudás fontos tényező, e mellett ideális az elmélet és a gyakorlat azonos mértékű ötvözése (Hellmann 2008) a gyakorlatorientált professziók keretrendszerében. Amennyiben a hivatás területén állandó változások tapasztalhatók, nehéz kialakítani azt a keretet, ami a hivatás gyakorlói számára állandóságot jelent (Schwanke 1988). Ha egy foglalkozás szakmai autonómiája gyengül, a társadalmi legitimációja kérdéses, nem tud megfelelni a professzió kritériumoknak, így félprofessziónak tekintendő (Etzioni 1969).

A professzióelméletekről szóló diskurzusnak egyik újkeletű területe a deprofesszionizáció jelenségének vizsgálata. A professziók eróziója mögött a társadalmi folyamatok változása, a jóléti állam szerepének csökkenése állhat (Duyvendak – Knijn - Kramer 2006). Az állam, mint megrendelő szerepe csökken (Freidson 1968), a kliens-szakember viszonya megváltozik (Formádi 2011), a professzió számonkérhetővé válik (Scanlon 2011). Ezek között a megváltozott feltételek között csökken a hivatás gyakorlójának presztízse, a professzió erodálódik (Kleisz 2005).

A szűkebben vizsgált szakmaterület, az iskolai szociális munka bevezetése óta eltelt tapasztalatok rámutatnak olyan elemekre, amelyek a professziót gyengítik, és tipikusan deprofesszionizációs jelenségekként írhatók le a területen.

A gyermekjóléti és gyermekvédelmi rendszerekre jellemző, hogy szakemberhiánnyal küzdenek, magas a fluktuáció, és a szakemberek alulfizetettek (Rácz-Sik 2020). Nem csak a szakemberhiány, hanem a szociális-, oktatási-, valamint egészségügyi területen is kézzelfoghatóak a szolgáltatási hiányok (Bihari-Rácz-Sik 2022), amelyek jelentős hatást gyakorolnak az iskolai szociális munka működésére is. A szolgáltatás bevezetését követő tanulmányok tapasztalatai azt mutatták, hogy jelentősen befolyásolja az iskolai szociális munka sikerességét az, hogy hogyan integrálódik a szakember az oktatási struktúrába; ugyanakkor nehezítő tényezőként jelentkezik, ha az iskolai szakemberek nem tudják pontosan, hogy milyen feladatot lát el az iskolai szociális munkás (Kalocsai-Pátkai-Tisztli 2020). Homoki (2018) korábbi kutatása szintén ezt támasztja alá. Borsos (2020) az iskolai szociális munkás és az oktatás szakembereinek első találkozását emelte ki, szerinte kulcsfontosságú, hogy a szakember hogyan keretezi saját munkáját, milyen kompetenciahatárokat húz. Említést tett arról is, hogy a tevékenység megnevezése nem segíti a szakemberek elfogadását. Csók (2020) kutatásában a pedagógusok és az iskolai szociális munkások viszonyrendszerét vizsgálta, ahol az általa felállított tipológiában megtalálhatók azok a pedagógusok, akiket távolságtartó-szkeptikusoknak nevezett; olyan szakembereket sorolt ebbe a kategóriába, akik nem tartják feltétlenül szükségesnek a szociális munkás feladatát az iskolarendszerben.

A tanulmányok kulcsfontosságú tényezőként említették a szociális munkás személyiségét (Budai-Puli 2015, Kalocsai et al. 2020, Kutyifa 2020, Szecskó 2022) az oktatási rendszerbe történő integrálódás, és a szociális munka szolgáltatásainak biztosítása során. A személyiség mellett a köznevelési intézményekben töltött idő is meghatározónak bizonyult (Máté 2018), valamint a jogszabályban lefektetett gyermeklétszám ellátása is (Kalocsai et al. 2020; Boros 2020). Herczeg-Beke-Nagy (2025) kutatásukban arra a következtetésre jutottak, hogy az

iskolai szociális munkások feladatellátását megnehezíti a magas intézményi és ellátandó település szám. Ugyanakkor jelezték, hogy kutatásukban pozitív eredményeket is találtak a szociális munkás-pedagógus bizalmának alakulásában, az egymáshoz történő kapcsolódás területén (Herczeg et al. 2025: 69).

Kutatásomban a szociális munka professziójának egy viszonylag kevésbé kutatott szakmaterületére fókuszáltam, az iskolai szociális munkások szakmaterületére, amely 2018 óta létezik a gyermekjóléti alapellátás struktúrájába ágyazva. Azt helyeztem a kutatás fókuszába, hogy az iskolai szociális munkások formálódó szakterületén, a professzionalizációs folyamatban megragadhatóak-e deprofesszionalizációs elemek, és ha igen, akkor azok milyen hatást gyakorolnak a professzió képviselőire. Kutatási kérdéseim között szerepelt, hogy milyen tényezők hatnak a professzionalizáció és a deprofesszionalizáció irányába a gyakorlati terepmunkában; lehet-e professziónak tekinteni azt a szakmát, amely magán hordozza a deprofesszionalizáció jegyeit; illetve létezik-e, hogy egy szakma, jelen esetben az iskolai szociális munka, egyszerre professzionalizálódik és deprofesszionalizálódik?

A kérdéseimre a válaszokat félig strukturált interjúk feldolgozása során kaptam meg, amelyet a család-és gyermekjóléti központok iskolai szociális munkásaival készítettem (n=25). A kutatás során olyan szakembereket kerestem, akinek a feladatellátási helye lefedik a településtípusokat; így a községekben dolgozó szakemberektől a nagyvárosi feladatellátású szakemberek megszólaltatására törekedtem. Szakmai tapasztalásuk szerint is színes mintával dolgoztam, volt olyan szakember, aki már a pilot programban is dolgozott, így 9 éves szakmai tapasztalattal rendelkezik és a gyermekjóléti alapellátásban 26 éve dolgozik, de voltak olyan szakemberek is, akik pályakezdők. Így a szakemberek széles spektrumát lefedtem a mintában.

A szakemberek interjúja 4 fő dimenzió köré csoportosult, ahol vizsgáltam a szakmai életutat és motivációt (1), a szakmaképet (2), a szakmai munkát (3), valamint a presztízst (4).

A motiváció dimenziójánál két domináns motivációs tényező rajzolódott ki a szakemberek életútjában. A segítői motiváció egyik típusába (belső indíttatású segítő) azokat a szakembereket soroltam, aki maga is érintett volt gyermekként szociális problémákban, bántalmazásban. Ez az élmény alapvetően határozza meg a segítő szakmai identitását, érzelmileg megalapozott, magas szintű motiváció jellemzi. Gyakran ezek a segítők kiemelkedően tudnak együtt érezni az olyan gyerekekkel és családokkal, ahol ugyanazt a problémát tárják fel, mint amivel a szakember gyermekként szembesült. Ez a megélés a

kiemelkedő együttérzés és empátia mellett olyan emocionális túlterheltséggel jár, ami feltételezi egy olyan közvetlenül elérhető, külső szakember jelenlétét (szupervízor, pszichológus), aki segíti a szakembert; így ezáltal elkerülhető a kiégés veszélye. A belső indíttatású segítők narratíváikban egyikük esetében sem volt jelen ilyen külső szakember.

A segítői motivációk másik tipológiája (külső indíttatású segítő) azokat a szakembereket jelentette, ahol a pályaválasztást nem személyes trauma, nehézség, nehéz életút jelentette, hanem olyan külső tényezők egyénre gyakorolt hatása, mint az emberekkel történő foglalkozás, az embereken való segítség eszmeképe (Fónai-Patyán-Szoboszlai 1999). Emellett a saját környezetükben megtalálhatóak voltak olyan személyek, akik szociális munkát tanultak, végeztek, vagy a szociális szféra területén dolgoztak. A külső tényezők meghatározottsága ugyanakkor azt is jelenti, hogy másféle szakmai identitással rendelkeznek, ami kisebb emocionális kockázatokat rejthet magában. Alacsonyabb a kiégés kockázata, az empátia szabályozottabb keretekben működik. Eredményeim azt mutatják, hogy az iskolai szociális munka motivációs háttere nem egységes motivációs bázisra épül, hanem eltérő belépési utak mentén szerveződik.

A szakemberek képzésének, a munkakör ellátásához szükséges végzettség megszerzésének vizsgálata a másik tényező volt a szakmai életút dimenziójában. A narratívákban láthatóvá vált, hogy a szakemberek a képzésüket fontos identitásformáló elemként írják le, ahol olyan elméleti és gyakorlati tudásra tettek szert, ami biztos alapokat jelentett számukra a későbbi terepmunkában. A gyakorlatorientált professziók esetében a képzés során megszerzett elméleti és gyakorlati tudás egyensúlya elengedhetetlen (Hellmann 2008). A szakemberek a képzést, tudásuk fejlesztését és naprakészen tartását szinte egyöntetűen kiemelték azzal a kritériummal, hogy a megszerzendő tudásnak követnie kell a társadalmi változások okozta új problématerületek megismerését, kezelési módszereinek elsajátítását (Budai 2024). A szakemberek számára nem volt kitétel a tevékenység bevezetésekor egy olyan képzésen történő részvétel, amivel specializált tudásanyag elsajátítását támasztotta volna feltételként. A szakemberek által hiányos tudásnak, hiányzó módszereknek azonosított tényezőket a deprofessionalizáció irányában mutató tényezőként értelmeztem.

A második vizsgálati dimenzió a szakmakép volt; a kérdéseim arra irányultak, hogy milyen szakmaképpel rendelkeznek az iskolai szociális munkások, hogyan értelmeződik a makroszintű gyermekvédelmi struktúrában, és hogyan a saját tevékenységük mikroszintjén. Azonosítottam, hogy a szociális munkások szakmaképét külső és belső tényezők (Kairat 1969) egyaránt formálják, az énkép meghatározó tényező a szakemberek identitásában (Joss-Jones 1995, Nagy 2009). Megállapítottam, hogy az iskolai szociális munka 2018-ban

történt bevezetése után egy bizonytalan, fragmentált szakmakép volt a jellemző. Az interjúk narratíváiban megragadható volt, hogy a tisztázatlan szerepelvárások, a szakmai identitás megkérdőjelezése, a szakmai autonómia hiánya, a legitimáció igazolása, a professzionális tudás kibontakozásának megkésettsége egyszerre jelentette a professziókritériumoknak megfelelni kívánó hivatás deprofesszionizálódását a kezdeti években. A szakmaképpel kapcsolatos, deprofesszionizáció irányába mutató tényezőket igyekeztem nem egyéni, hanem strukturális kontextusba helyezni.

