

MÁTÉ ZSOLT

ISKOLAI SZOCIÁLIS MUNKA 2015

A tanulmányban a magyarországi iskolai szociális munka, az ifjúságvédelem terén meghatározó, az iskolai szinten megjelenő szükségletekről, aktuális kihívásokról adok rövid helyzetképet. Az iskolai szociális munka nemzetközi gyakorlatának áttekintése mellett a főbb hazai modelleket mutatom be, különös tekintettel az ún. pécsi modellre. Az írásban azt is vizsgálom, hogy mik azok a szakmai sarokkövek, amelyeket az iskolai szociális munka szélesebb körű bevezetésekor javasolt figyelembe venni.

Az iskolai szociális munkára 2015-ben még mindig úgy tekintünk, mint közel két évtizede: a szociális munka egy ígéretes, számos szociális probléma kezelésében, azok újratermelődésének megfékezésében, általában a gyermekek és családjaik hatékony támogatásában fontos területe. Ennek ellenére még a szociális szakemberek és a társszakmák képviselői is igen keveset tudnak az iskolai szociális munkáról, annak történetéről, hazai és nemzetközi gyakorlatáról, módszereiről. Mindezen persze nincs is mit csodálkoznunk, hiszen napjainkban Magyarországon alig félszáz iskolai szociális munkás dolgozik, így csak nagyon keveseknek lehet közvetlen tapasztalatuk a tevékenységükről. Írásommal elsődleges célom, hogy tájékoztatást adjak az iskolai szociális munka iránti szükségletekről, a szakterület alapjairól, egyrészt azért, mert egy szakmaterület bővebb ismerete feltételezhetően elősegíti annak elfogadottságát, másrészt pedig azért, mert újabban egyre több szakmai fórumon hallani döntéshozók részéről is elköteleződést az iskolai szociális segítség, ifjúságvédelem fejlesztés iránt. Úgy tűnik tehát, hogy a többszöri nekirugaszkodás és megtorpanás után a jövőben végre nagyságrendileg több szociális munkás dolgozhat az iskolákban.

Kihívások, szükségletek és lehetőségek

Szokás mondani, hogy az iskolás évek a legszebb időszak az életünkben, az akkori élmények meghatározóak az ember egész életében. Itt kezdődik a barátságok, kapcsolatok kialakulása, szövődnek szerelmek, egyszóval nemcsak az életpályánkat, szakmaválasztásunkat, hanem személyiségünk fejlődését, későbbi boldogulásunkat is döntően befolyásolja, hogy hogyan telnek a diákévek. Egyes tanulók számára azonban az iskolaévek bizonyosan nem jelentik életük gondtalan időszakát. Sőt, egyre elterjedtebb az a felfogás, hogy a gyermek lelki egyensúlyát

tekintve az iskola maga is stresszforrás, potenciálisan lelki károsító tényező (Buda 2000), miközben az iskolában töltött idő meghosszabbodik, az elsajátítandó ismertek megsokszorozódnak. Az is egyre nyilvánvalóbb, hogy az iskola nem pusztán az életre készít fel, hanem az élet maga egy olyan színtér, ahol a tanulási funkciók mellett a szociális kompetenciák, a társas készségek elsajátítása is zajlik, amit nem könnyít meg, hogy a posztmodern társadalomban társas kapcsolatok konfliktustelítettsége meglehetősen magas (Felvinczi 2009, Pikó 2006). Albert-Lőrinc Enikő (2008) a *Szociális munka és tanácsadás az iskolában* című kötetében ezek mellé fűzi a veszélyeztető tényezők egész sorát (uo.: 4):

- a közérzet romlása;
- a jövőkép bizonytalansága;
- halmozott tehertételek, ki nem elégített szükségletek;
- értékviszonyulások zavar, normarendszer válsága;
- munkanélküliség, egyes rétegek lecsúszása, társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségek kiéleződése;
- a családi funkciók gyengülése, a családi felügyelet fellazulása,¹ kapcsolatok elsívárosodása, a család és az iskola eltérő kulturális háttéréből adódó konfliktusok, a diszfunkcionális családi működések következtében fellépő teljesítményzavarok;
- deviáns viselkedések arányának növekedése, új devianciaformák megjelenése.

