

Tanító Zsófia: Párhuzamos valóságok

*Iskolai szociális munka a professzionalizációs és deprofesszionalizációs folyamatok tükrében*¹

Az iskolai szociális munka témakörét számos perspektívából lehet megközelíteni, jelen szöveg azonban csak arra vállalkozik, hogy „pillanatképeket” villantson fel a hazai, jelenkori iskolai szociális munka helyzetével kapcsolatban, a professzionalizációs és deprofesszionalizációs folyamatok tükrében.²

Amikor a szociális munka deprofesszionalizációjának kérdésköréről gondolkodunk, akkor az erre vonatkozó vizsgálatainkat egy egészen triviális, már-már bosszantóan naiv kérdéssel is kezdhethetjük: „Szociális-e a szociális munka?”

Ezzel a kérdéssel a szociális munka leglényegibb sajátosságaira tapinthatunk rá, hiszen az aprónak tűnő „szociális” szócska adja ennek a professziónak az egyik legfontosabb vonását. Amilyen rövid ez a szó, olyan tág konnotációkkal bír. Egyrészt érthetjük alatta az emberi kapcsolatokat, kapcsolódásokat, másrészt a „szociális” fogalmának jelentéstartományában egy egészen tág perspektíva, a „társadalmi”, a „társadalmi rendszerek”, a „társadalmi folyamatok” fogalmai is megjelennek. A szociális munka professziójának a szó mindkét jelentésével feladata, dolga van. Ahogy a szociális munka globális definíciója fogalmaz: „*A szociális munka egy szakmai gyakorlat és egy tudományterület. Elősegíti a társadalmi változást és fejlődést, a társadalmi összetartozást, az emberek cselekvőképességének fejlesztését és az emberek felszabadítását. (...) a szociális munka támogatja az embereket és a rendszereket az élet kihívásainak leküzdésében, és tevékenykedik mindenki jóllétének gyarapítása érdekében (...)*” (IFSW, 2014)

A szakmai gyakorlat eleve emberi kapcsolatokon belül valósul meg - és persze dolgozik is a kapcsolatokkal, a kapcsolatokon úgy, hogy a szociális munkás a mikroszinten túl bevonja munkájába az intézményekre, a tágabb társadalmi rendszerekre és társadalmi meghatározottságokra való reflexiót is, egyrészt azzal a szándékkal, hogy megértse kliense és önmaga, valamint a kettőjük között létrejövő helyzetet, másrészt azzal a szándékkal, hogy változást implikáljon ezeken az egymásra végtelenül bonyolult mikro-, mezo- és makroszinteken.

A nemzetközi szintén (kiváltképp az Egyesült Királyságban) azonban a jóléti államok meggyengüléséről, vagyis a 80-as évektől folyik diskurzus a szociális munka

¹ A szöveg 2026. február 3-án a Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottság *Professzionalizáció és deprofesszionalizáció a szociális munkában 2.0* címmel megrendezett műhelybeszélgetés keretében elhangzott előadás átszerkesztett és (az érthetőség érdekében) bővített változata. Mind az előadás, mind a szerkesztett szöveg tartalma több ponton is felhasználja, és gondolatvilágát tekintve támaszkodik a szerző 2026. 02. 27-én megvédett disszertációjában megfogalmazottakra: Tanító Zsófia: *Segít7ek? Iskolai szociális munka egy befogadó középiskolában* DOI-azonosító: 10.15476/ELTE.2025.370.

A következő oldalak során tisztázni fogjuk, hogy az „óvodai iskolai szociális segítő tevékenység” megnevezése helyett miért ragaszkodunk az „iskolai szociális munka” fogalmához.