A makro-és mikroszint egymásra ható; egymást erősítő vagy gyengítő kontextusok. A makroszinten kirajzolódó szakmakép abba az irányba mutat, ahol alacsony a szakemberek presztízse, alulfinanszírozott a terület, ahol a munkájukat végzik. A szakmai tudás nem elsődleges, nem monopolhelyzetű; hanem sokkal inkább adminisztratív és kontrollfunkcióvá konvertálódó terület. Meghatározó, hogy hogyan alakul a szakemberek szakmaképe a gyermekvédelem nagy rendszerében, hiszen ez jelöli ki a formális keretet, amelyben és ahogyan professziójuknak működnie kell.

A mikroszintű szakmaképet a személyközi viszonyok, az interakciók, maguk az ellátott tevékenységek határozzák meg. Fontos tényező, hogy hogyan pozicionálódik a szakember a köznevelési struktúrában, létezik-e hierarchia a személyközi szinteken (iskolapszichológus-szociális munkás, pedagógus-szociális munkás). A szakmai autonómia megléte vagy hiánya alapvetően határozza meg a professzionizáció/deprofesszionizáció irányvonalát. Kézzel foghatóvá válik, hogy a makroszint által kijelölt formális keretek hogyan érvényesülnek a mindennapok tevékenységében, a szakember önálló szakmai autonómiával rendelkező szakértő lesz-e, vagy a formális keret által kijelölt végrehajtó szereppel rendelkező szakember.

A szakemberek szakmaképe tehát ezen a két szinten formálódik, így a deprofesszionizáció is ennek a két szintnek a kölcsönhatásában ragadható meg igazán.

Kulcsfontosságú tényező, hogy a tevékenység 2018-ban történt bevezetésekor tapasztalhatóak voltak olyan elemek, amelyek a deprofesszionizáció irányába hatottak. A narratívákból kitűnt, hogy már kezdetben megkérdőjeleződött a szakemberek szakmai identitása, hiszen rögtön találkoztak a „ki a szociális munkás” problémával (Szoboszlai 2014), és ez a tényező egy folyamatos védekezésre, magyarázatok adására, bizonyításra kényszerítette a szakembert. Így nem tudott érvényesülni a szakmai autonómia, a tudás monopóliuma. A szférák közötti kommunikáció-, valamint az ágazat előkészítő munkájában tapasztalható hiányosságok szintén egy magyarázó pozícióba kényszerítették a szakembert, az egyénre hárult a rendszerszintű koordináció hiánya; ami kezdetben magas fluktuációt

eredményezhetett a területen. Ezt az a tényező is alátámasztja, amelyek arról szóltak az interjúkban, hogy a szakembernek nem volt helye a köznevelési intézményben kezdetekben. Ha a fizikai pozíció elfoglalása nem volt akadályoktól mentes, akkor a szerepnek történő megfelelés is nehézségekbe ütközhet.

Elmondható, hogy a hazai gyermekvédelmi rendszer strukturális hiányosságai leképeződtek a köznevelési intézmények szintjén is.

A harmadik dimenzió a szakmai tevékenységek vizsgálatát helyezte a fókuszba. Úgy vélem, hogy ennek a területnek a feltárása mutatja meg a szakmai munka terepen történő gyakorlásának mélységében létező helyzetét.

Az iskolai szociális munkások feladatellátási helyét jelentő köznevelési intézményeket befogadó, valamint tartózkodó-kivárá típusú iskolák szerint kategorizáltam. Ebben a kétféle típusú intézményi struktúrában a szakemberek szakmaképe, a szakmai autonómia, a szakmai etika nem egyformán értelmeződik. A befogadó iskolatípus esetén az iskolai szociális munkások professziógyakorláshoz szükséges kritériumai érvényre tudtak jutni; tudásuk nem bizonyult felcserélhetőnek, fontos részét képezték az intézményi kultúrának. A zárt iskolatípus esetén a szakmai autonómia nem értelmeződött tisztán és világosan, a szakember tudásmonopóliuma nem jelentett magas presztízt számára. Ezekben az intézményekben leginkább a deprofesszionalizáció irányába ható tényezők alakították a hivatás alakulását a kezdeti években.

Fontos megállapításra jutottam a kétféle iskolatipológia kapcsán, miszerint a rendszert nem gondolom átjárhatatlannak; a szakember személyisége, szakmai tudása és etikája képes hatni mindkét irányba attól függően, hogy a szakember milyen szakmaiságot képvisel.

A gyermekvédelmi észlelő-és jelzőrendszer vizsgálatának tényezője arra engedett következtetni, hogy a közelmúltban megvalósult rendszer-korrekciós kísérletek és jogszabályváltozások is hozzájárultak ahhoz, hogy a tartózkodó-kivárá típusú iskolák elindultak egyfajta nyitás felé. Ez azt is jelentette, hogy felértékelődött az iskolai szociális munkás szaktudásának szerepe, szakmai etikája; és ez a pozíciójának és státuszának megerősödésével is járt. A kiemelt veszélyeztető ok, mint jogi kategória megjelenése a mérlegelési jogkör nélküli jelzések megtételében fontos változást hozott az iskolai szociális munka jelzőrendszeri feladatainak ellátásában is. A gyermekvédelmi észlelő-és jelzőrendszer egy kiemelt találkozási pont az oktatásügy és a szociális szféra kapcsolódásában.

Fontosnak tartottam, hogy megragadjak egy olyan szakmakép értelmezést, amely megfelelően jelzi a struktúrák keresztmetszetén működő professziót, amelyet kettős szorításban létező szakmaképnek neveztem el.

A kettős szorítás között kialakult szakmakép egyik oldaláról az iskolai szociális munkás olyan szakember, aki köznevelés terében dolgozik, ugyanakkor nem kizárólagos része az oktatás struktúrájának, mintegy külső szakember végzi feladatát. Gyakran azonnali megoldásokat várnak tőle, krízishelyzetekben történő intézkedést, ugyanakkor az oktatás strukturális hiányosságaiból fakadóan, alkalmanként a kompetenciahatárán túlnyúló feladatokkal bízzák meg. Ez a tényező önmagában sokkal nagyobb feladat terhelést jelent, mint amire a szakember szerződött, valamint a szerepkörének határa elmosódni látszik a kompetencián túlhaladó feladatellátásban. Szakmai identitását meghatározza a köznevelési szakemberek szakmáról alkotott percepciója, az intézménytípus nyíltsága vagy zártsága, illetve a szociális és gyermekvédelmi kérdések iránti szemléletmódja is. Ezzel párhuzamosan létezik egy másik szakmakép, amelyet a gyermekvédelem keretez. Hatnak rá a rendszer strukturális hiányosságai, alakítva ezzel identitásukat. Speciális helyzetük a család-és gyermekjóléti rendszerben is megragadható, hiszen nem családsegítő, nem esetmenedzser, nem esetgazda; közvetlen döntési jogkörrel nem rendelkezik a szociális segítőmunka irányvonalát tekintve. Viszont közvetlenül hatást gyakorol rá a pedagógusok megélése, ha egy gyermekkel, családdal kapcsolatban nem érzékelnek az intézmények azonnali és hathatós változást. A pedagógusok számonkérhetik rajta a segítő folyamat eredményét, és előfordul, hogy a frusztrációjukat is viselnie kényszerül. Ebben a helyzetben az iskolai szociális munkás egy közvetítő szerepbe záródik, ahol az esetvezetésben létező jogköre kevés, felelőssége viszont annál nagyobb van.

A kettős szorítás nem a szakember egyéni felelősségéről szól elsősorban, hanem arról, hogy egy ellentmondásos helyzetben végzi a munkáját, amit igen erősen meghatároznak a külső tényezők. Úgy vélem, hogy a kettős szorítás erodálja a szakmai autonómiát, és olyan szakmaképet eredményez, amelyet egyszerre formál az oktatási intézmény, valamint a szociális és gyermekjóléti rendszer is.

A negyedik dimenzió az iskolai szociális munkások presztízsének helyzetét igyekezett megragadni. A narratívákból jól kirajzolódik, hogy a tevékenység kezdetén a szakemberek presztízse nem egy konstans tényező volt a köznevelési intézményekben. Az induló pozíció alacsonyabb megbecsültséget jelentett, melyet befolyásolt az iskolai szociális munka, mint új terület bevezetése a köznevelésben, valamint a szociális munka társadalmi megítélése is. A változást az évek során az erősödő szakmai autonómia, a szakmaetikának történő

magasszintű megfelelés, a tisztuló kompetenciahatárok, valamint a tudásmonopólium elismerése hozta el, ami által a több éve iskolai szociális munkásként dolgozó szakemberek magasabb megbecsültségről számolnak be.

A dimenziók vizsgálatának eredményeképpen megállapíthatjuk, hogy az iskolai szociális munka legfontosabb előnye, hogy egy közvetlenül elérhető szakember jelenik meg a köznevelési intézményben, aki szaktudásával, empatikus hozzáállásával, jelenlétével képes hozzájárulni a problémamegoldás sokszor bonyolult és sokszereplős folyamatához. A szakemberek narratívájában megjelenik, hogy a képzés során megszerzett elméleti- és gyakorlati tudás specifikus szakmai támogatást jelent nem csak a pedagógusoknak, hanem a problémamegoldás folyamatában benvont egyéb szakembereknek iskolán belül és kívül is. A szakember nem csak jelen van az intézményben, hanem tevékenyen hozzájárul ahhoz is, hogy a gyermekvédelmi észlelő-és jelzőrendszer gördülékenyebben működjön, hogy a szereplők kommunikáljanak egymással, és kapcsolódjanak egymáshoz; hiszen a gyermekvédelem minden olyan szakember közös ügye, akik a gyermekek körül tevékenykednek.

Emellett a szakember személye a gyermekek és szülők számára egy olyan bizalmi kapcsolat meglétének a lehetőségét is jelenti, aki nem csak támaszt, de hatékony megoldásokat kínál számukra. Fontos kiemelni, hogy az iskolai szociális munkások a szociális munka módszereivel dolgoznak az iskolában. A prevenciófókuszú feladatellátás, a hosszútávú és rendszeres foglalkozások, a kiszámítható és tervezhető jelenlét olyan szilárd bázist képes nyújtani, amely hozzájárulhat az intézménybe járó gyermekek jóllétéhez, és segítséget jelenthet a szülőknek a gyermekekkel kapcsolatos elakadásaikban.

Ugyanakkor a narratívákból kitűnik, hogy a gyermekek és szülők számára biztosított jelenlét és szakmai munka nem csak és kizárólagosan az iskolai szociális munkás szakemberen múlik, erősen hat rá az intézményi környezet. A szolgáltatás bevezetésének kezdetekor a professzionalizáció kezdeti lépéseit befolyásolta a szakmai autonómia hiánya, a legitimációs kényszer, a szerepekben történő bizonytalanság; valamint a köznevelési intézmény befogadó vagy tartózkodó attitűdje.

