

Máté Zsolt: Iskolai szociális munka

Buda Béla 2009-ben, Az iskolai szociális munkások kézikönyvéhez írt előszavában az iskolai szociális munkát az iskola modern kori funkcióváltásának, az iskola és a társadalom egyik legsajátosabb megnyilvánulásának tartotta, hangsúlyozva, hogy a szociális munka létrejöttében meghatározó az egyének, családok, közösségek problémáinak innovatív megoldásaira való törekvés, a bajban lévők közvetlen, gyors támogatása. A szociális munkás feladatát összefoglalóan az alábbiak szerint fogalmazta meg: a szociális munkás „közvetít az alkalmazkodásra, beilleszkedésre, szokványos társadalmi működésre képtelen emberek, családok és a helyi társadalom, az államigazgatás és a szociális gondoskodás szervei között, és a szokványos szerephatárokon és kompetenciakörökön túl komplex módon segít, avatkozik közbe magas rendű humanitárius, etikai célok jegyében” (Buda 2009: 4). A magyar pszichiátria és mentálhigiéné nagy hatású professzorának szavai akkor íródtak, amikor Magyarországon még nem terjedt el széleskörűen az iskolai szociális munka, de már több helyütt voltak jelentős, évtizedes gyakorlattal rendelkező programok, amelyek sokféle modell szerint működtek. Napjainkra az iskolai színtér a szociális munka meghatározó fejlesztési területévé vált. A korábbi ígéretes gyakorlatok az elmúlt időszak egyik legnagyobb szociális-gyermekvédelmi szolgáltatás fejlesztését inspirálták.

Úgy is fogalmazhatunk, hogy egyfajta szakmai mérföldkőhöz érkeztünk, ahol érdemes felidézni az iskolai szociális munka előzményeit, azokat a meghatározó elemeket, megközelítéseket, amelyek az említett inspirációk létrejöttében szerepet játszhattak. Az alábbiakban e főbb állomásokat tekintem át röviden.

Az iskolai szociális munka történeti vázlata

1906-ban az USA-ban (Boston, Harford és New York) kezdtek el speciálisan iskolai szociális munkát folytatni.

1916-ban az ún. „látogató tanárok” egyesületet hoznak létre az USA-ban.

Az 1930-as évek második felétől Magyarországon az iskolanővérek (zöldkeresztes nővérek) jelentik az iskolai szociális munka előzményét.

1964: A gyermekvédelmi felelős munkakör megjelenése, korábban a kommunista rezsim a gyermekvédelem megvalósítását szinte kizárólag a pedagógiában látta.

1969–1972: John Joseph Alderson (1969, 1972) először tipizálja az iskolai szociális munka megjelenési formáit, és a következő négy modellt különbözteti meg:

1. A hagyományos klinikai modell *azon diákokra összpontosít, akiket szociális, érzelmi problémái akadályoznak a tanulásban; az egyik legelterjedtebb modell.*
2. Iskolaváltoztató modell *a diszfunkcionális iskolai normák és körülmények javítására.*
3. A társadalmi kölcsönhatás modell *a különböző felek közötti közvetítésre koncentrál.*
4. A közösségi iskolai modell *főként a hátrányos helyzetű gyerekek és közösségek segítésére szolgál.*

Az 1980-as években Németországban az iskolai szociális munka megjelenési formái:

1. Alkalmazkodó típus: *a szociális munkásnak nincs körülhatárolt szerepe.*
2. Innovatív típus: *a modell konfliktusokkal telített, alkalmazása nehézkes.*
3. A gyermekekre orientálódó iskolai szociális munka: *A szociális munka közvetítő funkciója itt a legkifejezettebb a gyermekvédelem és az iskola között. Az iskolai szociális munkás saját módszerein keresztül – esetkezelés, szociális csoportmunka, közösségi munka – próbál meg preventív jelleggel a gyermek problémáira megoldást találni. Az iskolai szociális munka önálló intézmény, autonóm módon cselekszik, nincs az iskola vezetésének alárendelve, de nem is szól bele az iskola berendezkedésébe, rendszerint független fenntartó finanszírozza. Szintén nagy hatású modell.*

Az 1990-es évek derekán az USA-ban mindinkább az iskolaközösség-tanuló kapcsolatrendszer és kölcsönhatásait egyszerre figyelembe vevő és befolyásoló, a Costin nevéhez kötődő ökológiai modell van terjedőben, amelynek célkitűzése, hogy a diákokat segítsék a szociális kompetenciák kialakításában, az iskolát pedig érzékenyvé tegyék a gyermek szükségletei iránt.

1991-től Budai István és tanári teamje a Vitéz János Tanítóképző Főiskolán (Esztergom) a szociálpedagógus-képzés keretei között, majd 1993-tól Bányai Emőke az ELTE képzésében kezdte el oktatni ezt a szakterületet. 2009 januárjában Magyarországon már 10 szociálismunkás-képzést folytató tanszéken és 6 szociálpedagógusokat képző tanszéken van külön „Iskolai szociális munka” címmel vagy más néven, de annak megfelelő irányultsággal kurzus.

1996: Nemzetközi és hazai szakirodalmak alapján megjelenik a Szociális munka az iskolában – Válogatás iskolai szociális munkások, gyermekjóléti szakemberek, szociális és pedagógusképzésben résztvevők számára című szöveggyűjtemény (Budai 1996).

1998. november 24-én a Szociális Munkások I. Országos Konferenciáján az ország több városában dolgozó tucatnyi iskolai szociális munkás találkozott Szekszárdon az Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola Szociálpolitikai Tanszékén. Az iskolai szociális munkások első országos tanácskozásának célja elsősorban a tapasztalatcsere és szakmai megerősítés volt.

2003-ban a Tengerdi–Roth-féle ajánlás foglalkozik először az iskolai szociális munka szakmai kereteivel (Tengerdi, Roth2003).

2005: Az iskolai szociális munka részletesebb koncepcióját a módszertani gyermekjóléti szolgálatok konszenzus kiadványa jeleníti meg. Az ajánlás szerint az iskolai szociális munka lényege, hogy preventív jelleggel tud működni. Célja, hogy olyan gyerekek kerüljenek ki az iskola falai közül, akik ismerik saját magukat és képesek saját és környezetük szociális problémájának megoldására (Módszertani kiadvány, 2005).

2006: Az INDIT Közalapítvány megkezdi az iskolai szociális munka programját, amely máig az egyik legismertebb, legjobban dokumentált ilyen típusú projekt (a program tapasztalatait mentén körvonalazódik az ún. pécsi modell).

2006: Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Program – az MTA-programiroda tanulmánya. E dokumentum számos pályázati programból megvalósuló iskolai szociálismunka-projektnek szolgált hivatkozási pontjául a későbbiekben.

2007: Megalakult a Magyarországi Iskolai Szociális Munkások Egyesülete, majd az elsősorban szakmafejlesztéssel foglalkozó Iskolai Szociális Munkások Egyesülete 2010-ben.

2008-ban a Háló című szakmai folyóirat márciusi tematikus száma az iskolai szociális munka kérdéskörében jelentetett meg tanulmányokat, cikkeket.

2010: Nemzeti Erőforrás Minisztérium Szociális, Család- és Ifjúságügyért Felelős Államtitkársága Gyermek és Ifjúságvédelmi Főosztályának kezdeményezésére neves elméleti szakemberek, gyakorló iskolai szociális munkások, minisztériumi munkatársak részvételével létrejön egy 28 fős munkacsoport az iskolai szociális munka szélesebb körű elterjesztését segítő szakmai ajánlás kidolgozására. A létrejött Hajnal–Sidlovics-féle munkaanyag máig meghatározó szakmai alapokat fektetett le (Hajnal, Sidlovics 2010).