² A fogalmak sokkal bővebb megalapozásához lásd: Juhászné Fazekas Zsuzsanna: *Professzionalizáció és autonómia a család- és gyerekjóléti alapellátásban*, valamint Meleg Sándor: *A szociális munka és a hatalom* című előadásokat, amelyek elhangzottak a *Professzionalizáció és deprofesszionalizáció a szociális munkában 2.0* műhelybeszélgetésen. <https://www.youtube.com/watch?v=hYkhdmlFOQk>

professzionizációjával/deprofesszionizációjával, válságával kapcsolatban. A neoliberalizmus térnyerésével jelent meg a szakmán belül a menedzserizmusnak nevezett jelenség, amelynek hatására a korábbi pár évtizedet jellemző szakmai értékek, struktúrák eliminálódtak (Hegyesi-Kozma, 2006; Bányai, 2008; Bányai, 2024). Helyükre a szociális munka alapelveivel –úgy mint az emberek méltóságának, különbözőségének tisztelete, a társadalmi igazságosság, a szolidaritás és az egyenlőség eszméisége – összeegyeztethetetlen jelenségek léptek. A szociális munkában (is) megjelenő menedzserizmus szemléletének egyik legfontosabb mozzanata a kontroll jelensége lett. A kliensekkel, a szolgáltatást igénybe vevőkkel való partneri kapcsolatot felváltotta egyfajta büntető, fegyelmező, kontrolláló attitűd, a kliensekre való nyomásgyakorlás gyakorlata. A szakma piacosodásával, a források hatékonyságalapú felhasználásával a kliensközpontúság helyébe a fenntartó felé való megfelelési kényszer lépett. *„A korábban szemtől-szembe kapcsolatokon alapuló munka bürokratizálódott”*, sztenderdizálódott (Bányai, 2024: 2). Ismételt a szociális munka történetének korai szakaszára jellemző medikális, vagyis a kliens deficitjeire fókuszáló, önhibáztató megközelítés uralta el a szociális munka módszertani világát, valamint fragmentálódtak, elkülönültek egymástól a különböző szociális szolgáltatások, láthatatlanságba burkolva ezáltal a tágabb, komplex társadalmi összefüggéseket, rendszerszintű, strukturális okokat, amelyek kirekesztéshez, szegénységhez, a társadalmi szenvedés jelenségéhez vezetnek/vezethetnek (Tew, 2006; Hegyesi – Kozma, Bányai, 2008; Budai, 2015; Sik, 2018; Rác et al., 2019; Sike et al., 2019; Bányai, 2024; Tanító, 2025: 58-59).

Sajátos történelmi és társadalmi helyzete miatt Magyarországon mindezek a folyamatok rövidebb idő alatt játszódtak le, hiszen a szociális munka professzionizálódása a hazai környezetben csak a rendszerváltással egy időben tudott végbemenni, ugyanakkor ezzel párhuzamosan a nemzetközi szintén megjelenő globalizációval és a nyugati, a jóléti államok szolgáltatásainak megrendülésével a szociális munka deprofesszionizálódásának, válságának a tünetei is begyűrűztek a hazai viszonyokba. Ráadásul a szociális munka válságának tünetei a 2010-es évektől, a hazai politikai fordulat következtében még erőteljesebbé váltak. A bürokratizálódással párhuzamosan a hazai állami és önkormányzati fenntartásban lévő szociális szakmában (is) meghatározóvá vált a szolgáltatást igénybe vevők dehumanizálása, nálunk is, főképp a családsegítés, gyermekjólét (jól-lét) rendszerében a büntető szemlélet elhatalmasodása figyelhető meg (Bányai, 2008; Bugarszki, 2014; Krémer, 2014; Németh, 2014; Rác et al., 2019; Budai, 2015; Bányai, 2024; Tanító, 2025: 60). A szociális munka professzionizációja és deprofesszionizációja tehát kvázi *párhuzamosan* játszódott le/játszódik le (Bányai, 2024).