Ott, ahol a köznevelési intézmény nyitott és befogadó, a szakembert elfogadják, autonómiája erős, szaktudása elismert, etikája érvényesülni tud; az iskolai szociális munka kifejezetten a célcsoport javát szolgálja (gyermek, szülő, pedagógus, egyéb szakemberek). Ezekben a viszonyulásokban a szakember nem felcserélhető szereplő, hanem az iskolai struktúra fontos, szociális munka módszereket alkalmazó szereplője. Amennyiben az iskola tartózkodó a szociális munkások jelenlétével szemben, az iskolai szociális munkás

szerepének betöltése több szempontból nehezebbé válik. A korlátozott intézményi nyitottság nem csak a szereplők közötti bizalmi struktúrák kialakítását és megszilárdítását nehezíti, hanem a szakmai autonómiára is hatást gyakorol, melynek következményeképp a beavatkozások és prevenciós feladatok biztosításának mozgástere szűkebbé válik. Az ilyen típusú intézményi berendezkedésben a szakember szerepe periférikus lehet; amely ellentart a professzionalizáció irányának, és deprofesszionalizációs hatásként érvéneksül.

Végezetül, a kutatási kérdéseim egymásra épülő logikája miatt igyekeztem azok egymásra épülő, egymásra reflektáló válaszait megadni.

A kutatási eredmények alapján az iskolai szociális munkások gyakorlati munkáját olyan párhuzamosan ható folyamatok alakítják, amelyek egyszerre erősítik a professziót, és egyszerre mutatnak deprofesszionalizációs jeleket is. A professzionalizáció irányába olyan tényezők hatnak, amelyek főként mikroszinten, a tevékenység színterein, a személyközi viszonyulások területén ragadhatók meg leginkább. Tudatos szakmai stratégiáknak is nevezhetjük azokat a tényezőket, amelyek a professzionalizációt erősítik, mint a kompetenciahatárok világossá és láthatóvá tétele, azok erősítése; a magas fokú szakmai autonómia elérése, amelyet jól példáznak azok a konkrét esetek, ahol az iskolai szociális munkás szakértőként jelenik meg a folyamatban, tudása kizárólagos és elvitathatatlan. Az etikai normáknak történő magas szintű megfelelés, esetükben a gyermekek mindenek felett álló érdekének képviselete szintén erősítő tényezőként értelmezendő. Az egyéni, közösségi, csoportos feladatellátás biztosítása szintén státuszukat erősíti, a kliensek, gyerekek jóllétét építi, valamint a problémák feltárásának elengedhetetlen eszköze. Ezek a tényezők hozzájárulnak ahhoz, hogy az iskolai szociális munkás magas presztízt érjen el.

A deprofesszionalizáció irányába ható tényezők makroszinten kimutathatók. A makroszintű rendszer, a gyermekvédelem, a gyermekjóléti alapellátás strukturális helyzete bizonyítottan a professzió ellen hat. A jogszabályok állandó változása, a humán erőforrás állandósulni látszó problémái, a magas fluktuáció, az erodálódó tudásanyag megjelenése, a társadalmi megbecsültség hiánya, a bérrendezés elmaradása olyan környezetet teremt a szakemberek számára, ahol a professzió helyzete meginog akkor is, ha a szakemberek professzionalizációs törekvése kimutatható.

Eredményeim alapján az iskolai szociális munka egyszerre mutat professzionalizációs jegyeket, és deprofesszionalizációs tendenciákat is. Ezeket nem feltétlenül ellentmondásokként értékeltem, hanem az iskolai szociális munka működésének strukturális sajátosságaként.

A kutatási kérdésekhez kapcsolható válaszaim szerint az iskolai szociális munka szakterülete nem egy egyenes vonalú professzionalizálódó vagy deprofesszionalizálódó szakma, hanem egy olyan egyedi működési struktúra, ahol a professzionalizáció mikroszinten konstruálható, makroszinten viszont a deprofesszionalizációs folyamatok erősen hatnak, meghatározva ezzel a mikroszint működését is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

A Report of the Milford Conference (1929): Social Case Work – Generic and Specific. An Outline. AASW, New York.

A Szociális Munka Etikai Kódexe (2022): Szociális Szakmai Szövetség Etikai Kollégiuma. https://tamogatoweb.hu/letoltes2022/etikai_kodex_2022.pdf (letöltés ideje: 2026.01.09.)

Abbott, Andrew (1988): The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor. Chicago, Chicago University Press.

Allen-Meares, Paula – Washington, Robert O. – Welsh, Betty L. (1986): Social Work Services in Schools. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs (NJ).

Allen-Meares, Paula (2010): Social Work Service in Schools. 6th edition, Chicago.

Androvicz Gábor (2018): A magyar rendőrképzés fejlődése a dualizmus időszakában. Magyar Rendészet. 2018/1.

Auster, C. (1996) The Sociology of Work. Thousand Oaks: Pine Forge Press, California

Austin, David M. (1983): The Flexner Myth and The History of Social Work. Social Service Review. 3. 353-377.

Apel, H-J. et. al. (Hrsg.) (1999): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Baska Gabriella, Nagy Mária, Szabolcs Éva (2001): Magyar Tanító, 1901. Iskolakultúra, Pécs.

Baska Gabriella - Szabolcs Éva (2005): Életreform-motívumok a Népművelés (Új Élet) című folyóiratban 1906–1918. Iskolakultúra, 15.

Balipap Ferenc (1990): Fejezetek a szociális és szociálpolitikai képzés történetéből I. Esély, 5. 12–43.

Balipap Ferenc (1990): Fejezetek a szociális és szociálpolitikai képzés történetéből II. Esély, 6. 56–66.

- Balogh Erzsébet (2018): Professzióelméletek a szociális munka kontextusában. *Acta Medicinæ et Sociologica*. Vol. 9. 26.
- Balogh, Karolina (2020) Miben segít(het) az iskolai szociális munkás – a gyermekek igényeinek tükrében. *Themis: Az ELTE Állam-és Jogtudományi Doktori Iskola Elektronikus Folyóirata*. (Klsz). pp. 161-181.
- Bánfalvy Csaba (1990): A szociálismunkás-képzés amerikai rendszerének magyarországi adaptálhatóságáról. *Szociális Munka*, 3. szám, 165–179.
- Bartlett, Harriett M (1970): *The Common Base of Social Work Practice*. NASW. New York.
- Bailey, Roy –Brake, Mike (1975): *Radical Social Work*. Edward Arnold, London
- Bamford T. (1990): *The Future of Social Work*. Basingstone, Macmillan.
- Bányai Emőke (1986): A nevelési tanácsadókban folyó családgondozás szociológiai vonatkozásai. *Szociálpolitikai Értesítő*. 1.
- Bányai Emőke (2000): Az iskolai szociális munka és lehetőségei az ezredfordulón Magyarországon. *Háló* (5)8(augusztus).3–5.
- Bányai (2003): A családokat támogató szolgáltatások integrációja. *Esély*. 14/5.
- Barclay, P. (1982): *Social Workers. Their Role and Tasks*. London. Bredford Square Press.
- Baumer (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl, H., Pallat, L. (szerk): *Handbuch der Pädagogik* 5. Sozialpädagogik Weiheim-Basel.
- Bánki Sándor (2015): A vésnöki hivatás a XX. században KB-től BP-ig. *Bányászati és kohászati lapok. Kohászat* (148.) 5. 37–38.
- B. Erdős Márta (2019): A kutatómunka jelentősége a szociális munka hivatássá válásában. *Szociális szemle*. 12. 1-2.
- Beck, Ulrich (2003): *Kockázat-társadalom. Út egy másik modernitásba*. Századvég, Budapest.

- Berger Viktor (2019): A szociális munka társadalmi presztízse: Beszámoló kerekasztal-beszélgetésről. Szociális Szemle 12. évfolyam, 1-2. szám.
- Berlant, J. L. (1975): Profession and Monopoly. Berkeley: University of California Press.
- Bihari Idikó-Rácz Andrea-Sik Dorottya (2022): Komplex szolgáltatásfejlesztési lehetőségek vizsgálata a kora gyermekkori intervencióban. Gondoskodás. I évf. 3-4.
- Bicskei Éva 2003: Műkedvelés és professzionalizáció között: nők képzőművészeti oktatásának intézményesülése az első világháborúig. Korall (3.) 2. 5–29.
- Bixby, Ann Kallmann (1996): Public Social Welfare Expenditures. In: Edwards et al. szerk.: Encyclopedia of Social Work. NASW, Maryland, 1992–1997.
- Bock, Teresa (1980): Professionalisierung. In.: Fachlexikon der sozialen Arbeit (Herausgeben vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge) Eigenverlag des Deutschen Vereins. 591-592.
- Boeckl, Jürgen – Huster, Ernst-Ulrich – Benz, Benjamin (2006): Sozialpolitik in Deutschland. Verlag für Sozialwissenschaft.
- Boda Mihály (2018): A hivatás és a katonai hivatás története és elemei. Hadtudomány. 2018/3-4.
- Bombyk, Marti (1996): Progressive Social Work. In: Edwards és mts. szerk.: Encyclopedia of Social Work. NASW, Maryland, 1933–1942.
- Boreham, Paul (1983): Indetermination: Professional Knowledge, Organization and Control. The Sociological Review. 31/4.
- Boros, J., (2020). Lehetőségek vagy kötelezettségek? A köznevelési intézményekben dolgozó szociális munkások továbbképzése. Szociálpedagógia, 16. kötet, Iskolai szociális munka – óvodai, iskolai, szociális segítség, tematikus szám. 62-82
- Budai István (1998): Az Iskolaszövetség konferenciája után. Háló, 12. 3–4.
- Budai István (1999): No, hol is tartunk...? Esély, 2–3. 94–103.
- Budai István (1999): A szakmai továbbképzés ingatag grádicsai. Háló, 11. 12–13

- Budai István (2001): A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében I. Esély, 2. 51–71.
- Budai István (2001): A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében II. Esély, 4. 69–102.
- Budai István (2001): A szociálismunkás-képzés dilemmái a tanterv- és képzésfejlesztés tükrében III. Esély, 5. 40–68.
- Budai István (2001): Új trendek az európai szociálismunkás-képzésben: Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata, Bologna. Háló, 4. 14.
- Budai István (2004): „...szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba...” Esély, 1. 61–79.
- Budai István (2005): A továbblépés elé...Soprontól távol és még Bolognához sem közel! Háló. Augusztus-szeptember, 6-12.
- Budai István–Csoba Judit–Goldmann Róbert (2006): A szociális képzések magyarországi fejlődésének főbb állomásai. Esély, 2. 49–70.
- Budai István (2006): Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez I. Esély, 6. 62–88.
- Budai István (2007): Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez II. Esély, 1. szám, 84–109.
- Budai István (2007): Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez III. Esély, 2. szám, 94–112.
- Budai István – Szöllősi Gábor (2017): Elöljáróban: Megalakult az MTA Szociális Munka Albizottsága. Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat, 4(2).
- Budai István (2010): Húsz év után - önkritikusan Esély. 4.
- Budai István - Puli Edit (2015): Együttműködés a szociális szolgáltatásokban. Esély, 26 (1), 32-64.