2011-ben a Nemzeti Erőforrás Minisztérium Szociális és Gyermekjóléti Szolgáltatások Főosztálya kérésére újabb munkaanyag születik: a Máté–Uray-féle koncepció lényegében az előző munkaanyag továbbgondolása, kiegészítése (Máté, Uray 2011; Katona, Máté 2015).

2014: Olyan meghatározó stratégiai programokba kerül be az iskolai szociális munka fejlesztésének szükségessége, mint az Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program 2014–2020 (EFOP 2014: 136) és a Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia 2011–2020 (NTFS 2014: 76).

2015-ben az EMMI Szociális és Gyermekjóléti Szolgáltatások Főosztálya felkérésére az Iskolai Szociális Munkások Egyesülete szakértői átfogó munkaanyagot készít az iskolai szociális munka bevezetésének előkészítéséhez. A több száz oldalas munkaanyagot tucatnyi, az iskolai szociális munkában, iskolai vezetésben, gyermekjogi kérdésekben többéves gyakorlati tapasztalattal rendelkező szakember készíttette. Az egyesület a munkaanyag kapcsán szakmai tanácskozást szervez 2015. május 28-án (Iskolai Szociális Munkások V. Országos Tanácskozása) Budapesten, és ún. „minimum”-ajánlást ad közzé az Esély folyóiratban (Esély, 2015/4.).

2016 augusztusában megjelenik az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység fejlesztését támogató felhívás 1,9 milliárd forint keretösszeggel (EFOP-3.2.9-16).

2016 szeptemberében a Kodolányi János Főiskola elindítja az első felsőfokú iskolai szociális munka szakirányú továbbképzést.

Néhány elméleti alapvetés

Az Amerikai Iskolai Szociális Munkások Szövetsége (SSWAA) meghatározása szerint az iskolai szociális munkás egy olyan szociális munkás végzettséggel rendelkező mentálhigiénés szakember, aki az egyén számára annak társadalmi, érzelmi, iskolai életével és a beilleszkedéssel kapcsolatban nyújt szolgáltatásokat, valamint fontos kapcsolatépítő szerepe van az iskola, a nevelőtestület, az otthoni környezet, a közösség és a diákok között. Ösztönzője és támogatója a diákok tanulmányi és társadalmi sikerének (Nagy 2015, idézi SSWAA: 458).

Magyarországon a Bányai nyomán kialakult definíció vált a legismertebbé: „Az iskolai szociális munka szolgáltatás a közoktatási intézményben biztosított, preventív jellegű segítő tevékenység, amely az iskoláskorú gyerekek és fiatalok képességeinek, lehetőségeinek legoptimálisabb kibontakozását támogatja szociális kapcsolataik, társadalmi integrációjuk javításával” (Bányai 2000; Hajnal, Sidlovics 2010; Máté, Uray 2011).¹

Az iskolai szociális munkás rendelkezik azokkal az ismeretekkel, illetve képességekkel, készségekkel, amelyek lehetővé teszik számára, hogy a gyermek fejlődését veszélyeztető problémákat korán felismerje, és azok elhárítása érdekében hatékony segítséget nyújtson az érintetteknek. Az egyszerűbb, hosszabb terápiát nem igénylő pszichológiai nehézségeket is kezelni tudja, míg a valóban terápiás beavatkozásokat igénylő eseteket a megfelelő szakintézménybe delegálja. A társadalmi, szociológiai, pedagógiai, illetve szociálpolitikai és jogi ismeretei által pedig közvetlen segítséget tud nyújtani abban, hogy a problémák megoldásában a személy környezetének támogató erőforrásait is aktivizálni tudja.²

Egyre inkább elfogadott, hogy a szociális, ifjúságvédelmi szolgáltatásoknak az eddigieknél intenzívebben kell támogatnia az iskolát, segítve a fiatalok szocializációját, hozzájárulva a diákok sikeres iskolai előmeneteléhez. A jó iskolai teljesítmény, az iskolázottság általános védő tényezőnek tekinthető számos társadalmi probléma, illetve deviancia vonatkozásában, így tehát az iskola oktatási, nevelési funkcióinak megerősítése hosszú távon a legkifizetődőbb társadalmi befektetésként tekinthető. Az iskola – különösen a közoktatás – olyan színtér, ahol a fiatalok könnyen elérhetők, ráadásul olyan infrastrukturális és humán erőforrásbeli háttérrel rendelkezik, amelyeknek köszönhetően hagyományosan a helyi közösségek központi szereplője. Végső soron tehát történeti (pedagógusok tradicionális megbecsültsége a települések életében) és gazdasági érvek is amellet szólnak, hogy az iskolák – középtávon – egyre inkább ún. centrumintézményekké váljanak, amelyek az elsődleges oktatási feladatok mellett betölthetnek közösségi, ifjúság- és családtámogató funkciókat is. Mindazonáltal nem várható el, hogy mindez kizárólag a pedagógusok révén, illetve az oktatási funkció rovására valósuljon meg, így számos diszciplínának és társadalmi szereplőnek kell szerepet vállalnia ezen a területen.

Gergál Tímea, az Iskolai Szociális Munkások Egyesülete elnöke 2015-ben az EMMI Szociális és Gyermekjóléti Szolgáltatások Főosztálya számára készített munkaanyagban hivatkozva korábbi tanulmányokra úgy fogalmazott, hogy az iskolai szociálismunka-szolgáltatást az alábbi szempontok figyelembevételével javasolt megszervezni:

- *Hálózatban történő működés:* Az iskolai szociális munkások hálózatban működnek, amely szakmai kontrollt és támaszt biztosít (esetmegbeszélés, egységes adminisztráció: munkanapló, forgalmi jelentés, segítői adatlap, egyéni problémakezelési tervek stb.). Az iskolákban folyó hatékony segítő tevékenység érdekében heti rendszerességgel esetmegbeszélő stábokat, szupervíziót és egyéni szakmai konzultációkat ajánlott biztosítani.

¹ Ld. a 2. táblázatban az iskolai szociálismunka-szolgáltatás bevezetése kapcsán létrejött koncepciók összehasonlítását.

² Ld. a 3. sz. táblázatot az iskolai szociális munkás kompetencia dimenzióiról.