Mindezek alapján kijelenthetjük, hogy a szociális munka (főképp az állami fenntartású dimenziókban) standardizálódott; hogy a szociális munka megvalósulását sok esetben az instrumentális logika hatja át, hogy az emberi kapcsolatokban a hatalmi szó, a bürokratizálódás lett az uralkodó; és hogy a „face-to-face” helyzeteket a kontrollálás igénye hatja át, így tehát sérül az emberi kapcsolódások alapvető lényege. A partnerségre, az emberi méltóság tiszteletére törekvő, az igazságosság, az egyenlőség és a szolidaritás eszméit képviselni hivatott szakma elveszítheti alapvető értékeit, szakmai céljait, identitását, és ezzel párhuzamosan elveszik a „társadalmi” dimenzióra, a komplex társadalmi rendszerekre,

folyamatokra való reflexiónak még a lehetősége is. Vagyis az aprócska, de tág jelentéstartományokkal bíró „szociális” szó konnotációinak jó része kiveszhet a „szociális munka” hivatásából.

A párhuzamos valóságok dimenziói

„Az iskolai szociális munkás (...) szakértelmét, identitását, kompetenciáit és metodikai kultúráját alapvetően a szociális munka értékrendszere, a társadalomban betöltött funkciói határozzák meg, amelyek egyértelműen megfogalmazódnak a szociális munka globális definíciójában.” (Budai, 2019: 4)

Amikor az iskolai szociális munka jelenkori hazai helyzetét vizsgáljuk a professzionalizációs és deprofesszionalizációs folyamatok tükrében, akkor (ahogy az általános szociális munka vonatkozásában, úgy speciálisan az iskolai szociális munka vonatkozásában is) egymással *párhuzamos*, sok esetben egymásnak ellentmondó, egymással szembeálló folyamatokat detektálhatunk. A következő oldalak során három dimenzióban igyekszünk azonosítani ezeket a folyamatokat:

1. *Általános dimenzió:* az általános szociális munka és az iskolai szociális munka viszonya a professzionalizációs és deprofesszionalizációs folyamatok tükrében.
2. *Területi és intézményi dimenzió:* az iskolai szociális munka területi és intézményi megvalósulása a professzionalizációs és deprofesszionalizációs folyamatok tükrében.
3. *Egyéni dimenzió:* a gyakorló szakember tapasztalata.

Zárásként pedig visszatérünk a kiinduló kérdésünkhöz, és megpróbáljuk megválaszolni azt a kérdést, hogy „Szociális-e az iskolai szociális munka?”.

1. Általános dimenzió

„Felelősség, de egyben lehetőség is a köznevelési intézményekben végzett segítő tevékenység a szakma megújulására, fejlődésére.” (Boros, 2020: 80)

A hazai iskolai szociális munka professzionalizációjának folyamata a generális szociális munka professzionalizációjával egy időben indul, sőt két meghatározó modellje, a belső és a külső iskolai szociális munka már a kezdetektől, a '90-es évektől jelen van a hazai színtéren. A 2000-es évektől pedig a pécsi modell is létrejön (Gergál – Máté, 2009; Máté, 2015; Tanító, 2019). A modellek jellegzetességeinek bővebb kifejtése szétfeszítené a szöveg kereteit, de elnevezésük sok szempontból lehet árulkodó számunkra. A belső modell alatt a szakirodalom azt érti, amikor egy közoktatási intézmény maga alkalmaz diákjai megsegítésének érdekében egy-egy szociális munkást, a külső modell intenciói szerint egy külső intézmény, pl. egy gyermekjóléti központ, egy önkormányzat egy civil szervezet delegál szociális munkást egy

iskolába; a pécsi modell mindkét megközelítés előnyeit igyekezett szintetizálni a megvalósítás során. Mindhárom modell egyaránt támaszkodik az angolszász, illetve a német iskolai szociális munka hagyományaira. Egészen 2018-ig azonban csak elszigetelt módon – egy-egy kerületben, egy-egy intézményben, egy adott város bizonyos iskoláiban – tudtak jelen lenni ennek a speciális szociálismunka-területnek a különböző modelljei. A „kötelező óvodai és iskola szociális segítő tevékenység” 2018-as bevezetése³ azonban óriási lendületet adott/adhatna a *külső iskolai szociális munka modell* professzionalizálódásának.