- Budai István (2019): Szolgáltatás a szolgáltatásban. „Felkészíteni a méltóságot biztosító ellátásokra...” Széchenyi István Egyetem.
- Budai István (2020): Az iskolai szociális munka (segítés) egyetemes paraméterei. Szociálpedagógia. 2020/16. Apor Vilmos Katolikus Főiskola.
- Budai István - Szöllősi, Gábor (2020): Tudás a szociális munkában – az elmélet és a gyakorlat viszonyában. Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat, 7(2).
- Budai István (2024): Reflexiók a hazai szociálismunkás-képzéshez. Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat, 11(2).
- Bugarszki Zsolt (2014): A magyarországi szociális munka válsága. Vitaindító gondolatok. Esély. 2014/3.
- Burrage, Michael – Torstendahl, Rolf (1990): Profession in Theory and History. London. Sage Publications.
- Cannan, C. (1995): Enterprise Culture, Professional Socialization and Social Work Education in Britain. Critical Social Policy, 42. 5–18.
- Carr-Saunders, A. M. – Wilson, P. A. (1933): The Professions. Oxford.
- Collins, Randall (1990): Market Closure and the Conflict Theory of The Professions. In: Burrage, Michael. – Torstendahl, Rolf (1990): Profession in Theory and History. London. 22-44. o.
- Concha Győző (1927): Van-e magyar társadalom? Nincs. In: Concha Győző: A konzervatív és liberális elv. Válogatott tanulmányok 1872–1927. Máriabesenyő, 2005. 266–28
- Costin, Lela B. (1975): School Social Work Parctice: A New Model. Social Work 20/21. (April) 135–39
- Czakó N. - Gösi Zs. (2008). Fejlesztési és képzési trendek a Képzési Benchmark Felmérés alapján. Munkaügyi Szemle, 52 (4). 90-100.
- Czente Gyula (szerk) (1979): Családgondozási Konferencia. Családgondozási Füzetek. Pécs.

- Csapó Benő – Fejes József Balázs – Kinyó László - Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In.: Kolosi T. – Tóth G (szerk.): Társadalmi Riport 2014. 110-130. Budapest. TÁRKI.
- Csók Cintia (2020). Az értékteremtő gyermeknevelést segítő szakemberek. *Kapocs*, 18(2), 115–130.
- Csók Cintia (2025): A láthatatlan segítőktől a szakmai közösségekig? Iskolai segítő szakemberek szakmai szocializációja és hivatásfelfogása. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Neveléstudományi Doktori Program.
- Csorna Kálmán (1930): A szegénygondozás Budapesten. *Statisztikai Közlemények*. 62. köt., 1. sz.
- Deákné Orosz Zsuzsa – Kozma Judit – Pál Tibor – Rácz Andrea – Vincze Erika (2018): Etikai kódex jelentősége a szociális professzióban. *Párbeszéd*. 1/6.
- Dominelli, Lena (1996): *Sociology for Social Work*. Macmillan Press Ltd., London.
- Dominelli, L.-Hoogvelt, A. (1996): Globalization and the technocratization of social work. *Critical Social Policy*, 47 (16).
- Duyvendak, W., Knijn, T., Kremer, M. (2006): *Policy, People, and the New Professional*. Amsterdam University Press, Amsterdam.
- Elias, Norbert (1987): *A civilizáció folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Engelke, Ernst (2002): *Theorie der Sozialen Arbeit*. Lambertus.
- Erath, Peter (2010): *Social Work in Europe – European Social Work*. In: Erath, Peter Littlechild, Brian (Eds.) (2010): *Social Work across Europe*. European Research Institute in Social Work; Ostrava University Press, Ostrava. 1-21. o.
- Erdődi-Harrach Béla (szerk.) (1929): *Szociálpolitikai Évkönyv*. Magyar királyi Egyetemi Nyomda. Budapest.
- Esping-Andersen, G. (1990): *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.

- Etzioni, Amitai (1969): Preface. In: Etzioni, Amitai (ed.): The Semi-Professions and Their Organization. New York.
- Ferge Zsuzsa (1986): Fejezetek a magyar szegénypolitika történetéből. Magvető Kiadó. Budapest.
- Ferge Zsuzsa felszólalása a Szociális Munkások III. országos konferenciáján. Családsegítők kézikönyve, Budapest, 1987.
- Ferge Zsuzsa (2007): Üzenet a szekszárdi iskolának.
- Ferge Zsuzsa (2024). Ferger Zsuzsa levele a szociális munkásoknak a Szociális Munka Napján. Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat, 11(1).
- Fiszter Erika (1994): Hetedik fél éves terepgyakorlat a ferencvárosi gyermekjóléti szolgálatnál. Kézirat.
- Fizel Natasa (2013): Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a Ferenc József Tudományegyetem együttműködése a főiskolai hallgatók áthallgatásának tükrében (1928–1932). In: Baska Gabriella, Hegedűs Judit és Nóbik Attila (szerk.): A neveléstörténet változó arcai. ELTE – Eötvös Kiadó, Budapest. 109–120.
- Fizel Natasa (2014): Kooperáció vagy integráció? A szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a Ferenc József Tudományegyetem együttműködésének szegmensei 1928 és 1932 között. Magyar Pedagógia, 114. 4. sz. 237–257. 88
- Fizel Natasa (2015): A szegedi tanárképző főiskola hallgatói által felvett pedagógiai, pszichológiai és filozófiai témájú kurzusok a Ferenc József Tudományegyetemen (1928–1937). In: Baska Gabriella és Hegedűs Judit (szerk.): Égi iskolák, földi műhelyek: Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére. ELTE PPK, Budapest. 108–118.
- Fizel Natasa (2018): A magyar polgári iskolai tanárképzés története (1868–1947). Esély az együttműködésre – Professionalizáció és intézményesülés. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Formádi Katalin (2011): Piaci hatások a professzionalizáció folyamatának változásában. *Educatio*, 20. évf. 3. sz. 291– 303.
- Fónai Mihály- Kiss János- Fábián Gergely (1999): Szociális munkás szakos hallgatók pályaképének néhány eleme. *Esély*. 1999/1. 114-133.
- Fónai Mihály- Fábián Gergely (1999): A szociális munkás szakos hallgatók pályaképének nemzetközi összehasonlítása. In: Lukácskó Zsolt- Fónai Mihály-Fábián Gergely szerk.: „Peremvidék” – Szociális kutatások Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Nyíregyháza- Salgótarján. DOTE EFK-NKK. 219-251.
- Fónai Mihály- Kiss János- Fábián Gergely (2001): A szociális munkás szakos hallgatók pályaképe: a professzió sztenderdjei és a nemzeti-kulturális változó. In.: Kiss Gabriella szerk.: Multikulturalizmus és oktatás. MTA DAB- DE Szociológia Tanszék 75-93.
- Fónai Mihály- Patyán László-Szoboszlai Katalin (2001): A szociális munkás szakos hallgatók pályaképének néhány eleme. *Esély*, 6. 89-109.
- Fónai Mihály (2005): Végzett hallgatók rekrutációja és motivációi. 2001–2004. Debrecen, kézirat
- Fónai Mihály (2007): A Debreceni Egyetem Állam-és Jogtudományi Kara elsőéves hallgatóinak rekrutációja, valamint szak- és pályaválasztási motivációi. Debrecen, kézirat
- Fónai Mihály (2009a): A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjába került hallgatók rekrutációja és a szakok értékelése. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): Speciális kérdések és nézőpontok a felsőoktatásban. Budapest: Neveléstudományi Egyesület. pp. 49-65.
- Fónai Mihály (2009b): 'Students 'stereotypes and elements of image of professions at University Debrecen 'In: Ferencz Árpád (szerk.): Erdei Ferenc V. Tudományos Konferencia III. kötet. Kecskemét: Kecskeméti Főiskola Kertészeti Főiskola Kar, 2009. pp. 1049 – 1054.

- Fónai Mihály (2010): Hallgatók professzió-képének elemei. In: Kozma Tamás, Perjés István (ed.): Új kutatások a neveléstudományokban. Többnyelvűség és multikulturalitás. Aula Kiadó, Budapest 227-246.
- Fónai Mihály - Márton Sándor (2010): A tehetséggondozó program hallgatóinak professzióképe – egy sokváltozós modellmagyarázat lehetséges elemei. In: Kozma Tamás, Ceglédi Tímea (ed.): Régió és oktatás: A Partium esete. CHERD-Hungary: Center for Higher Education Research and Development – Hungary, Debrecen 147-153.
- Fónai Mihály (2012): Tanárszakos hallgatók professzióképe: a deprofesszionizálódás esete. In: Pusztai-Fenyő-Engler (Eds.): A tanárok tanárának lenni. Debrecen: CHERD-H 109–129.
- Fónai, Mihály - Dusa, Ágnes Réka (2014) A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. Iskolakultúra, 14 (6). pp. 41-49. ISSN 1215-5233
- Freidson, E. (1972): The Profession of Medicine. Dodd – Mead and Co., New York.
- Freidson, Eliot (1973): The Professions and their Prospects. Sage Publications, Beverly Hills/London.
- Freidson, E. (1983). The reorganization of the professions by regulation. Law and Human Behavior, 7(2-3), 279–290.
- Freidson, E. (1986) Professional Powers. The University of Chicago Press, Chicago.
- Frerich, Johannes – Frey, Martin (1996): Handbuch der Gesichte der Sozialpolitik in Deutschland Band 3. Oldenburg Verlag München –Wien.
- Flexner, Abraham (1915): Is a Social Work a Profession? In: Proceedings of the National Conferece of Charities and Corrections. Hildmann Printing Co, Chicago, 576-590.
- Fleischmann, E. (1970): Die frien Berufe im Rechtsstaat. Dunker und Humblot, Berlin.
- Fodor Gábor (2001): Tanár-szerep konfliktusok. Gondolatok a tanár-diák viszony mítoszairól. In: Papp János (szerk): A tanári pálya. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 179–190.