- *Az elérés jelentősége:* Az iskolai szociális munkások egy iskolában dolgoznak főállásban, ott töltik munkaidejük jelentős részét, csak családlátogatás vagy esetmenedzselési, kíséresi feladatok, valamint stábmegbeszélések kapcsán vannak távol. Az iskolában saját iroda áll rendelkezésükre (számítógép, közvetlen telefonálási lehetőség). Ezzel a diákok számára egyfajta könnyen elérhető, segítséget és érzelmi támaszt nyújtó felnőtt szakember tud lenni.
- *Rugalmas szolgáltatások:* Az egységes szemlélet nem zárja ki, hogy az egyes iskolákban más-más a munkamódszer, és az aktuális szükségletekhez igazodó szolgáltatás kapjon prioritást.
- *Együttműködés jelentősége:* Hatékony együttműködések szükséges kialakítani az iskolai szinten kívüli ifjúságsegítő programokkal, ez elősegíti, hogy a szolgáltatás akár az iskolából hosszabb-rövidebb ideig kieső, illetve ott el nem érhető fiatalok számára is képes legyen segítséget nyújtani.
- *Csapatmunka jelentősége:* A szociális munkásoknak a befogadó iskolában igyekezniük kell az egészségfejlesztési munkaközösség (iskolai védőnő, iskolaorvos, iskolapszichológus, osztályfőnök stb.) tagjaként dolgozni, illetve ilyen teameket facilitálni.
- *Monitorozás jelentősége:* Az iskolai szociális munkához kapcsolódóan elvárt, hogy a tevékenységet állandó folyamatértékelés kísérje, annak érdekében, hogy az iskola, illetve a fiatalok életében gyorsan jelentkező új problémákat időben észlelni lehessen, valamint hogy a kevésbé hatékony beavatkozási módokat újabbakra, adekvátabbakra lehessen cserélni. Ehhez könnyen kezelhető, korszerű adminisztrációs rendszert kell használni és mérsékelni a felesleges adminisztrációs terheket.
- Az iskolai szociális munka során *két alapvető funkció* – egyrészt megerősíteni az emberekben azt a képességet, amely képessé teszi őket arra, hogy megbirkózzanak a problémákkal, másrészt a környezet minőségét tökéletesíteni – nem elválasztható egymástól, mivel az iskola a gyermekek életének ökológiai egysége. Az iskolai szociális munkás egyfajta különleges intim interakciós viszonyban áll az iskolával, amely fontosságában mindjárt a gyermek-család interakció után következik.
- *Szektorsemlégesség:* Mind a civil, mind az egyházi és állami finanszírozású szolgáltatók ugyanolyan feltételek mellett (beleértve az állami finanszírozási lehetőségekhez való hozzáférést), azonos – a szakmai minimumelvárásokat teljesítő – színvonalon biztosíthatják a szolgáltatást.
- *Általános hozzáférés:* Az iskolai szociális munka igénybevételének lehetősége az adott iskolában minden gyermek alapvető joga, így függetlenül az iskola fenntartójától, pedagógiai programjától, ahhoz egyforma eséllyel hozzá kell, hogy férjen minden tanuló (a szolgáltatás igénybevétele nem köthető jogosultsági vizsgálathoz).
- *A helyi igényekre támaszkodás:* Az adott területen megjelenő szükségletekhez igazodó, tervezett és gyakorlati eredményekre támaszkodó megvalósítás (Katona, Máté 2015: 130–132).

A szolgáltatás valamennyi korábban felsorolt célcsoport által *önkéntesen és ingyenesen* igénybe vehető. A szülőket a program indulásakor, illetve tanévkezdéskor tájékoztatni kell az iskolai szociálismunka-szolgáltatás általános tartalmáról és arról, hogy részletes információk hol szerezhetők be a programról (iskola honlapja, iskolai szociális munkás irodája stb.) (lásd még Máté Zsolt – Uray Gergely: Iskolai szociális munka szolgáltatás munkaanyag, 2011). „A fenti szempontok teljesülése esetén beszélünk professzionális iskolai szociális munkáról, ezeknek függetlenül attól, hogy ki a munkáltató, meg kell valósulnia, az, hogy ki a fenntartó, egy másik szakmai döntés” (Gergely 2015).

Magyarországon 2008-ra három fő irányzat különböztethető meg az iskolai szociális munkában a munkáltató-fenntartó szempontjából:

1. „Belső” iskolai szociális munka vagy ún. *hagyományos modell*
2. „Külső” iskolai szociális munka vagy *Ferencvárosi modell*
3. *Pécsi modell*

„Belső” iskolai szociális munka vagy ún. hagyományos modell

Az iskolai szociális munkásnak e modell szerint általában az iskola igazgatója, illetve a fenntartó a munkáltatója. Az iskolai szociális munkás teljes munkaidejében (többnyire napi 8 órában) az adott iskolát segíti különböző szociális szolgáltatásokkal. A szociális szakember tehát egész nap megtalálható az iskolában, ismeri annak működését, hozzájut az információkhoz, és általában könnyebben befogadják az iskolákban. Ugyanakkor nagyon gyakran egyedül, „magányos farkasként” végzik munkájukat, mindazonáltal az e modellben dolgozók mindig törekszenek legalább az iskolai egészségügyi személyzettel (védőnő, iskolaorvos, iskolapszichológus stb.) csapatot alkotni.

Professzionális esetmegbeszélés és szupervízió általában nem áll rendelkezésükre. A gyermek- és ifjúságvédelmi felelős munkakör megszüntével, iskolai szociális munkásnak nincs jelenleg státuszra lehetősége a magyarországi oktatási intézményekben, illetve csak nagyon kevés helyen. Ez a modell jelenleg az iskolaigazgatók jóindulatára van bízva, és mivel pénzforrás és státusz sincs hozzá rendelve, egyre kevesebben vannak az ebben a modellben dolgozó iskolai szociális munkások.

„Külső” iskolai szociális munka vagy ferencvárosi modell

Az iskolai szociális munkát külső szolgáltatók viszik az iskolába, és ezek többnyire hálózatban működnek. Egy munkatárs általában 4-5 iskolát (és/vagy óvodát) segít egyszerre. A szolgálat relatíve kevés időben érhető el az adott iskola számára. Csoport- és közösségi munka mellett a diákokkal való egyéni esetmunka kevésbé jellemző. A szakemberek jól képzettek, esetmegbeszélő és szupervízió segíti munkájukat.

Döntően önkormányzati/állami fenntartású gyermekjóléti szolgálatok működtetik nem teljes állású szakemberekkel. Az ezen modellek szerint dolgozó programokat paradox módon

éppen a gyermekvédelmi törvény bevezetése vetette vissza az iskolai szociális munka tevékenységében oly módon, hogy az ún. korrekatív gyermekvédelmi tevékenységeik kerültek előtérbe. A módszertani gyermekjóléti szolgálatok a 2003-as konszenzus konferenciája után ismételen előtérbe került az iskolai szociális munka, bár 2005-ben az országban működő gyermekjóléti szolgálatok alig 14 százalékában végeztek iskolai szociális munkát.

A modell előnye a megfelelően képzett szakemberek alkalmazása és a hálózatban működés. A modell legerősebb kritikája az iskolai szociális munka tradicionális fogalmi kereteitől való eltérés az ún. „ügyeleti rendszer”, amely szerint egy iskola kapcsán csak heti néhány órás tevékenységet fordítanak iskolai szociális munkára. Nem jellemzi a modellt az állandó jelenlét, illetve a több iskolában nyújtott szolgáltatás a munka minősége miatt elgondolkodtató. Az iskolai rendszerbe való beilleszkedés elfogadása mind a pedagógusok, mind a gyerekek, illetve a családok részéről is kérdéseket vet fel.

Pécsi modell

A 2006-tól működő pécsi modell az előző két modell előnyeit egyesíti, azaz az iskolai szociális munkások teljes munkaidejükben (napi 8 órában) az adott iskolát segítik különböző szociális szolgáltatásokkal, és hetente tartanak esetmegbeszéléseket. Egy külön szakmai team támogatja a szociális szakembert, egyéni konzultációt és szupervíziót is biztosít számukra a fenntartó, melyek célja a szociális munkások személyre szabott szakmai támogatása. A munkáltató – mind az iskolától, mind a gyermekjóléti rendszertől – független civil szervezet, így a szakmai munkát kevésbé befolyásolják terhelő alá-fölé rendeltségi viszonyok. Az iskolai szociális munkások hálózatszerűen működnek, mely szakmai kontrollt és támaszt biztosít (esetmegbeszélés, egységes adminisztráció, munkanapló, forgalmi jelentés, szociális adatlap, egyéni problémakezelési tervek).