De most meg kell állnunk egy pillanatra, hogy a lehetőségeinkhez mérten tisztázzuk a fogalmak közötti különbséget, hiszen a 2018-ban bevezetett tevékenység megnevezése alapján azt gondolhatnánk, hogy egy új szakma született, ami ráadásul nem szociális munka, hanem valamiféle meghatározhatatlannak tűnő segítő tevékenység. A szakma jelentős része azonban tudatosan áll ellen az „iskolai szociális munka” „óvodai iskolai szociális segítő tevékenységgé” való átnevezésének, mivel az óvodai és iskolai szociális segítők alapvető szakmai identitása, elméleti felkészültsége, módszertani eszközkészlete az iskolai szociális munka hagyományain nyugszik. Sőt, az „új” rendszer az iskolai szociális munkások érdekérvényesítő tevékenységének köszönhetően jött létre, így a hazai szakirodalomban is számos esetben fordul elő, hogy iskolai szociális munkaként hivatkoznak erre a kötelező szolgáltatásra (Budai, 2020; Bányai, 2020; Boros, 2020; Szecsó, 2024; Kopasz et al., 2025).⁴

Visszatérve témánkhoz, az iskolai szociális munka professzionalizációs és deprofesszionalizációs folyamataira vonatkozóan megállapíthatjuk, hogy kizárólag már csak annak a ténye, hogy 2018-tól a szociális szempontok, a szociális munka alapvető értékei megjelenhetnek (meg kell, hogy jelenjenek) a különböző közoktatási intézményekben – óvodákban, általános- és középiskolákban, kollégiumokban –, egy elképesztően nagy lehetőség (lehetne) minden szereplő, nem csak az iskolai szociális munkások, a köznevelési intézmények szereplői számára, hanem, ahogy Boros Julianna is írja, az egész szociális szakma számára, „a szakma megújulására, fejlődésére”, vagyis professzionalizációjára nézve (Boros, 2020: 80). Ezért is van tehát speciális helyzetben az iskolai szociális munka, hiszen miközben a generális szociális munkára vonatkozóan számos szempontból detektáljuk a válság tüneteit, azaz a deprofesszionalizációs folyamatokat, ezzel párhuzamosan az iskolai szociális munka általános bevezetése egy ennek ellentartó, nagyléptékű változásnak tekinthető. Vagyis azt állítom, hogy *miközben detektáljuk a szociális*

³ Minden járási székhely család- és gyermekjóléti központnak speciális szolgáltatásainak keretében 1000 gyerekenként egy fő szociális munkást kell biztosítani az óvodák és iskolák számára. „2016. január 1-jétől az 1997. évi XXXI. számú A gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról szóló törvény (Gyvt.) módosításának hatályba lépését követően a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti alapellátáshoz tartozó gyermekjóléti szolgáltatások keretében iskolai szociális munka biztosítható, 2018 szeptemberétől az óvodai iskolai segítői tevékenység kötelezően biztosított szolgáltatás” (Homoki, 2018: 43). „Az ágazati irányítás amellett döntött, hogy az iskolai szociális munkát (óvodai, iskolai szociális segítést) kötelezően minden iskolában biztosítani kell, amelyet jogszabályba is foglaltak. (1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról a 40/A. § (2) bekezdés a) pont ag) alpontja: amelyet a 2015: CXXXIII. törvény 21. § (2) bekezdése iktatta be)” (Máté 2018: 11. old.)

⁴ Mindezzel kapcsolatban Juhászné Fazekas Zsuzsanna az MTA Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottság *Professzionalizáció és deprofesszionalizáció a szociális munkában 2.0* címmel megrendezett műhelybeszélgetése során további meghatározó szempontokra hívja fel a figyelmet. Lásd: <https://www.youtube.com/watch?v=hYkhdm1FOQk> Mindemellett talán már magának a tevékenységnek a megnevezése is utalhat a generális szociális munka válságára, deprofesszionalizációjára.

munka deprofesszionalizációját, válságát, azzal párhuzamosan detektálhatjuk az iskolai szociális munka professzionalizációjának lehetőségét.