- Foucault, Michel (1990): Felügyelet és büntetés. A börtön története. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Franklin, Donna L.(1990): The Cycles of Social Work Practice: Social Action vs. Individual Interest. *Journal of Progressive Human Services*, Vol. 1/2. 59–79.
- Friedländer, W. - Pfaffenberger, H.: (1996) *Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit*. Lutherhand.
- Galuske, Michael (1998): *Die Methoden der Sozial Arbeit*. Juventa. Magyar nyelven:
Galuske, Michael (2019): *A szociális munka módszerei*. L'Harmattan. Budapest.
- Gamble, Dorothy N. – Weil, Marie Overby (1996): Citizen Participation. In: Edwards et al. szerk.: *Encyclopedia of Social Work*. NASW, Maryland, 483–493. o.
- Geißler, Karlheinz - Hege, Marianne (1992): *Konzepte sozialpädagogisches Handelns*. Beltz 2001. (1988.)
- Gergál T. - Máté Zs. (2009): Az iskolai szociális munka története. In: Máté Zs. – Szemelyácz J. (szerk.): *Az iskolai szociális munka kézikönyve*. INDIT Közalapítvány, Pécs
- Giarchi GG, Lankshear G (1998). The eclipse of social work in Europe. *Social Work in Europe* 5(3): 25–36.
- Gilbert, Neil (1998): Szolgáltatásból társadalmi ellenőrzés: a jóléti reform hatásai a szociális munkások szakmai gyakorlatára az Egyesült Államokban. *Esély*, 1998, 6. sz., 85–97.
- Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession (2004). IASSW and IFSW, Adelaide, Australia.
- Global Definition of Social Work, (2014. Melbourne). <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/> (utolsó letöltés: 2026.01.05.)
- Goffmann, E. (2009): *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon and Schuster
- Goode, William J. (1957): Community Within a Community. *American Sociological Review*. 22. 194-200.

- Gordon- Schutz (1977): A natural basis for social work specializations. Social Work. 22/5. 422-426.
- Gosztonyi Géza (1994): A XXII. csapdája. Esély. 1994/1.
- Gosztonyi Géza (2018): A szociális munka fejlődése és megtorpanása Magyarországon. Párbeszéd. 4/3.
- Göncz Kinga (1992): Az emberi kapcsolatok technikái? (Gondolatok az amerikai szociálismunkás-képzéssel kapcsolatban.) Esély, 2. 111–114.
- Grant, L. & Kinman, G., 2020, Developing emotional resilience and wellbeing: A practical guide for social work, Community Care,
- Greenwood, Ernest (1957): Attributes of a Profession. Social Work, vol. 2. No. 3. 45–55.
- Gyarmati Andrea (2021): A szociális ágazatban dolgozók munkakörülményeinek, járványhelyeztetel, szakszervezetekkel kapcsolatos véleményének felmérése. Kutatási jelentés.
- Gyáni Gábor (1994): A szociálpolitika múltja Magyarországon. História. MRA Történettudományi Intézete. Budapest.
- Győri Péter (1996): Egy szakma születése – gyorsfénykép magunkról. Esély. 57–74.
- Győri Péter (2014): Néhány szubjektív gondolat a szociális szakmáról. Esély. 74–78.
- Habermas, Jürgen (1981): A kommunikatív cselekvés elmélete. Gondolat. Budapest.
- Halmos Károly – Szívós Erika (2010): Doktor úr, tanár úr, főszerkesztő asszony: a hivatások a köztudatban és a modern történetírásban. Korall. 42. 2010. 5-18.
- Hanvai Sándor (1909): A székesfőváros szegényügye. In.: Társadalmi Múzeum Értesítője. 104. 111.
- Hanvai Sándor (1915): Budapest háborús jótékonyága. Városi Szemle, 3-4. sz. 1-36.
- Hammerschmidt, Peter (2002): Geschichte der rechtsgundlagen der Sozialen Arbeit bis zum 20. Jahrhundert. In: Thole, Werner szerk.: Grundriss Soziale Arbeit, Leske-Budrich. 637-646.

- Hamburger, F. (2000): Europäische Integration. Internationalisierung des Studiums und aktive Professionalisierung. In: S. Müller (szerk.): Soziale Arbeit: gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Neuwied: Luchterhand.
- Haug, Marie R. (1973): Deprofessionalization: an alternative hypothesis for the future. In: Halmos, P.: Professionalization and Social Change. Sociological Review Monography. No.20. University of Keele.
- Harris, J. (1998): Scientific management, bureau-professionalism, new managerialism: the labour process of state social work. British Journal of Social Work, 28. 839-862.
- Hege, Marianne (1974): Engagierter Dialog. UTB Reinhardt.
- Hegyesi Gábor - Talyigás Katalin (1986): Javaslat a szociális munkások képzésének megindítására. Szociálpolitikai Értesítő 1.
- Hegyesi Gábor – Talyigás Katalin (1990): Alapkő-letétel. (Az 1990-es soproni konferencia).
- Hegyesi Gábor–Talyigás Katalin (1991): Az Erzsébetvárosi Családsegítő Szolgálat (Egyetemi Szociálpolitikai Gyakorlóintézet) szakmai programja. Esély, 2. 106–108.
- Hegyesi Gábor (1997): Az „általános szociális munka” modelljei: a magyar képzés születése és elméleti forrásai (kandidátusi értekezés tézisei), Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Hegyesi Gábor (1999): Az elmélet és a gyakorlat integrációja a szociális munkában. Szociális Munka XI. évf., 2–3.
- Hegyesi Gábor (2018): Emlékek a szociális munka születésének társadalomtörténetéről. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, 5(4).
- Hegyesi Gábor – Talyigás Katalin (2021): Flexner továbbgondolva: a szociális munka, mint résztvevő akciókutatás. In: Fábíán G. - Hegyesi G. (főszerkesztők) - Budai I. - Erdős M. - Héderné Berta E. - Kozma J. - Szöllősi G. - Talyigás K. (Szerk. biz.) A tudományos gondolkodás és kutatás a szociális munkában I. MTA Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottság. Budapest, 10 - 37.

- Herczog Mária (2021): Értékelés a szociális munkában. In: Hegyesi Gábor – Talyigás Katalin (sor. szerk.): Tudományos gondolkodás és kutatás a szociális munkában I., Budapest: MTA Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottság (ISBN 978-963-8302-55-7), 56-91. old.
- Herig, Sabine –Müncheimer, Richard (2002): Restauration und Reform – Die Soziale Arbeit nach 1945. In: Thole szerk.: Grundriss Soziale Arbeit Leske -Budrich, Opladen 97-118.
- Hesse, H. A. (1968): Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem Professionalisierung. Stuttgart. Ferdinand Enke Verlag.
- Hilscher Rezső (1937): A settlement szociális munkája. In: Lombos Antal (1990): (szerk). Hilscher Rezső szociálpolitikai írásai. Esély. 3.
- Hobbs, E. & Evans, N. (2017). Social work perceptions and identity: How social workers perceive public and professional attitudes towards their vocation and discipline? Aotearoa New Zealand Social Work, 29(4), 19–31.
- Hokenstad, Terry (1991): Az amerikai szociálismunkás-képzés néhány problémája. Esély, 5. szám, 131.
- Holstein, W. - Meinhold, S. (Hrsg.) (1973). Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Frankfurt am Main.
- Hughes, Everett C. (1963): Professions. Daedalus. 92. 655-668.
- Huxtable, Marion (2002): School Social Work Worldwide. NASW Press, Washington (DC). International Network for School Social Work
- Illich, Ivan (1977): Disabling Professions. London. Marion Boyars Publishers Ltd.
- Illich, Ivan (1979): Entmündigende Experten herrschaft In.: Ivan Illich u.a.: Entündigung durch Experten Zur Kritik der Dienstleistungsberufe Rowolr Taschenburg Verlag GmbH Reinbek bei Hamburg
- Jármi Éva, Péter-Szarka Szilvia – Fehérpataky Balázs (2015). A KiVa-program hazai adaptálásának lehetőségei. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001. Tanulmány.

- Jarausch, Konrad H. (1950): *The Unfree Professions. German Lawyers, Teachers and Engineers. 1900– 1950.* New York, 1990.
- John, P. D. (2008): *The Predicament of the Teaching Profession and the Revival of Professional Authority. A Parsonian Perspective.* In: Johnson, D. és Maclean, R. (szerk.): *Teaching. Professionalization, Development and Leadership.* Springer, Dordrecht
- Johnson, Terence J. (1972): *Professions and Power.* London. British Sociological Association.
- Jones, Sandra - Joss, Richard (1995): *A professzionizmus modelljei.* In: Kingsley, Jessica szerk: *Learning and Teaching in Social Work.* 15-33.
- Jordan, Bill (1975): *Is the Client Fellow Citizen? Social Work Today.* 6.
- Jordan, Bill (1984): *Invitation to Social Work.* Oxford, Martin Robertson. Magyar nyelven: Esély, 1993. 4. sz., 74–92.
- Jordan, Bill – Jordan, Charlie (2000): *Social Work and the Third Way. Tough Love as Social Policy.* Sage Publications, London
- Juhászné Fazekas Zsuzsanna (2020): *Az iskolai szociális munka interdiszciplináris megközelítése a köznevelési intézményekben.* In.: Simonics-Holik-Tomory (szerk.): *Módszertani újítások és kutatások a szakképzés és a felsőoktatás területén.* X. Trefort Ágoston Szakképzés-és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia. Tanulmánykötet. Óbudai Egyetem.
- Juhászné Fazekas Zsuzsanna (2022): *A szociális munka helye a professzió diskurzusokban.* Esély. 33 (3), 71-88.
- Kalocsai A., Pátkainé Szmulai R., Tisztai H. (2020). *Az óvodai és iskolai szociális munka bevezetésének tapasztalatai a szolgáltatásvezető, szakmai koordinátor és a szolgáltatást gyakorló szociális munkás összegzésében.* Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat. 7 (2).
- Kairat, Hans (1969): *„Professions” oder „Freie Berufe”?* Berlin. Dunker & Humboldt.