A program szemléleti kerete: gyermekekre orientálódó iskolai szociális munka, illetve a szociális munka modern ökológiai modelljeiből építkezik. Az iskolai szociális munkás saját módszerein keresztül – esetmunka, szociáliscsoport-munka, közösségi munka – próbál meg preventív jelleggel a gyermekek problémáira megoldást találni. A gyermekkel, a családdal és az iskolával egyaránt kapcsolatban áll, az egészre koncentrálnak, egyszerre veszi tekintetbe a környezet és az egyének komplex kölcsönviszonyát. A szociális munkás munkája során a kliensei erősségére összpontosít, a védőtényezők megerősítésére törekszik. Ugyanakkor számol a problémák komplexitásával, és azok kezelésére hivatott szakmák sokszínűségével, a megoldásokat multidiszciplináris team segítségével keresi (Gergál, Máté 2009).

Merre tovább iskolai szociális munka? – Kérdések, dilemmák az iskolai és óvodai szociális segítség bevezetésekor

Az iskolai és óvodai segítség pályázat megvalósításának eddig közel egyéves tanulságai szakmapolitikai szempontból számos problémát vetnek fel. Egyrészt a legfontosabb nehézség, hogy a projektek még nem zárultak le, a programokról rendkívül kevés információt tudhat a szakmai közvélemény. Hivatalos publikáció egyelőre nem jelent meg, egyéb beszámolókról is alig tudni, lényegében a nyertes pályázók körén kívül szinte semmilyen érdemi adat nem áll rendelkezésre. Másrészt a folyamatok előrehaladása iránt fokozott érdeklődés érhető, hiszen

az 1997-es gyermekvédelmi törvény megjelenése óta a legnagyobb fejlesztésről van szó, amely a területen hozzávetőlegesen 15–20%-os humánerőforrás-növekedést is jelenthet. A helyzetet tovább árnyalja, hogy az iskolai szociális segítés pályázatának elindulása eleve sokat csúsztott, a szakminisztérium az előkészítő munkának és javaslatoknak csak egy részét építette be a pályázati felhívásba. A következőkben az iskolai szociális munka szélesebb körű bevezetésével kapcsolatos aktuális kérdésekre fókuszálunk, amelyek a szakmai diskurzus részeként, akár csak néhány kérdés, illetve dilemma felvetésével elősegíthetik az iskolai szociális munka jövőbeni hatékonyságát.

A 2016 augusztusában megjelent Óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység fejlesztését támogató felhívásra (EFOP-3.2.9-16) kizárólag családsegítő és gyermekjóléti központok pályázhattak. Ebben a körülményben sokan a gyermekvédelmi szektor központosításának újabb lépését látják. A bírálók szerint ez a folyamat (a különböző, egyházi és civil segítő szolgáltatások kényszerű, felülről erőltetett integrálása a családsegítő és gyermekjóléti központokba) azért problematikus, mert így egyre nagyobb és ezzel természetesen rugalmatlanabb központi szervezetek jönnek létre, és ez éppen az innovációs munkában jelenthet hátrányokat. A gyermekvédelmi területben pedig eközben jelentős az innovációs és szakmai-módszertani fejlesztési szükséglet. A bevezetés egyoldalú, azaz kizárólag a *külső modellre* lehetőséget adó módja abból a szempontból is fejlesztések ellen hat, hogy nem ad lehetőséget a több modell előnyeinek kiaknázására, kizárja az újításokra ösztönző versengést.

A fentiek kapcsán egyes családsegítő-gyermekjóléti központok már az iskolai szociális munka korábbi tapasztalataitól elhatárolódnak, mert az ő értelmezésük szerint azok lényegileg térnek el az „új modelltől”. Számukra a klasszikus iskolai szociális munkával való szakítás narratíváját látszik igazolni az *iskolai szociális segítés* megnevezés is. Ez azonban paradox hatású, hiszen itt éppen a programhűség mellett van innovációs feladat a szolgáltatás bevezetésében. Ekkora volumenű fejlesztés többéves szakmai előkészítő munka és ígéretes tapasztalatra támaszkodva jöhetett csak létre, így az előzményektől való elhatárolódás nehezen értelmezhető, illetve komoly érvényességi kérdéseket vet fel.

Az *óvodai szociális munka* még inkább úttörő terület, így az iskolai szociális segítéssel történő egyidejű, azzal kvázi integráltan történő bevezetése a szakma jelentős részét teljesen váratlanul érte, és sokak szerint túlzottan kockázatos vállalkozás a két terület egyidejű bevezetése.

Szintén meg kell említeni azt, hogy objektív körülmények miatt a központi régió kimaradt a modellkísérletből, így Budapesten – előkészítő szakasz nélkül – elvileg „azonnal” a bevezetéssel kezdenek majd, amely nyilván kockázatokat rejt magában, hiszen a fővárosi munka modellezése elmaradt. A modellezésre lehetőséget biztosító pályázat elmaradása/késlekedése a „gyermekbetegségek” könnyebb kiküszöbölhetősége mellett azért is problematikus, mert a szolgáltatások bevezetésének szokásos útja az alulról jövő kezdeményezésekkel indul, ami emiatt járulékos előnyként elszántságot, rugalmasságot és

külső „kötelezettségből” fakadó pressziók mérséklését, magasabb kezdeményezőképeséget biztosít a megvalósító szervezeteknek, ez pedig a programok eredményességéhez járul hozzá.

A bevezetés kapcsán mindenképpen meg kell említeni, hogy a szociális és gyermekvédelmi területen érzékelhető szakemberhiány is egyre nagyobb problémát okozhat szolgáltatások biztosításában. Úgy tűnik, hogy néhány nagyváros kivételével a szociális-gyermekvédelmi szektorban a probléma egyre jelentősebb mértéket ölt, ráadásul területi egyenlőtlenséget is mutat. Egyes területeken egyenesen az ellátás összeomlását vizionálják a terepen dolgozók. Úgy tűnik, hogy ha be is tudják tölteni az új iskolai szociális segítő státuszokat, az valószínűleg más területen fog komoly munkaerőhiányt okozni a szakmában.

Egyre hangosabbak a módszertani, tartalmi munkára vonatkozó vészhangok is. Miközben a program valamennyi előzménye a prevenciós munkára hívta fel a figyelmet (lásd később a 2. táblázatot), addig az elmúlt egy évben a pályázó családsegítő és gyermekjóléti központoktól egyetlen iskolai egészségfejlesztő program iránti kérelem sem érkezett a nemzeti egészségfejlesztési intézethez.

Mint ismeretes, 2014 óta a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 128. § (7) szerint: „A nevelési-oktatási *intézmény saját pedagógus-munkakörben foglalkoztatott alkalmazottján és az intézményben iskola-egészségügyi szolgáltatást ellátó szakemberen kívül csak olyan, a nevelési-oktatási intézménnyel jogviszonyban nem álló szakembert vagy szervezet programját megvalósító személyt vonhat be tanórai vagy gyermek, tanuló részére szervezett egyéb foglalkozás vagy egyéb egészségfejlesztési és prevenciós tevékenység megszervezésébe, aki vagy amely rendelkezik az egészségügyért felelős miniszter által kijelölt intézmény szakmai ajánlásával.*”

A jogszabály által nevesített egészségfejlesztő kategóriákban kifejezetten lehetett számítani arra, hogy a tanúsítvány iránti kérelmek születnek meg:

- lelki egészség fejlesztése;
- viselkedési függőségek, a szenvedélybetegségekhez vezető szerek fogyasztásának megelőzése;
- bántalmazás és iskolai erőszak megelőzése.