Ugyanakkor a szolgáltatás bevezetésére vonatkozó döntéshozói, törvényhozói szint (tudatosan vagy tudattalanul) reflektálatlanul hagyta egyrészt a generális szociális munka válságtüneteit, másrészt reflektálatlanul hagyta a hazai területi és intézményi (extrém) egyenlőtlenségeket is, ami miatt az iskolai szociális munka általános érvényű bevezetése számos csapdahelyzetet is magában rejtett/rejt.⁵

2. Területi és intézményi dimenzió

„A szociális munkások épp azokban a falusi kis iskolákban (...) tudják a legkevesebb segítséget nyújtani, ahol sok a hátrányos helyzetű tanuló, s ahol így a legnagyobb szükség lenne a tevékenységükre. Nem mellékesen, ezek az iskolák olyan településeken találhatók, ahol a szociális szolgáltatásokhoz való hozzáférés is korlátozott.”

(Kopasz et al., 2025: 25)

Az első ilyen csapdahelyzetnek tekinthetjük azt, hogy 1000 gyerekenként egy szociális munkást határoz meg a törvény. Ha már csak ezt a számot nézzük, akkor - a szociális munka professziójának alapelveivel szembenemenően - beláthatatlan esetszámmal szembesülhetünk. És bár egy iskolai szociális munkásnak egy gyerek/diák/fiatalkorú az elsődleges kliense, ha hű akar lenni munkájának alapelveihez, akkor egyaránt dolgozik pedagógusokkal, szülőkkel, gondviselőkkel és további szakemberekkel is, pont az elsődleges célcsoportjának érdekében, ezért máris nem beszélhetünk „csak” ezer főről. Ráadásul a legfrissebb kutatások azt mutatják, hogy valójában átlagosan közel 1300 diák jut egy szakemberre (Herczeg, 2023; Kopasz et al., 2025), azonban ha ehhez hozzávesszük a másodlagos célcsoport előbb részletezett képviselőit is, több mint 5000 kliens jut egy iskolai szociális munkásra.

Második csapdahelyzetnek tekinthetjük, hogy a bevezetés során elmaradt a reflexió arra vonatkozóan, hogy Magyarországon a területi egyenlőtlenségek extrém módon vannak jelen, és ez nyilván nem csak azt jelenti, hogy egy-egy járáshoz hány település tartozik, egy szociális munkásnak mekkora távolságokat kell megtennie a különböző intézmények között, hanem azt is, hogy egy-egy szolgáltatáshoz miként lehet hozzáférni hazánkban. Sajnálatos módon (pont emiatt a reflektálatlanság miatt) az utóbbi időben megjelent átfogó kutatások azt mutatják, hogy az iskolai szociális munkához is, hasonlóan a többi szolgáltatáshoz, amelyekkel az iskolai szociális munkásnak együtt kéne működnie a legsérülékenyebb, legkiszolgáltatottabb csoportok férnek hozzá a legkevesebbé (Kopasz et al., 2025; Lőrincz – Antal-Fekete, 2022). Ezáltal pedig ismét a szociális munka legfontosabb célkitűzései sérülnek.

⁵ Fontos megjegyezni, hogy erre a gyakorló szakemberek, a szolgáltatást fejlesztő szakemberek többször, több módon is felhívták a figyelmet (Máté, 2018).

A területi egyenlőtlenségekkel nagymértékben összefüggő intézmények közötti egyenlőtlenségekre sem voltak érzékenyek a bevezetés során a döntéshozók, vagyis figyelmen kívül hagyták azt is, hogy egy-egy intézménynek milyen a tanulói összetétele, hogy hány olyan diák van jelen, aki hátrányos helyzetű (nemcsak a törvényi meghatározás értelmében), sajátos nevelési igényű, s hogy hány olyan intézmény van, amely ma Magyarországon szegregálnak tekinthető.