- Kasiram, Madhubala (1993): School social work service delivery: Models for future practice. Department of Social Work in the Faculty of Arts at the University of Durban-Westville.
- Keller Tamás (2009): Magyarország helye a világ értéktérképén. Budapest. Társi Zrt. 25.o.
- Kersting, Heinz Jürgen (1985): Schulesocialarbeit. IBB Institut für Beratung und Supervision, Aachen.
- Kersting, Heinz J. - Riege Marlo (1995): A szociális munka és a szociálpedagógia Németországban. Család, Gyermekek, Ifjúság. 3-4.
- Khella, Karam (1982): Sozialarbeit von unten, Theorie und Praxis Verlag. Hamburg.
- Kleisz Teréz (2000): Professzionizálódási folyamatok és stratégiák a szociális munka/közösségi munka/ social work/community work fejlődéstörténetében, angol és amerikai metszetben. In Tudás menedzsment. Pécsi Tudományegyetem TTK Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, I. évf./1.
- Kleisz Teréz (2002): A professziódiskurzus. In Tudás menedzsment. Pécsi Tudományegyetem TTK Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, III. évf./2, november. 28-50.
- Kleisz Teréz (2005): A népművelés és a szociális munka szakmasodása angolszász és magyar metszetekben. Doktori disszertáció. Pécs.
- Kleisz, T. (2015). A szociális segítség szakmaiságának kiépülése brit és észak-amerikai közegben. Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat, 2(4).
- Kocka, Jürgen (1988): 'Bürgerliche' and professions in the nineteenth century: two alternative approaches. In: Burrage–Torstendahl (1990): Professions in Theory and History. Rethinking the Study of the Professions. 62–74.
- Kopasz Marianna (2021): „Van, amikor szakad a cérna”. Demenciával élő idősök családi gondozóinak terhelődése egy kvalitatív vizsgálat tükrében. Socio. 2021/4.
- Kuczi Tibor (2001): A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője. In: Papp János (ed.): A tanári pálya. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen 213-228.

- Kutyifa, E. (2020). „Vendég a háznál” – Az óvodai és iskolai szociális segítő szerepe és dilemmái. Szociálpedagógia, 16. tematikus szám, 83-97.
- Kozma Judit (1994): Milyen a jó szociális munkás, avagy ki tud démont űzni? Esély. 1994/4.
- Kozma Judit (2002): A szociális munka professzionalizációja a jóléti államokban. Disszertáció. ELTE BTK Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet Továbbképző Központ.
- Kozma Judit (2007): A szociális munka professzionalizációja a jóléti államokban. Doktori disszertáció. Részletei: Kapocs, VI. évf. 2., 3., 4.
- Kozma Judit (2007b): A szociális munka professzionalizációja a jóléti államokban II. – Amerikai Egyesült Államok. Kapocs. 30. VI. évf. 3.
- Kopasz Marianna – Balogh Karolina – Kiss Márta (2025): Változatok az iskolán belüli szociális munkára. Társadalomtudományi Szemle. 15. (1). 1-30.
- Kosztka Júlia – Rákár-Szabó Natália (2019): Tapasztalat-természet-szociális munka. A tapasztalati tanulás alapú természeti környezetben zajló módszerek megjelenése a magyar szociálismunkás-képzésekben. Rubeus Egyesület. Budapest.
- Krémer Balázs (2009): Bevezetés szociálpolitikába. Napvilág Kiadó. Budapest.
- Krémer Balázs (2014): Az alapvetések érthetőségéről – és tarthatatlanságáról. Hozzászólás a vitairathoz. Esély. 3. 79-86.
- Kuhlmann Kuhlmann, Carola (2002): Soziale Arbeit im NS Herrschaftssystem. In: Thole, Werner szerk.: Grundriss Soziale Arbeit. Leske-Budrich, 2002. 77-96.
- Kürthy Ákos (2016): A szociális szolgáltatások hatásosságát és hatékonyságát érintő néhány kérdés, Párbeszéd, Vol 3. No.1.,
- Larson, Magali Sarfatti (1977): The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis. Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press.
- Lévai Katalin-Horváth Ágota (1996): Szociális munkások I. Esély. 1996/4.

- Lorenz, Walter (1994): *Social Work in a Changing Europe*. Routledge, London
- Lorenz, Walter (2001): Social Work Responses to “New Labour” in Continental European Countries. *British Journal of Social Work*, 31/ 4. 595–609.
- Lorenz, Walter (2003): Szociális munka Európában – áttekintés és jövőbeni fejlődési irányok. *Esély* 2003/3.
- Lorenz, Walter (2007): Social Work Theories and Methods in Europe – the Professional Profile of Social Workers. *Czech and Slovak Social Work*. 7 (1). 62-71. o.
- Lorenz, Walter (2020): Európai szociális munka - univerzális alapelvek és kulturális érzékenység (konferencia előadás. Párbeszéd Szociális munka folyóirat. 7/1.
- Lorenz, Walter (2025): Walter Lorenz megemlékezése Hegyesi Gáborról. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, 12 (1).
- Luhmann, Niklas (1987): Az értelem mint a szociológia alapfogalma. In: Némedi Dénes (szerk.). *Válogatás Niklas Luhmann írásaiból*. Művelődési Minisztérium Marxizmus – Leninizmus Oktatási Főosztály, Budapest.
- Lymbery (1998a): Social work at the crossroads. *The British Journal of Social Work*. 31.3.
- Lüssi, Peter (1977): *A rendszerszemléletű szociális munka gyakorlati tankönyve*. Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány – HÍD Alapítvány. Budapest.
- Magos Gergely (2017): Mérlegen a hivatások. A professzionalizációs paradigma histogramja. *AETAS*. 32/2.
- Marshall, T. H. (1965): *Class, Citizenship, and Social Development*. New York. Garden City.
- Martin, Bill (1998): Transforming the Contemporary „New Middle Class” from Professionals and Managers to „Bricoleurs”.
- Máté Zsolt (2015): Iskolai szociális munka. *Esély*. 2015/4. 77-95.
- Máté Zsolt (2018): Iskolai szociális munka. Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat. 5 (3).

- McClelland, C. E. (1982): Professionalization and higher education in Germany. In: Jarausch, K. H. (szerk.): The transformation of higher learning 1860–1930. Expansion, diversification, social opening and professionalization in England, Germany, Russia and the United States. Klett-Cotta, Stuttgart. 306–320.
- McKnight, John (1979): Professionelle Dienstleistung und entmündigende Hilfe. In: Illich, Ivan: Entündigung durch Experten Zur Kritik der Dienstleistungsberufe. Reinbek bei Hamburg. Rowolht Taschenbuch Verlag GmbH.
- Meleg Sándor (2018): Óvodai és iskolai szociális segítő szolgáltatásról dióhéjban. <https://tamogatoweb.hu/ovodai-es-iskolai-szocialis-segito-szolgaltatasrol-diohejban/> (letöltés ideje: 2026.01.09.)
- Merton, Robert K. (1942): The Normative Structure of Science. In: Merton, Robert K.: The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations. Chicago, 1973. 267–278., magyar nyelven: Merton Robert K.: Társadalomelmélet és társadalmi struktúra. Budapest, 2002.
- Millerson, G. (1964): The Qualifying Associations: A Study in Professionalization. London. Routledge and Kegan Paul.
- Millerson, G. (1964b): Dilemmas of Professionalization. New Society. 4.
- Molnár, P., Csabai, M., & Csörsz, I. (2003) Orvosi professzionalizáció és magatartástudomány. Magyar Tudomány, 11, 1391—1395.
- Morris (2000): Social Work's Century of Evolution an a Profession: Choices Made, Opportunities Lost. From the Individual and Society to the Individual. In: Hopps, June Gary - Morris, Robert (2000) szerk.: Social Work at the Millenium. Critical Reflectionson the Future of the Profession. The Free Press, New York, 42–72.
- Moroney, Robert M: (1991): Social Policy and Social Work. Critical Essays on Welfare State. Walter de Gruyter Inc. New York.
- Müller, Wolfgang (1992): Hogyan vált a segítségnyújtás hivatássá? A szociális munka módszertanának története 1883-1945. ELTE Szociológiai Intézet Szociálpolitikai Tanszéke és a T-Twins Kiadói és Tipográfiai KFT, Budapest

- Nagy Krisztina (2008): Segítő hivatásokat választó hallgatók pályorientációja a „Partiumban.” Doktori értekezés. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Humán Tudományok Doktori Iskola. Debrecen.
- Nagy Krisztina (2009): Professzionalizáció-és professzióelméletek a segítő hivatások tükrében. Esély 2. szám. 85-105.
- Nagy Krisztina (2011): „Bizonytalanok” és „próbálkozók” – A szociális képzések hallgatóinak karaktertípusai és a képzés jelentősége a szakmai szocializációban. Esély, (22), 1, 100–116.
- Nagy Krisztina (2015): Az iskolai kötődést befolyásoló tényezők az általános iskola 4. és 8. évfolyamos tanulói körében. Szakdolgozat. Neveléstudományi Intézet, Szeged.
- Neal, M. és Morgan, J. (2000): The professionalization of everyone? A comparative study of the development of the professions in the United Kingdom and Germany. European Sociological Review. 16/1. sz. 9–26.
- Németh András (2002): A reformpedagógia gyermekképe. A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. Iskolakultúra. 2002/3.
- Németh András (2003): A magyar középiskolaitanár-képzés fejlődése. Iskolakultúra 133. sz. 53-68.
- Németh András (2005): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és 19. század első felében. Pedagógusképzés, 32. évf. (2005) 1. sz. 17–32.
- Németh András (2008): A néptanítói tudás konstrukciója Az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911–1915). Iskolakultúra, 5–6. 86–102.
- Németh András (2008): A magyar pedagógiai historiográfia kezdetei és virágkora az 1930-as évek végéig. In: Pukánszky Béla (szerk.): A neveléstörténet-írás új útjai. Gondolat Kiadó, Budapest. 13-53.
- Németh András (2008a): A neveléstörténet szakirodalmi kánonjai és a klasszikusok szerepe. Iskolakultúra, XVIII, 9-10. szám. 3-10.

- Németh András (2013): A pedagógus professzió történeti kutatás főbb irányai és elméleti koncepciói. In Iskola a társadalmi térben és időben. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. 21-34.
- Németh László (2014): Hová jutott a szociális szakma a rendszerváltástól napjainkig? Hozzászólás vitairathoz. Esély. 2014. 25/3.
- Niemeyer, C. (2000): A weimari szociálpedagógia keletkezése és válsága. In: Kozma, T., Tomasz, G. (szerk): Szociálpedagógia. Osiris, Educatio, Budapest.
- Nóbik Attila (2001): A reformpedagógiai irányzatok kialakulása. Iskolakultúra, 11. 4.
- Nóbik, Attila (2017) Feminizáció és szakmásodás a dualizmus-kori pedagógiai folyóiratok tükrében. Pedagógia történeti Szemle, 3 (3-4).
- Nóbik Attila (2019): A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmásodás a dualizmus korában. Szeged. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó
- Openshaw, Linda (2008): Social Work in Schools. Principles and Practice. The Guilford Press, New York, London.
- Oppenheimer, Martin (1973): The Proletarianization of Professional. In: Halmos, P. Professionalization and Social Change. Sociological Review Monography. No.20. University of Keele.
- Payne, M (2002): The Role and Achievements of a Professional Association in the late Twentieth Century: The British Associations of Social Workers 1970-2000. British Journal of Social Work. 32. 969-995.
- Parsons, Talcott (1939): The Professions and Social Structure. In: Parsons, Talcott: Essays in Sociological Theory. Revised Edition. Glencoe, 1954. 34-49.
- Parsons, Talcott (1954): Essays in Sociological Theory: The Professions and Social Structure. Glenoce Illinois: The Free Press. 34-49.
- Pfaffenberger, H. (1966) (1974). Das theorie- und methodenproblem der sozialpädagogischen und sozialen arbeit. In W. Friedländer & H. Pfaffenberger

(Eds.), Grundbegriffe und methoden der sozialarbeit. Neuwied: Luchterhand, XIII-XXXVI.