E programok pedig az elmúlt egy évben nem születtek meg, és nem érkeztek meg a városi kábítószerügyi szolgálatokhoz a programok véleményezése iránti kérelmek sem, amit szintén ez a jogszabály ír elő. Pedig az iskolai szociális munka mellett az egyik legfontosabb érv, az a „szakmai többlet”, amelyet a szociális segítő szakemberek az iskolában a hagyományos pedagógiai módszerek mellett segítségül jelenítenek meg az iskolában. Itt különösen kényelmetlen helyzetről beszélünk, hiszen a jelenlegi pályázat révén nem tudtak olyan prevenciós programok születni, amelyek megkapták volna az iskolai prevenciós, egészségfejlesztő foglalkozás lebonyolításához szükséges tanúsítványokat. Az nyilvánvalónak látszik tehát, hogy a vonatkozó jogszabályi elem eltörlése – mint átmeneti „megoldás” –, azaz a szükséges tanúsítvány beszerzése alóli mentesség lehetővé tétele vagy az eljárás

„kiüresítése”, formálissá alakítása, ebben a szituációban szakmai visszalépésnek minősül, sőt hitelesség- és kompetenciavesztéssel fenyeget.

A probléma ezzel együtt persze államigazgatási természetű is, mert időközben a nemzeti egészségfejlesztő intézet átszervezésen ment keresztül, és a terület gyakorta cserélt gazdát, a referensek szemében is gyakori változás volt.

Az aktuális helyzetben talán az jelenthetne megoldást, ha az iskolai szociális segítség szolgáltatás biztosítását kinyitnák, azaz a gyermekjóléti központokon kívül más szervezetek, intézmények és szolgáltatások, sőt akár iskolák is önállóan nyújthatnának iskolai segítő szolgáltatásokat. Különösen megfontolandó, hogy az állami szervezeteken kívül egyházi és civil szervezetek is végezhetnének önállóan (tehát ne csak kiszereződőként) ilyen tevékenységet.

Az iskolai szociális munka természetes eleme az innováció és a szakmai tartalmi fejlesztés hangsúlya, amely elsősorban abból fakad, hogy a fiatalokkal való munka különösen megköveteli a körükben gyakrabban előforduló „új” problémajelenségekre adott rugalmas, a szükségletekre megfelelően reagáló válaszokat. Úgy tűnik, hogy ehhez minden innovációs kapacitás bevonására szükség van, ennek érdekében célszerű lenne program-, illetve módszertani fejlesztéseket is ösztönözni, oly módon, hogy az ilyen területen korábbi tapasztalatokkal bíró egyházi és civil szervezetek is bevonásra kerüljenek.

A bevezetést segítő pályázat alapján az látszik, hogy az iskolai szociális segítség 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.

„A projekt keretében az intézmények főállásban 1500 gyermekeként pályázhatnak egy szociális segítői állásra, heti 40 órában, főállásban alkalmazva őket” (EFOP-3.2.9-16, 16).

Az 1. táblázat szerint látható, hogy az iskolai szociális munka gyakorlatában korábban már történtek ún. „utazó” szociális munkás próbálkozások, de ezek nem váltották be a hozzá fűzött reményeket, hiszen ezek a modellek inkább tekinthetők a gyermekjóléti szolgálat és az iskola közötti kapcsolattartói rendszer intenzívebb formájának, mint valódi iskolai szociálismunka-szolgáltatásnak. Alapvető egy program elismerése kapcsán, hogy azt a gyakorlatban valóban hasznosnak élik meg a szolgáltatás célcsoportjai. Az adott oktatási intézményben túl ritkán – hetente fél napra vagy még kevesebbszer – megjelenő szociális munkás vélhetően az esetek többségében ehhez nem is elég intenzív.

Mindazonáltal nem hallani olyan szakmai véleményt, amely az 1500 fő/1 fő segítő vagy csak 1000 fő diák/1 fő szociális segítő mellett hozna fel érveket. Úgy tűnik, hogy a magas kliensszám mellett kardoskodó álláspontok csak és kizárólag pénzügyiek, azaz egyszerűen nem áll rendelkezésre több forrás. Ez a körülmény lényegében kijelöli a kereteket: maximalizálva van, hogy mennyi pénzösszeg áll rendelkezésre, tehát annyi szociális segítő kell alkalmazni, amennyire elegendőek a források.

Az előzőek alapján az alábbi *kérdéssor* rajzolódik ki:

- Az iskolai szociális munka korábbi *külföldi és magyarországi ígéretes tapasztalatai* nyomán kormányzati szándék született arról, hogy a közoktatási intézményekben vezessék be az iskolai szociális munkát. (Sőt már az óvodákban is – bár ez utóbbinak egyáltalán nincsenek jelentős korábbi külföldi és magyarországi ígéretes tapasztalatai.)
- Az ágazati irányítás amellet *döntött*, hogy az iskolai szociális munkát (óvodai, iskolai szociális segítsé) kötelezően minden iskolában biztosítani kell, amelyet jogszabályba is foglalták. (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.)
- A szakállamtitkárság álláspontja szerint elvileg *minden diák* és szüleik *számára* biztosítani kellene a hozzáférést, azaz minden iskolában és óvodában meg kell jelennie a szociális munkásnak és az általa biztosított új szolgáltatásnak.
- Ahhoz, hogy minden egyes közoktatási intézményben legyen egy főállású szociális munkás, viszont *nem áll rendelkezésre elegendő pénz*. A döntést hozók úgy kalkuláltak, hogy egy szociális munkásnak *1500 fő* gyermek³ és szüleik, pedagógusaik számára kell biztosítani a szolgáltatást. Ez a gyakorlatban azt jelenti – a közoktatási intézmények gyermeklétszámadatai alapján –, hogy átlagosan *5–8 db intézmény* is tartozhat egy szociális munkáshoz.
- A szakmai-módszertani érvek viszont egy, legfeljebb 2 iskola vagy nagyjából 500 gyermekenként 1 főállású szociális munkás alkalmazása mellett szólnak.
- A szolgáltatás bevezetésekor több innovációt korlátozó körülmény érzékelhető: csak egy modell privilegizálása, szektormonopólium, szakemberhiány stb.).

Talán egyik legfontosabb kérdés, hogy az iskolai szociális segítség bevezetésekor mennyire volt képes okulni a szakma a korábbi modellek hiányosságaiból és eredményeiből? Olyan többéves programok, a hátrányos kistérségben megvalósított TÁMOP programok, a *Pécsi modell*, a *Ferencvárosi modell* és nem utolsósorban a több évtizede működő belső modellek tapasztalatai miként hasznosulnak ebben az időszakban?

Úgy tűnik, hogy várat magára a társszakmákkal történő egyeztetés is, az iskolapszichológusokkal való kompetenciakérdések tisztázatlanok, de folytatható a sor a védőnőkkel és az egészségтанárokkal is. A közös munka vonatkozásában, az iskolai mentálhigiénés munkacsoport előnyös működésében talán már konszenzus van. Ugyanakkor izgalmas kérdést vet fel, hogy a konzultáció/counseling területén több szakma is kompetensnek mondhatja magát (lásd 3. táblázat), miközben a hagyományosan inkább a pszichológusok tevékenységéhez tartozó terápiának – éppen az iskolapszichológusok protokollja szerint – az iskolában nincs helye (Szitó 2010).

³ Később derült ki, hogy a 2017. évi adatok szerint van olyan kistérség, ahol összesen nem lakik 1500 gyermek.