A bevezetés során reflektálatlanul hagyott területi és intézmények közötti egyenlőtlenségek, valamint a beláthatatlan esetszámok tehát egyértelműen a deprofesszionalizáció folyamatait erősíthetik az iskolai szociális munkára vonatkozóan, de a generális szociális munkában detektált válságtendenciákra vonatkozóan is; vagyis *ezek a folyamatok ellene mennek, ellentmondásban vannak a tevékenység bevezetése által életre hívott professzionalizációs lehetőségeknek.*

3. Egyéni dimenzió

„Viszont egymaga nem képes megváltoztatni egy rosszul működő iskola rendszerét vagy megszüntetni az iskolai szegregációt (...) egyedül eleve kudarcos lenne.”

(Budai, 2020: 26)

Mindezen reflektálatlanságok miatt fordulhat elő a jelenkori hazai szintén az, hogy átlagosan egy szakemberhez 7-8 (!) intézmény tartozik, sőt van olyan szakember az országban, akinek 14 (!) intézménye van, ahova ráadásul többségében hátrányos helyzetű fiatalok járnak (Herczeg, 2023; Kopasz et al., 2025) és vannak, akikhez „csak” 3-4 intézmény tartozik, őket hívhatjuk ma bizonyos értelemben „szerencsésnek”, én magam is közéjük tartozom.⁶ Tehát nemcsak területek és intézmények között, hanem *egy-egy iskolai szociális munkás között is óriási szakadékok tátonghatnak, párhuzamos valóságokban létezhetnek.* Ennél azonban (a saját tapasztalataimat is mozgósítva) továbbmennék, mert akár egy iskolai szociális munkással is előfordulhat az, hogy van olyan intézménye, amiben az iskolai szociális munka alapvető céljait meg tudja valósítani, képes kialakítani együttműködéseket a gyerekek, diákok érdekében, míg van olyan intézménye, ahol képtelen elérni mindezt. Van, ahol a prevencióra is van lehetősége, és van, ahol nemhogy egy segítő beszélgetésre nincs esélye, de még az iskolavezetők, pedagógusok sem nagyon veszik emberszámba. Vagyis *egy szakember akár két egymást követő nap, de egy héten belül szinte biztosan megélhet párhuzamos valóságokat* munkája során. Mert teljesen esetleges, hogy egy iskolai szociális munkás éppen milyen szakemberrel – iskolaigazgatóval, pedagógussal, családsegítővel, esetmenedzserrel, iskolapszichológussal, pszichiáterrel, háziorvossal, védőnővel stb. – találja szembe magát, ha egyáltalán szembetalálja magát, mert még a legfelkészültebb környezetben sem biztos, hogy jelen vannak ilyen szakemberek, akikkel az iskolai szociális munka egyik legfontosabb célkitűzését, az interprofesszionális teameket kialakíthatná. (Budai, 2020).

⁶ Jelen pillanatban egy budapesti Család- és Gyermekjóléti Központ iskolai szociális munkás csapatának vagyok tagja, előtte hat évig belső iskolai szociális munkásként dolgoztam egy befogadó középiskolában.

Mindezen nehézségek egészen odáig is elvezethetnek, hogy a szakemberek egyszerűen végrehajtó csavarrá válnak az amúgy is mindent maga alá hajtó közoktatásban (Radó, 2024), valamint a bürokratizálódott gyermekvédelmi rendszerben, így pedig az iskolai szociális munka egyszerűen elveszítheti „szociális munka” identitását.

Szociális-e az iskolai szociális munka?