Pilinszki A., Béres O., Sipos B., Ittész G. (2014): Mit értékelnek a szociális munkások? Mesterképzésben részt vevő szociális munkások értékrendjének sajátosságai. Esély.5. 87–94.

Pik Katalin (1990): A szociális munkások képzéséről és lehetséges elhelyezkedésükről Nyugat-Berlinben. Esély, 1. szám, 78–8.

Pik Katalin (2001): A szociális munka története Magyarországon (1817-1990). Budapest. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület.

Pirkko, S.-L. (2013). School social work behind the success of student achievement in Finnish schools. International Network for School Social Work.

Pokol Béla (1991): A professzionális intézményrendszerek elmélete. Budapest.

Pokol Béla (1997): Szociológiaelmélet. Budapest: Felsőoktatási Koordinációs Iroda.

Pokol Béla (2004): Szociológia elmélet. Társadalomtudományi trilógia I. Századvég Kiadó, Budapest.

Pöcze Gábor (1991): Megalakult az Iskolaszövetség. Esély, 4. szám, 161–162

Pritchard, C. – Taylor, R. (1978): Social Work: Reform or Revolution? Routledge & K. Paul,

Pritchard, Colin – Taylor, Richard (2006): Politikai irányvonalak a szociális munkában. In: Hegyesi Gábor – Talyigás Katalin szerk.: Általános szociális munka. A szociális munka elmélete és gyakorlata, 1. kötet, Semmelweis Kiadó, Budapest, 163–180.

Popple, Philip R. (1996): Social Work Profession: History. In: Edwards et. al: Encyclopedia of Social Work. NASW, Maryland, 2282–2292.

Rauschenbach, Thomas – Züchner, Ivo (2002): Theorien der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner szerk.: Grundriss Soziale Arbeit. Leske-Budrich. (139-160)

- RÁCZ Andrea – SIK Dorottya (2020): Gyermekes családok és velük dolgozó szociális szakemberek percepciója a családok jól-létét, társadalmi mobilitását előmozdító szolgáltatásokról. METSZETEK Társadalomtudományi Folyóirat. 9 (2).
- RÁCZ Andrea – SIK Dorottya – TANÍTÓ Zsófia (2023): Szülői exit stratégiák gyermekvédelmi helyzetekben- fókuszban a szülők véleménye. Esély. 34. 2.
- RICHMOND, M. E. (1917): Social Diagnosis. Russel Sage Foundation, New York.
- RICHMOND, M.E. (1922): What is social císe work? New Russel Sage Foundation. Nem York.
- RITZER, G. (1975): Professionalization, Bureaucratization and Rationalization. The Views of Max Weber. Social Forces, 53. 4. sz. 627–634.
- ROTHMAN, Robert A. (1984): The Case of Law in America. Work and Occupations. Vol.11/2.
- RÖSSNER, Lutz (1975): Theorie der Sozialarbeit. Ernst Reinhardt Verlag.
- SACHßE, Christoph (2001): Geschichte der Sozialarbeit. In: Otto Hans-Uwe – Thiersch Hans szerk.: Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik, Luchterhand. 670-681.
- SARFATTI LARSON, Magali (1977): The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis. Berkley, 50– 52.
- SATYAMURTI, Carole (1981): Occupational survival: The case of the local authority social worker (Practice of social work). Blackwell.
- SCHERR, Albert (1999): Transformations in social work: From help towards social inclusion to the management of exclusion. European Journal of Social Work. 2 (1).
- SCHLIEPER, F. (2000): A szociális nevelés értelme és a szociálpedagógia feladatköre. In: Kozma T., Tomasz G. (szerk): Szociálpedagógia. Osiris, Educatio, Budapest.
- SCHMIDT, G. Manfred (2005): Sozialpolitik in Deutschland, VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- SCHILLING, Johannes (1997): Soziale Arbeit. Luchterhand.
- SCHÖN, Donald A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York. Basis Books.

- Schön, Donald A. (1987): *Educating the reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in Professions*. San Francisco, London. Jossey-Bass Publishers.
- Schwanke, Ulf (1988): *Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess*. Weinheim und München, Max-Traeger-Stiftung. Juventa Verlag.
- Sciulli, David (2005): *Continental Sociology of Professions Today: Conceptual Contributions*. *Current Sociology*, vol. 53. No. 6. 918.
- Seebohm, F. (1968): *Report of the committee of local authority and allied personal social services*. Her Majesty's Stationary Office
- Siegrist, Hannes (2004): *The Professions in Nineteenth-Century Europe*. In: Harmut Kaelble (ed.): *The European Way. European Societies during the Nineteenth and Twentieth Centuries*. New York. 70–73.
- Simon Katalin (2013): *Sebészet és sebészek Magyarországon (1686-1848)*. Budapest.
- Smith, Roger (2001): *Social Work, Risk, Power*. British Sociological Association. *Sociological Research Online*. 15/1.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2005): *Soziale Arbeit und soziale Problemen*. In: Thole, Werner szerk.: *Grundriss Soziale Arbeit*. Leske-Budrich.
- Stern, Fritz (2008): *Öt Németország és egy élet*. Park Kiadó.
- Sóki Szabolcs (2015): *A szociális szakma és a társadalmi környezet – reflexiók a témában megjelent tanulmányokra, a hazai szociális munka válságával kapcsolatos vitára*. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, 2(2).
- Szabó Lajos (1999): *A szociális esetmunka kialakulása és elméleti háttere*. Szociális Munka Alapítvány Kiadványai, Budapest.
- Szabó Lajos (2014): *A szakmai kultúra és az intézményi kultúra, valamint az intézményi és társadalmi környezet szerepe a szociális munkában*. *Párbeszéd – szociális munka folyóirat*, Vol. 1. No. 1-2.

- Szalai Júlia (2020): A nem polgárosuló középosztály. Az „államfüggőség” társadalmi konfliktusai a jelenkori Magyarországon. Balassi Kiadó, Budapest.
- Szecskó János (2022): Iskolai szociális munka Magyarországon és Nagy-Britanniában. Különleges Bánásmód, 8. (2). 57-71.
- Szecskó János (2024): Az iskolai szociális segítő tevékenység tapasztalatai a kutatások tükrében. Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat, 10(2), 19-30.
- Szívós Mihály (2010): Rangsorok és tükörképek – ahogy a leendő hallgatók választanak. Párbeszéd. 9/2.
- Szoboszlai Katalin (1999): Helyzetkép a terepoktatásról a szociálismunkás-képzésben Magyarországon. Esély, 2–3. 104–120.
- Szoboszlai Katalin (2010): Hajléktalanság kialakulása az életútban. Acta Medicinæ Sociologica. 2010. 1.
- Szoboszlai Katalin (2014): A szociális munka a változások tükrében: kik vagyunk, hol tartunk, és mit kellene tennünk? Hozzászólás a vitairathoz. Esély. 3. 87-94.
- Szöllősi Gábor (1990): Tükör a Szekszárdon induló szociális munkás képzésről. Esély. 1. 65–77.
- Szöllősi Gábor (2017): Szociális munka és szociálpedagógia – tudományos diskurzusok, kutatási területek. In.: Nagy Ádám (szerk): Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században. Pallasz Athéné Egyetem- Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhelyi, ISZT Alapítvány.
- Szöllősi Gábor (2021): A kutatás szerepe a magyarországi szociális képzésekben – egy szakmai diskurzus tükrében. In: Fábián G. - Hegyesi G. (főszerkesztők) - Budai I. - Erdős M. - Héderné Berta E. - Kozma J. - Szöllősi G. - Talyigás K. (Szerk. biz.) A tudományos gondolkodás és kutatás a szociális munkában I. MTA Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottság. Budapest, 10 - 37.
- The Bologna Declaration on the European space for higher education, Bologna, 1999. június 19.

- Takács Imre. (2018). A családsegítés történeti áttekintése(előadás). MACSGYOE konferencia, 2018.10.08.
- Hegyesi Gábor-Talyigás Katalin (1990): Alapkő-letétel (Az 1990-es soproni konferencia). Esély, 4. 59–61.
- Talyigás Katalin (1992): Tereptanári képzés Amerikában. Esély, 2. 115–119.
- Tanító Zsófia (2019): Segíthetnek? Alternatív iskolai szociálismunka-modellek egy befogadó középiskolában. Műhelytanulmány, Rubeus Egyesület, Budapest.
- Tawney, R.H. (1946): The Acquisitive Society. New York. Harvest Books.
- Tenort, H. E. (1999) Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel, H. J.; Horn, K. P.; Lundgreen, P. és Sandfuchs, U. (szerk.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 429–461.
- “The Seeborn Report” (1978): Journal of the Institute of Health Education, 6.3, 22-33.
- Thiersch, Hans- Grunwald, Klaus – Köngeter, Stefan (2002): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thoel szerk: Grundriss Soziale Arbeit. Leske-Budrich. 161-178.
- Toren, N. (1972): Social Work. The Case of a Semi-Profession. Beverly Hills. Sage Publications Inc.
- Tóth Tamás (2001): A napóleoni egyetemről a humboldti egyetemig. In: Tóth Tamás (szerk.): Az európai egyetem funkcióváltozásai. Professzorok Háza, Budapest. 95-124.
- Treger, Harvey (1996): Police Social Work. In: Edwards és mts. szerk.: Encyclopedia of Social Work. NASW, Maryland, 1843–1849. o.
- Trevillion, Steve (1992): Caring in the community. Sage Publication, London.
- Udvari Kerstin (2014): A szociális munka elmélete a 20. századi Németországban. Doktori értekezés. ELTE Szociológia Doktori Program.