A jövőben az iskolai szociális munka szélesebb körű bevezetésének, a teljes folyamat- és eredményértékeléseknek az alábbiakat érdemes megválaszolni:

- Érdemben lehet-e professzionális iskolai szociális munkát végezni nagyszámú, pl. 5 vagy inkább több intézményben? Ha igen, akkor hogyan? Ilyen utazó típusú, vagy milyen mértékben lehet elérni az ügyeleti rendszerben működő tevékenységekkel a stratégiai fejlesztés céljait? Mennyiben jelent újdonságot ez a működés az eddigi gyakorlathoz képest?
- Mi a teendő, ha a szolgáltatások intenzitása láthatóan elégtelen a kitűzött cél eléréséhez?
- Érdemes lenne-e az univerzális ellátás helyett szükségletalapú szolgáltatást biztosítani? (érvek és ellenérvek?)
- Érdemes-e normatív ellátás helyett inkább pályázati vagy „átmeneti” rendszerben gondolkodni? (érvek és ellenérvek?)
- Mit lehet tenni a minőségi hiányosságok kezelésére? (A pályázat első évében nem születtek tanúsítvánnyal rendelkező, azaz iskolában legálisan működő prevenciós, illetve a teljes körű egészségfejlesztés körébe tartozó programok.)
- Érdemes lenne-e kiszélesíteni a „saját jogán” pályázók körét? Milyen előnyökkel és milyen kockázatokkal járna, ha nem kizárólag család- és gyermekjóléti központok pályázhatnának a szolgáltatás biztosítására?
- Hogyan biztosítja a fejlesztés a lehetőségekhez való hozzáférés mellett a (mennyiségi kérdés) legalább hasonló színvonalú szolgáltatáshoz való hozzáférés elvét? (minőségi kérdés)
- Hogyan lehet az iskolákat jobban ösztönözni, érdekeltté tenni a programban való részvételre? Milyen lehetőségei vannak a belső modell megfelelő szakmai feltételek melletti újbóli bevezetésének, illetve ösztönzésének? (érvek és ellenérvek?)
- Milyen mértékben térhetnek el a szolgáltatások az eredeti stratégiai fejlesztést inspiráló klasszikus szociális munkától? (programhűség nélküli újítások kérdése)

Mindenesetre elgondolkodtató, hogy milyen sok kérdés merül fel még mindig a bevezetés pillanatában... mindezek ugyanakkor kiválóan hasznosíthatók lehetnek a szolgáltatás-fejlesztés folyamat értékelésében.

Zárszóként fontos leszögezni, hogy a szakma számára nem pusztán mérföldkő, hanem közel 15 év szakmai erőfeszítés fordulópontja az iskolai szociális segítség bevezetése. Ezért a most és a korábban az iskolai szociális munka elterjesztésén fáradozók közös felelőssége, hogy az valóban hatékony segítő tevékenység legyen a gyermekek, családjaik, az iskolák és tanáraik számára Magyarországon. A szakmai diskurzusba tehát érdemes valamennyi érdekelt felet bevonni, hiszen a tényleges értékelő munkát figyelmen kívül hagyó programok magukban hordják annak veszélyét, hogy az eredetileg kitűzött célokat nem lesznek képesek elérni.

1. táblázat: Az iskolai szociális munka magyarországi modelljeinek összehasonlítása dokumentumelemzés alapján

	„Belső” iskolai szociális munka	„Külső” iskolai szociális munka	Pécsi modell
Történetiség	1990-es évek elejétől legrégebben folyamatosan működő modell Magyarországon	1990-es évek derekától a gyermekjóléti szolgálatok születése környékén „virágzó” modell (pl.: Sopron, Ferencváros) a kezdeményezések azonban időről időre elsovadtak	2006–2012 Pécsett és Budapesten pályázati forrásoktól függő programok, amelyeket a pályázati rendszer sajátosságai miatt hosszú távon nem lehetett finanszírozni
Működő modellek időbelisége	<i>hosszú távú tapasztalatok</i> 1990-től folyamatosan, de alig néhány tucat iskolában Ezen iskoláknak filozófiájába tartozik a tanítványok iskolán kívüli problémáival való foglalkozás, és a <i>pedagógiai munkában is fontos szerepet kap a segítségnyújtás.</i> Ezekben az iskolákban egyrészt sokkal közelebb áll egymáshoz a pedagógiai és a szociális munka, és az iskola nevelési-oktatási koncepciójának szerves része, hogy nagymértékben támaszkodnak a szociális szakértelem iskolai szintéren való alkalmazására	<i>rövid, illetve középtávú tapasztalatok</i> , de csak néhány nagyobb gyermekjóléti szolgálatnál <i>a gyermekjóléti szolgálaton belül nem tudtak fennmaradni, az iskolai szociális munka a család gondozói tevékenység mellett háttérbe szorult, a „kiegészítő tevékenység” címkéből nem volt képes kitörni, a források, státuszok mindig innen lettek elvonva</i>	<i>rövid, illetve középtávú tapasztalatok</i> , de csak néhány iskolai szociálismunkás-hálózat tudott működni az egészségfejlesztés, illetve a szociális, ifjúsági segítség területén dolgozó szervezetek biztosították, azonban ezek <i>finanszírozása a pályázati lehetőségektől függ</i>
Az iskolai szociális munkás foglalkoztatója	az iskola, oktatási intézmény fenntartója	a gyermekjóléti szolgálat	az iskolától és a gyermekjóléti szolgálattól független szervezet, szolgáltató (civil, egyházi, önkormányzati társulás, közalapítvány)
A munkaviszony jellege	<i>főállású szociális munkás, ritkábban részmunkaidős</i>	<i>főállású szociális munkás</i>	<i>főállású szociális munkás</i>
Egy iskolai szociális munkáshoz hány iskola tartozik	<i>egy iskola – egy szociális munkás</i>	egy szociális munkáshoz több iskola tartozik, <i>általában 4-5 iskolában „ügyeletszerűen” dolgozó, „utazó iskolai szociális munkás”</i>	<i>egy iskola – egy szociális munkás</i>

<p>Az iskolai szinten való megjelenés intenzitása, az iskolában töltött munkaidő, elérhetőség</p>	<p>Főállású alkalmazott, aki munkaideje döntő részét az adott iskolában tölti. A gyermekek, illetve szülei számára <i>könnyen elérhető</i>.</p>	<p>A munkaidejének csak kis részét, gyakran csak heti néhány órát tölti az adott iskolában, így a diákok és szülei számára <i>nehezen elérhető</i>.</p>	<p>Főállású alkalmazott, aki munkaideje döntő részét az adott iskolában tölti. A gyermekek, illetve szülei számára <i>könnyen elérhető</i>.</p>
<p>Az iskolai szociális munkás szakmai támogatása megoldott-e?</p>	<p><i>általában nem, az esetek jelentős részében nincs lehetősége esetmegbeszélésre, vezető konzultációra, szupervízióra</i></p> <p><i>DE!</i> <i>Van olyan iskola, amely több iskolai szociális munkást alkalmaz, itt ez megoldott.</i></p> <p><i>Pécssett az Iskolai Szociális Munkások Egyesület szervezésében a pécsi, illetve Pécs környéki iskolai szociális munkások ún. „nyitott stáb” keretein belül találkoztak, ahol esetmegbeszélésekre is lehetőségük volt.</i></p>	<p>igen, a gyermekjóléti szolgálat szakmai vezetője esetmegbeszélő csoportokat, vezetői konzultációt biztosít, általában a szupervízió is biztosított</p>	<p>igen, <i>az iskolai szociális munkás hálózatban dolgozik, amely koordinátora esetmegbeszélő csoportokat és egyéni szakmai konzultációt biztosít, szupervízió áll rendelkezésre</i></p>
<p>Lehetőségek/ előnyök</p>	<p>Főállású alkalmazott, aki munkaideje döntő részét az adott iskolában tölti. A diákok, illetve szülei számára <i>könnyen elérhető</i>.</p> <p><i>Az iskola vezetése, illetve fenntartója érdekelt az iskolai szociális munkás iskolában történő alkalmazásában, így nagy valószínűséggel támogatja feladatai ellátásában.</i></p>	<p>Az iskolai szociális munkás szakmai támogatása megoldott (esetmegbeszélő csoportok, vezetői konzultáció és szupervízió is biztosított).</p>	<p>Az iskolai szociális munkás szakmai támogatása megoldott.</p> <p>Az iskolai szociális munkások hálózatban működnek, mely szakmai kontrollt és támaszt biztosít. Továbbá az egyébként is széles szolgáltatási palettáját tovább erősíti (pl.: a hálózat más tagjaival páros csoportvezetéssel egészségfejlesztő programot, prevenciós foglalkozást, facilitációt tud tartani).</p> <p>Főállású alkalmazott, aki munkaideje döntő részét az adott iskolában</p>