„(...) az iskolai szociális munkás ott működik, azon a köztes területen, ahol az iskola és a gyermek hatóköre találkozik, olyan réteghez hozzáférve, amely más segítő szakemberek számára nem, vagy csak igen nehezen hozzáférhető.” (Bányai, 2000: 3–5)

Vajon hogyan lehet tehát minőségi, a szociális munka alapértékeihez, globális definíciójához, a szociális munka professziójához méltó iskolai szociális munkát végezni ilyen feltételek mellett? Hogyan lehet 7-8, de ahogy láttuk, akár 14 intézményben jelen lenni úgy, hogy bizalmat alakítsanak ki a közoktatás összes szereplőjével az iskolai szociális munkások? Hogyan férhetnek hozzá ahhoz a hatókörhöz, ahol az iskola és gyermek találkozik, „olyan réteghez hozzáférve, amely más segítő szakemberek számára nem, vagy csak igen nehezen hozzáférhető”? Képes lehet-e az iskolai szociális munka arra, hogy „szociális” legyen ilyen körülmények között?

Az előző oldalak során felmutatott pillanatfelvételek a jelenkori iskolai szociális munka helyzetével kapcsolatban olyan párhuzamosságokra, ellentmondásokra igyekeztek rávilágítani, amelyek alapján sajnos keserű válaszokat kell adnunk a feltett kérdésekre. Mert legyen bármilyen felkészült, a szakmai és etikai alapelvekkel tisztában lévő, azokat működtetni képes szakember valaki, munkája ilyen körülmények között kudarcra van ítélve. Egy professzió számára nem lehet elégséges az, hogy egyesek képesek professzionális módon végezni a munkájukat, mások viszont eleve kudarcra vannak ítélve a jelenkori feltételek miatt; már maga ez a fajta párhuzamosság a deprofesszionalizáció irányába hat - nemcsak speciálisan az iskolai szociális munkára, hanem a szociális munka egészére nézve.

Az iskolai szociális munka is magában rejti a fent említett okok miatt tehát azt a veszélyt, hogy pont a lényeg marad ki belőle: a partneri, az emberi méltóság alapelvei szerint működtetett emberi kapcsolódások, illetve a komplex társadalmi meghatározottságokra, folyamatokra való reflexió. Ugyanakkor pont az iskolai szociális munka *különös hatóköre* miatt lehetne alkalmas arra, hogy a „szociális” minden dimenziója összefusson benne, hogy a szociális munka leglényegibb vonásai ne vesszenek el belőle, vagy hát, sajnos, benne. De erről egyelőre még mindig csak a lehetőségek szintjén, egy-egy elszigetelt esetben és nem általános érvénnyel beszélhetünk.

Irodalom

Bányai Emőke (2000): Az iskolai szociális munka és lehetőségei az ezredfordulón Magyarországon. *Háló*, 2000 / 8. 3–5

Bányai Emőke (2008): A sztenderdizáció árnyoldalai. *Kapocs*, 35.

Bányai Emőke (2024): A professzionalizáció és deprofesszionalizáció hullámain. Egy szakma átalakulása vagy megszűnése? *Párbeszéd* 11.évf. 1 sz. DOI: <https://doi.org/10.29376/parbeszed.2024.11/1/3> Letöltés dátuma: 2026.04.09.

Boros Julianna (2020): Lehetőségek vagy kötelezettségek? *Szociálpedagógia* 2020/16

Budai István (2015). Az együttműködés a szociális munka egyik kulcsa és eszköze. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, 2(1). <https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed/article/view/5788> Letöltés dátuma: 2025.01.11.

Budai István (2019): Az együttműködő iskolai szociális munkás. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat* 6 (1). DOI: 10.29376/parbeszed/2019/1/3 Letöltés dátuma: 2026.04.10.

Budai István (2020): Az iskolai szociális munka egyetemes paraméterei. *Szociálpedagógia* 2020/16

Bugarszki Zsolt (2014): A magyarországi szociális munka válsága. *Esély* 2014/3

Gergál Tímea – Máté Zsolt (2009): Az iskolai szociális munka története. In: Máté Zsolt – Szemelyácz János (szerk.): *Az iskolai szociális munka kézikönyve*. Pécs: INDIT, 2009.