- Vass Balázs Ákos (2018): „Mást tudnék csinálni, de hogy nem szeretném, az biztos!” Szociális munkások 2006-tól 2017-ig. Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat, 5(4).
- Vári András (2010): Félprofik, parciális polgárok, egészen úriemberek? A professzionalizációs folyamat újtjai és kutatási alternatívái a 19. századi Európában. Korall, 11. 42. sz. 151–178.
- Zombori Gyula (1997): A szociálpolitika alapfogalmai. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület. Budapest.
- Webb, Sidney – Webb, Beatrice (1920): The History of Trade Unionism. London.
- Weiss-Gal, Idit – Welbourne, Penelope (2008): The Professionalisation of Social Work: a Cross-National Exploration. *International Journal of Social Welfare*. 17 (4). October. 281-290. o.
- Wendt, Wolf Rainer (1990): Geschichte der sozialen Arbeit Enke.
- Wilensky, H. (1964): The professionalization of everyone. *American Journal of Sociology*, 70. 2. sz. 137–158.
- Hobbs, E. & Evans, N. (2017). Social work perceptions and identity: How social workers perceive public and professional attitudes towards their vocation and discipline? *Aotearoa New Zealand Social Work*, 29(4), 19–31.
- Woods, Ronald (1990): A szociális munka gyakorlatának oktatása. *Esély*, 5. 44–52.
- Zettberger, H. L. (1962): Theorie, Forschung und Praxis in des Soziologie. In: König, R. (szerk.): *Handbuch der empirischen Sozialforschung Band I*. Stuttgart, 1962. In: Rössner, Lutz (1975): *Theorie der Sozialarbeit*. Ernst Reinhardt Verlag.

JOGSZABÁLYOK, SZAKMAI KIADVÁNYOK

1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és a szociális ellátásokról

1997. évi tv. a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról

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

Szakmai ajánlás az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez (2018.)

EFOP-1.9.4-VEKOP-16-2016-00001 kódszámú kiemelt projekt keretében készült útmutató

MELLÉKLETEK

13. számú táblázat

A vizsgált szakemberek jellemzői

	A kérdezett neme	Életkora	Iskolai végzettsége	Szakmában eltöltött ideje	Az iskolai szociális munkában töltött ideje	Milyen településen látja el a feladatát
1.	nő	53	gyógypedagógus, pszichopedagógus	26	8	nagyváros
2.	nő	45	szociális munkás	23	7	nagyváros
3.	nő	63	szociálpedagógus	32	7	nagyváros
4.	nő	58	szociálpedagógus	7	7	nagyváros
5.	nő	41	szociális munkás	20	7	nagyváros
6.	férfi	27	szociológus, szociálpolitikus	2	1	nagyváros
7.	nő	55	szociálpedagógus	17	7	kisváros
8.	nő	48	szociális munkás	5	5	község
9.	nő	25	szociális munkás	1	1	középváros
10.	férfi	29	szociális munkás	4	2	középváros
11.	nő	25	szociológus, szociálpolitikus	1	1	nagyváros
12.	nő	32	szociálpedagógus	4	2	középváros
13.	nő	35	szociális munkás	7	5	község
14.	nő	44	szociálpedagógus	10	7	kisváros
15.	nő	47	szociálpedagógus	13	7	kisváros
16.	nő	41	szociálpedagógus	6	3	község
17.	nő	62	szociális munkás	13	7	nagyváros
18.	nő	49	szociális munkás	11	7	kisváros
19.	férfi	29	szociális munkás	4	1	község
20.	nő	57	szociálpedagógus	25	7	község
21.	nő	32	szociális munkás	9	7	község
22.	nő	42	szociális munkás	19	7	kisváros
23.	nő	45	szociálpedagógus	17	7	középváros
24.	nő	39	szociálpedagógus	11	4	nagyváros
25.	nő	37	szociális munkás	6	3	község

Forrás: Saját szerkesztés a kutatás alapján (2025)

ADATLAP

az iskolai szociális munka

deprofesszionalizációs folyamatainak feltárásához kapcsolódó kutatáshoz

Az interjút készítette: Juhászné Fazekas Zsuzsanna

Az interjúkészítés helye:

Az interjúkészítés időpontja:

A kérdezett neve	
Életkora	
Iskolai végzettsége(i)	
Szakképzettségek	
Mióta dolgozik a pályán?	
Mennyi ideje dolgozik a munkahelyén?	
Mióta dolgozik iskolai szociális munkásként?	
Mely településeken látja el feladatait?	

INTERJÚTERV

I. Szakmai életút, képzés, motiváció

- Mikor döntötte el, hogy szociális munkás lesz, mi volt a motivációja?
- Mióta dolgozik a szociális szférában, milyen területeken dolgozott már?
- Mióta dolgozik iskolai szociális munkásként? Milyen előzetes szakmai tapasztalattal rendelkezik? (ha korábban más szakfeladatban dolgozott, mi volt az oka a váltásnak?)
- Milyen végzettséggel rendelkezik, milyen egyéb képzettsége van a felsőfokú szociális alapvégzettség mellett?
- Hogyan készítette fel a felsőfokú képzés a szociális munka/iskolai szociális munka terepére? Mi volt a leghasznosabb a képzésben, amit a gyakorlatban használni tud? Milyen volt az elmélet-gyakorlat aránya a képzésben?
- Mi a véleménye a képzőintézményről, a képzés színvonaláról, ahol tanulmányait végezte? Van-e bármiféle kapcsolata az intézménnyel azóta?
- Van-e lehetősége tanulni jelenleg, a munkáltató támogatja-e ebben, esetleg szervez-e képzéseket az intézménybe a szakemberek számára?

II. Szakmakép, pályakép

- Hogyan látja a hazai gyermekvédelem jelenlegi helyzetét?
- Mi a véleménye az iskolai szociális munka 2018-as bevezetésének keretrendszeréről? Hogyan látja a tevékenység helyzetét a hazai gyermekvédelem rendszerében?
- Hogyan jellemezné a munkakör megkezdésével kapcsolatos időszakot, milyen tapasztalatai vannak (kezdetekben/ jelenleg)?
- Milyennek látta a köznevelési intézmények fogadtatását a feladat kezdetén, hogyan értékelték az együttműködést, a szakemberek megjelenését? Mi volt ön számára a legnagyobb szakmai kihívás ekkor (kezdetekben/jelenleg)?
- Tapasztalta-e, hogy kezdetekben a köznevelési intézmény szakemberei nem tudták mivel foglalkozik pontosan az iskolai szociális szakember? Hogyan változott ez azóta? Ha igen, miben látja a változás okát; ha nem, mi az oka?

- Mit gondol, a gyermekjóléti struktúrában hová helyezik az iskolai szakembert a jelzőrendszer tagjai, milyen kompetenciákkal ruházzák fel?
- Hogyan foglalná össze röviden az iskolai szociális munka legfontosabb célját?
- Mi az ön személyes célkitűzése a szakmai munkája során?
- Adott-e minden feltétel a céljai eléréséhez?
- Munkája során mi okoz önnek dilemmát, és hogyan értékeli a siker fogalmát a szakmájában?
- Mi volt a legemlékezetesebb esete a praxisában?
- Kitől kap segítséget a napi munka során az esetkezelésben/a dilemmák feloldásában/az esetleges szakmai krízisek megoldásában?
- Jellemzik-e konfliktusok a szakmai munkát?
- Milyen szakmai networkkel rendelkezik? Kik azok a szakemberek, akikkel a legszorosabb szakmai kapcsolatot sikerült kiépíteni, és vannak-e fejlesztendő területek a szakemberekkel történő együttműködésben?
- Hogyan látja az iskolai szociális munka jövőjét?

III. Munkakörülmények, szakmai tevékenység

- Milyen típusú, és mennyi intézményt lát el a tevékenység során (települések szintjén is)?
- Hozzávetőleg mennyi gyermek tartozik az ellátandó iskolákhoz?
- Vannak-e különbségek a fenntartók szerinti intézményi kategóriákban?
- Mennyi munkaórát tölt kint a köznevelési intézményben, és mennyit a család-és gyermekjóléti központban (kezdetekben/jelenleg/változások)?
- A köznevelési intézményekbe történő utazás hogyan történik? Van-e szolgálati gépjármű a központnak, azt használhatják-e, amennyiben más módon nem megoldott a kiutazás?
- Biztosít-e a köznevelési intézmény önnek helyet és infrastruktúrát? Ha igen, akkor mit? A kezdetek óta történt változás?
- Hogyan fogadták a köznevelés szakemberei, amikor elkezdett iskolai szociális munkásként kijárni az intézménybe? Mi volt a legnagyobb nehézség, amivel szembenézett? Mi volt a siker kezdetben? (eseteken keresztül)

- Milyen szakmai tevékenységre van leginkább lehetősége az intézményben (egyéni, csoportos, közösségi)? Hogyan jellemezné ezeket a munkájában? (eseteken keresztül)
- Milyen problémákat azonosít a köznevelési intézményekbe járó gyermekek kapcsán? Hogyan tudja leginkább a saját eszközeivel elősegíteni a problémák megoldását? (eseteken keresztül)
- Mennyire engedi az intézmény az önálló szakmai munka megvalósulását (döntések, javaslatok színterén)? Vannak-e konfliktusok, van-e eltérő látásmód az esetek vagy megoldások kapcsán? Hogyan tudja képviseli ön a szakmai irányvonalat?
- Tapasztalt-e már szolgáltatási hiányt, amikor delegálni szeretne volna a gyermeket másik szolgáltatásba egy probléma kapcsán (pl. gyermekpszichiátria)? Mi volt az?
- Mi a véleménye a köznevelési intézmények jelzőrendszerben betöltött szerepéről? Hogyan látják el a jelzőrendszeri feladatot? Volt-e ebben a folyamatban változás az elmúlt időszakban? Kérnek-e segítséget, fontosnak ítélik-e meg a gyermekek jóllétét; a család, mint rendszer megjelenik-e ebben a folyamatban? Ön szerint mi befolyásolja a jelzőrendszeri tevékenységüket?

IV. Presztízs

- Milyen kapcsolata van a saját intézménye más szakfeladatokat ellátó munkatársaival (családsegítő, esetmenedzser, tanácsadók?)
- Tapasztal-e hierarchiát a szakemberek között az intézményben, ha igen milyen okai vannak?
- Tapasztal-e hierarchikus viszonyokat a köznevelési intézményekben és más jelzőrendszeri tagokkal való kapcsolatában?
- Megbecsülve érzi-e magát a család-és gyermekjóléti központ, illetve a köznevelési intézmények felől? Hogyan értékeli a szülőkkel való kapcsolatát, mint iskolai szociális munkás?
- Ön mit gondol, mire lenne szükség, hogy a megbecsültség kifejezésre jusson egy szociális szakember számára? Mi önnek a megbecsültség jele?
- Milyen eszközei vannak a szakmának, hogy helyzetét erősítse, alakítsa? Milyen eszközei vannak önnek, mint iskolai szociális munkásnak erre?