			<p>tölti. A diákok, illetve szülei számára <i>könnyen elérhető</i>.</p> <p>A munkáltató – mind az iskolától, mind a gyermekjóléti szolgálatától – független szervezet, így a szakmai munkát kevésbé befolyásolják terhelő alá-fölé rendeltségi viszonyok.</p>
<p>Nehézségek/hátrányok</p>	<p>Az iskola alkalmazottjaként nem egyszerű a család érdekeit képviselni egyes kollégákkal vagy az iskolával szemben.</p> <p>Az iskolai szociális munkás szakmai támogatása általában nem megoldott.</p> <p>Professzionális esetmegbeszélő, illetve szupervízió általában nem áll rendelkezésükre.</p> <p>A Klebelsberg Intézményfenntartó Központ tankerületeinek iskoláiban jelenleg a jogszabály csak nagyon korlátozottan teszi lehetővé iskolai szociális munkások alkalmazását.</p>	<p>A gyermekjóléti szolgálat mint intézmény a kliensek, a családok jelentős részének szemében a „korrektív” gyermekvédelemét és ezen belül speciálisan a „védelembe vétel” intézkedését jelenti meg, amely miatt <i>a bizalmi légkör kialakítása és fenntartása nehéz</i>.</p> <p><i>A bizalmatlanság a diákok részéről is jelentős lehet.</i></p> <p>Történetileg tehát az együttműködés kényszere túlságosan kötődik a szolgálathoz.</p> <p>Sokszor maga az iskola, a pedagógusok is bizalmatlanok, egyfajta ellenőrt, megfigyelőt látnak az iskolai szociális munkásban.</p> <p><i>Kompetenciahatárok a gyermekjóléti szolgálaton belül okozhatnak nehezen kezelhető helyzetet, különösen egy adott diák védelembe vételét követően.</i></p> <p><i>Az iskolai szociális munkás egy adott iskolában kevés időt tölt, sokszor csak ügyeleti rendszerben, így az érintettek számára nehezebben elérhető.</i></p> <p><i>a gyermekjóléti szolgálaton belül nem tudtak fennmaradni, az iskolai szociális munka a családgondozói tevékenység</i></p>	<p>Ha az iskola vezetése, az iskola fenntartója vagy a tantestület meghatározó része nem látja a valódi partnerség előnyeit, akkor az együttműködés nehézkessé válik, különösen a kezdeti időkben az iskolai szociális munkás hatékony munkáját rendkívül megnehezíti.</p> <p>Pályázati forrásoktól függő programok. A bizonytalan finanszírozás fluktuációhoz, illetve szakemberhiányhoz vezethet.</p>

		<i>mellett háttérbe szorult, a „kiegészítő tevékenység” címkéből nem volt képes kitörni, a források, státuszok mindig innen lettek elvonva</i>	
--	--	--	--

(Lásd még Katona, Máté2015: 148–151)

2. táblázat: Az iskolai szociálismunka-szolgáltatás bevezetésével foglalkozó koncepciók összehasonlítása dokumentumelemzés alapján

	Korai koncepciók		A Nemzeti Erőforrás Minisztériumnak készült szakértői anyagok	
A szakértői anyag neve	Tengerdi–Róthné-féle ajánlás, 2003	Módszertani gyermekjóléti szolgálatok konszenzus kiadványa, 2005	Hajnal–Sidlovics-féle koncepció, 2010	Máté–Uray-féle koncepció, 2011
Az iskolai szociális munka definíciója	nem definiál	nem definiál, inkább célokkal írja körül lényege, hogy <i>preventív jelleggel</i> tud működni Célja, hogy olyan gyermekek kerüljenek ki az iskola falai közül, akik ismerik magukat és képesek saját és környezetük szociális problémájának megoldására. Fontos az iskolai szociális munkában az iskolai „lemorzsolódás” megakadályozása, illetve az oktatási rendszerbe való visszajutás segítése, valamint a hátrányos helyzetű és iskolai kudarcoknak kitett tanulók sikeres integrálódásának elősegítése.	Bányai Emőke definíciójából indul ki Az iskolai szociálismunka-szolgáltatás a közoktatási intézményben biztosított, preventív és korrektív jellegű segítő tevékenység, amely az iskoláskorú gyerekek és fiatalok képességeinek, lehetőségeinek legoptimálisabb kibontakozását támogatja szociális kapcsolataik, társadalmi integrációjuk javításával.	Bányai Emőke definíciójából indul ki Az iskolai szociálismunka-szolgáltatás a közoktatási intézményben biztosított, <i>preventív jellegű segítő tevékenység</i> , amely az iskoláskorú gyerekek és fiatalok képességeinek, lehetőségeinek legoptimálisabb kibontakozását támogatja szociális kapcsolataik, társadalmi integrációjuk javításával.
A prevencióhoz való viszony	jelentős feladatnak tartja a prevenciót (lásd lent)	jelentősnek tartja a prevenciót (lásd definíció)	jelentős feladatnak tartja a prevenciót (lásd lent)	jelentősnek tartja a prevenciót (lásd definíció)