Hegyesi Gábor – Kozma Judit (2006): A szociális munka – áttekintés. In Kozma Judit (szerk.): *Kézikönyv szociális munkásoknak*. Szociális Szakmai Szövetség

Herczeg Viktória (2023): Óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység gyakorlati tapasztalatai az egyéni beavatkozási szinten. *Esély* (2023) No. 1. DOI 10.48007/esely.2023.1.4 Letölts dátuma: 2026.04.10.

Homoki Andrea (2018): Az iskolai szociális munkában rejlő lehetőségek a gyermekvédelmi szükségletorientáció alapelveinek figyelembevételével. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, 3(4). DOI:10.29376/parbeszed/2018/3/4 Letöltés dátuma: 2026.04.01.

Kopasz Marianna – Balogh Karolina – Kiss Márta (2025): Változatok az iskolán belüli szociális munkára. Egy kvalitatív kutatás eredményei. *socio.hu* <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2025.1.1> Letöltés dátuma: 2026.04.09

Krémer Balázs (2014): Az alapvetések érthetőségéről és tarthatatlanságáról. *Esély* 2014/3

Lőrincz Barbara - Antal Fekete Emese (2022): Oktatási egyenlőtlenségek, iskolai mobilitás és az oktatási rendszer átalakulása Magyarországon az 1980-as évektől napjainkig. In Kolosi Tamás – Szelényi Iván – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2022*. Budapest, TÁRKI. DOI: <https://doi.org/10.61501/TRIP.2022.11> Letöltés dátuma: 2026.04.10.

Máté Zsolt (2015): Iskolai szociális munka. *Esély* 2015/4. 77-95.

Máté Zsolt (2018): Iskolai szociális munka. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, 5(3). <https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed/article/view/6115>

Németh László (2014): Hová jutott a szociális szakma a rendszerváltástól napjainkig? *Esély* 2014/3

Rácz Andrea – Bulyáki Tünde – Sik Dorottya – Szécsi Judit (2019): Szociális munka és társadalmi mobilitás: Gyermekes családok, szenvedélybetegséggel és pszichoszociális akadályozottsággal élők támogatása. *Évkönyv 2019. XIV. évfolyam*, 1. szám Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.

Radó Péter (2024): A konzervatív oktatástudomány. https://www.tanitani.info/a_konzervativ_oktatastudomany_vedelmeben#footnoteref4_ssxp12d Letöltés dátuma: 2026.04.10.

Sik Domonkos (2018): *A szenvedés határállapotai. Egy kritikai hálózatelmélet vázlata*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Sik Domonkos, Nyilas Mihály, Rácz Andrea, Szécsi Judit, Takács Erzsébet, Zakariás Ildikó (2019): Kontingens szolidaritás - Elemzési szempontok a késő modern segítési interakciók vizsgálatához. *Esély* 2019/4.

Szecső János (2024): Az iskolai szociális segítő tevékenység tapasztalatai a kutatások tükrében. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 10(2) p. 19-30. DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.2.19> Letöltés dátuma: 2026.04.10.

Tanító Zsófia (2019): *Segíthetek? Alternatív iskolai szociális munka modellek egy befogadó középiskolában*. Budapest, Rubeus Egyesület.

Tanító Zsófia (2025): *Segít7ek? Iskolai szociális munka egy befogadó középiskolában* DOI-azonosító: 10.15476/ELTE.2025.370. (Nyilvánossá tétel előtt.)

Tew, Jerry (2006): A hatalom és hatalomnélküliség értelmezése. In dr. Katz Katalin (válogatta) – Bányai Emőke (szerk.) (2009): *Kortárs szociálismunka-elméletek, tereptanítás, szupervízió*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület és ELTE TÁTK Szociális Munka és Szociálpolitika Tanszék.