<p>Az iskola mint színtér megközelítés</p> <p>(korszerű egészségfejlesztő szemlélet figyelembevétele)</p>	<p>megjelenik, hangsúlyos</p> <p>„Az iskola mint színtér lehetővé teszi, hogy a <i>prevenció</i> folyamatos, állandó, kontrollált és nagy tanulói létszámot érintő legyen.”</p>	<p>nem jelenik meg</p>	<p>megjelenik, hangsúlyos</p> <p>„<i>Tevékenységének hangsúlya a preventív munkán</i> legyen, a szolgáltatás pedig döntően a fiatalok életterének egy fontos <i>színterén</i>, az iskolában történjen.”</p>	<p>megjelenik, hangsúlyos</p> <p>„Az iskola – különösen a közoktatás – olyan színtér, ahol a fiatalok könnyen elérhetők, ráadásul olyan infrastrukturális és humán erőforrásbeli háttérrel rendelkeznek, amelyeknek köszönhetően hagyományosan a helyi közösségek központi szereplője.”</p>
<p>Az iskola mint az iskolai szociális munka helyszíne</p>	<p>nem foglalkozik vele, de közvetett utalást tesz: „napi kapcsolat alakul ki az érintettekkel”, és hosszan sorolja, csak az iskolában kivitelezhető feladatokat</p>	<p>nem foglalkozik vele, de közvetett utalásokat tesz: hosszan sorolja azon feladatokat és részfeladatokat, amelyek csak az iskolában kivitelezhetők</p>	<p>konkrétan meghatározza: az iskolai szociális munkás legalább heti 30 órát az iskolában töltson</p>	<p>a szociális munka elsődlegesen az iskolához mint helyszínhez kötődik</p>
<p>A szolgáltatás tartalma/ munkaformák</p>	<ul style="list-style-type: none"> – egyéni tanácsadás – családlátogatás – családgondozás – tanóra, speciális foglalkozási blokkok – szabadidős tevékenység – koordinálás – ifjúságvédelmi felelősök munkájának erősítése – kortárssegítés – a gyermekjóléti szolgálat bemutatása – gyakorlati terep 	<ul style="list-style-type: none"> – információnyújtás és tanácsadás (szociális és mentális segítségnyújtás), segítő beszélgetés – folyamatos esetkezelés – családlátogatások – felvilágosítás (szexuális, a serdülőkor problémái, devianciák stb.) – érdekvédelem – kulturális és szabadidős programok szervezése – rendszeres kapcsolattartás diákokkal, tanárokkal, gyermekvédelmi felelősökkel, 	<ul style="list-style-type: none"> – esetkezelés és tanácsadás – szülőkkal, családokkal végzett szociális munka – szociális csoportmunka – közösségi szociális munka – esetmenedzsment (részleteire bontva) 	<ul style="list-style-type: none"> – esetkezelés és tanácsadás – szülőkkal, családokkal végzett szociális munka – szociális csoportmunka – közösségi szociális munka – esetmenedzsment (részleteire bontva)

		iskolai diákönkormányzatokkal és a szociális/segítő intézmények képviselőivel, egyéb, az iskolában dolgozó szakemberekkel stb.		
Adminisztráció	<p>ellentmondásos:</p> <p>egyrészt kijelenti, hogy „egységes adminisztráció nincs”, de ajánlást tesz a dokumentálásra:</p> <ul style="list-style-type: none"> – együttműködési szerződés – munkanapló – óravázlat – feljegyzések az egyéni tanácsadásról – statisztikakészítés – beszámoló 	<p>nem részletezi</p> <p>a feladatoknál említésszerűen sorolja fel: „adminisztráció végzése, feljegyzések az egyéni tanácsadásról, beszámolók, statisztikák elkészítése”</p>	nem érinti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>forgalmi napló</i> (folyamatosan) – főbb mérőszámok gyors, napi szintű rögzítésére (későbbi havi forgalmi jelentések ezek alapján készülnek) • <i>napi tevékenység munkanaplója</i> – napi események rögzítésére szolgál, elektronikus vagy kézzel írt változatban (folyamatosan vezetendő) • <i>kliensforgalom havi összesítésére</i> ún. FJ-tábla – elektronikus statisztikai rendszer, amely tartalmazza a főbb problématípusokat, a nemek arányát, az új és régi esetek megoszlását, az önkéntesen segítséget kérők számát • <i>esetmunka havi összesítésre</i> ún. ZSF-tábla – elektronikus statisztikai rendszer, amely tartalmazza az esetkezelések jellege szerinti megoszlást és szociális munkás tevékenységeinek számáról ad információkat

3. táblázat: Az iskolai szociális munkás kompetenciájának dimenziói
(nem teljes, csak néhány példa alapján)

<p>jogi, szociális jogi dimenzió</p>	<p>gyermekjogok, gyermekvédelem, annak intézményrendszere; szociális jog, családi támogatási formák, a szociális, valamint a gyermekjóléti és védelmi ellátás rendszere; jóvátételi, illetve közvetítői konfliktusrendezési, mediálás módszertan ismerete stb.</p>
<p>szociális-társadalomismereti dimenzió</p>	<p>társadalmi veszélyeztető tényezők, a társadalom szerkezetére vonatkozó ismeretek, a társadalmi egyenlőtlenségek jellemzői és változásai; a magyarországi szegénység fő jellemzői, a szegénységet okozó tényezők, etnikai problémák Magyarországon, a roma lakosság életkörülményei, életmódja; a család szerepe, funkciója és helye a társadalomban; devianciaszociológiai ismeretek, közösségi erőforrások mobilizálásának természete, közösségi szociálismunka-módszertan; iskolai egészségfejlesztés eszközrendszerének ismerete stb.</p>
<p>pszichológiai, szociálpszichológiai dimenzió</p>	<p>a gyermekek különböző adottságainak és képességeinek fejlődése és azok zavarai; a család szocializációban betöltött szerepe és az ehhez kapcsolódó problémák; a család funkciói, diszfunkciói, valamint szerepek a családban, problémák a családok működésében; családi fejlődési szakaszok nehézségei, a deviáns viselkedések típusai, azok szociálpszichológiai jellemzői, és hatásuk a család működésére; a gyermekveszélyeztetettség, elhanyagolás, bántalmazás észlelésének kérdései, figyelmeztető egyéni konzultációs technikák, esetkezelés módszertana; szociális csoportmunka, illetve szociális készségfejlesztés módszertana krízishelyzet sajátosságai, a krízisintervenció módszertana stb.</p>

Irodalomjegyzék

BÁNYAI E. (2000): Az iskolai szociális munka és lehetőségei az ezredfordulón Magyarországon. Háló (5)8 (augusztus). 3–5.

BUDA B. (2009): Előszó – az iskolai szociális munka kézikönyvéhez. In MÁTÉ ZS., SZEMELYÁCS J. (szerk.): Az iskolai szociális munka kézikönyve. INDIT Közalapítvány, Pécs. 3–5.

BUDAI I. (szerk.) (1996): Szociális munka az iskolában. Szöveggyűjtemény. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

GERGÁL T. (2015): EMMI Szociális és Gyermekjóléti Szolgáltatások Főosztálya számára készített munkaanyag az iskolai szociális munka bevezetéséhez (kézirat).

GERGÁL T., MÁTÉ ZS. (2009): Az iskolai szociális munka története. In MÁTÉ ZS., SZEMELYÁCS J. (szerk.): Az iskolai szociális munka kézikönyve. INDIT Közalapítvány, Pécs.

HAJNAL R., SIDLOVICS F. (szerk.) (2010): Az iskolai szociális munka jogi szabályozására és országos kiterjesztésére készített szakmai koncepció. Kézirat. Budapest.

KATONA G., MÁTÉ ZS. (2015): Az iskolai szociális munka bevezetésének és fejlesztésének iránya. In RÁCZ A. (szerk.): Gyermekvédelem megújulási alternatívái. Rubeus Egyesület, Budapest. 122–154.

MÁTÉ ZS. (2015): Iskolai szociális munka 2015. In Esély, 2015/4. 77–95.

MÁTÉ ZS., URAY G. (2011): Iskolai szociális munka szolgáltatás. Szakmai koncepció. Budapest.

Módszertani kiadvány (2005): Módszertani Gyermekjóléti Szolgálatok V. Országos Konszenzus Konferenciája. Módszertani Gyermekjóléti Szolgálatok Országos Egyesülete, Balatonkenese. 2–7.

NAGY T. (2015): *Iskolai szociális munka*. Nemzetközi kitekintés. Kézirat.

SZITÓ I. (2010): Az iskolapszichológia szakmai protokollja. Budapest, II. Ker. Pedagógiai Szakszolgálat (kézirat). Budapest.

TENGERDI A., ROTH GY.-NÉ (2003): Szakmai ajánlások az iskolai szociális munka kialakításához. Háló (8–9). 20–22.

Egyéb hivatkozások:

Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program 2014–2020

Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia 2011–2020

Óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység fejlesztése (EFOP-3.2.9-16, 16. oldal)

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

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