Vizsgálatok szerint a diákok mentális egészségének kezeletlen problémái (pl. depresszió, önkárosító magatartás, droghasználat, szorongás) később súlyos nehézségeket okoznak az általános életvitelben, életfunkciókban. Ennek ellenére a rászorulóknak mintegy 20 százaléka kap csak megfelelő segítséget. Úgy tűnik, hogy az alacsony jövedelmű családok gyermekei, a fogyatékkal élők, a kisebbséghez tartozók nagyobb valószínűséggel szembesülnek mentális egészséggel kapcsolatos kihívásokkal, miközben éppen az ő esetükben kevésbé valószínű, hogy hozzájutnak a megfelelő segítő szolgáltatásokhoz. A kezeletlen mentálhigiénés problémákkal küzdő diákok esetében kialakulhatnak még súlyosabb problémák, amelyek nagyban befolyásolják az iskolai teljesítményt, rosszabb tanulmányi eredményekkel és esetleges iskolaelhagyással/kimaradással járnak (SSWAA, idézi Erford–Newsome–Rock 2007).

A mentális egészség területén megjelenő kihívásoknál fontos figyelembe venni a problémaviselkedések, devianciák jelenségének korszerű magyarázó, illetve beavatkozási modelljeit, különösen a multifaktoriális modellt, a rizikó- és protektív elméletet, az egészségfejlesztési, illetve integrált megközelítéseket, továbbá azt, hogy számos problémaviselkedésnek és devianciának a háttérében hasonló kockázati struktúra áll, és a védő tényezők bizonyos dimenziói is átfedésben vannak. Gondoljunk csak a családon belüli bántalmazás, a párkapcsolati erőszak és az alkoholizmus összefüggéseire, amelyek lényegében egymásnak kölcsönösen koc-

¹ A szülői kontroll hiánya számos serdülőkorú problémaviselkedés, deviancia kockázati faktora.

kázati tényezői (lásd még Máté et al. 2014). A fenti magyarázó elméletek alapvető eleme, hogy egyidejűleg több tényező bonyolult egymásra hatása felelős az adott viselkedés kialakulásáért, ezen kockázati dimenziók között az egyéni sajátosságok, a kortárskapcsolatokkal összefüggő kockázatok mellett ott szerepelnek a családi és közösségi, társadalmi kockázati faktorok, de legalább ilyen jelentőségű az iskola szerepe is (*Eszköztár...* 2012: 20–21).

Ismeretes, hogy a hátrányos, a halmozottan hátrányos helyzet könnyen újratermelheti önmagát, a jövedelmi, lakhatási, szociális hátrányok összeadódva könnyebben okozhatnak tanulási teljesítményben gondokat, ezek pedig döntő hatással lehetnek a pályaválasztásra, a továbbtanulásra. Az MTA Közgazdaságtudományi Intézetének (MTA KTI) legfrissebb magyarországi adatai arra utalnak, hogy a jövedelmi szegénység és a *szülők iskolai végzettsége* erősen összefügg: minél alacsonyabb végzettségűek a szülők, annál nagyobb annak az esélye, hogy gyermekük szegény háztartásban nő fel (Varga 2015).

„Míg az alapfokú végzettségű szülők 0–17 éves gyerekeinek közel háromnegyede (72,7 százalék) tekinthető szegénynek, addig a középfokú végzettségű szülők gyerekeinél 18,1 százalék ez az arány, a felsőfokú végzettségű szülők gyerekeinek pedig elhanyagolható hányada (1,6 százalék) él jövedelmi szegénységben.” (Varga 2015: 12)

Nem véletlen tehát, hogy minden civilizált országban az oktatási esélyegyenlőség érvényesülése kitüntetett figyelmet kap a társadalmi-gazdasági fejlődést elősegítő szerepe miatt. Csapó Benő és munkatársai (2014) írásukban hangsúlyozzák, hogy ha a kedvezőtlen családi háttérű diákok az oktatási rendszerből kilépve nem rendelkeznek a munkaerőpiacon hasznosítható tudással, akkor nem, vagy csak kisebb részt képesek a közteherviselésből részt vállalni, miközben költségeket generálnak a társadalomnak, többek között a munkanélküliségi, a szociális és az egészségügyi ellátás terén. Ugyanakkor a majdani szülők magasabb iskolai végzettség révén megszerzett gazdasági, társadalmi és kulturális tőkésége meghatározó lesz gyermekük fejlődése, iskoláztatása terén, és generációkon át fejtheti ki jótékony hatását. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a roma kisebbség leszakadását kísérő konfliktusok erősen kötődnek iskolarendszerünk szelektív működéséhez, vagyis az oktatási esélyegyenlőség erősítésével e konfliktusok jelentősen enyhíthetők lehetnének (Csapó et al. 2014: 126).

Magyarországon a hátrányos helyzetű diákok aránya 2010 és 2012 között az általános iskolákban (1–8. évfolyam) stabilan 34 százalék körüli volt, míg 2013-ban, vélhetően a kategóriába tartozás követelményeinek szigorítása miatt kissé, 28,7 százalékra csökkent. Az általános iskolás és középiskolás diákok körében jelentős mértékben különbözik a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Ennek oka, hogy miközben az első 8 évfolyamon a hátrányos helyzetű tanulók aránya stabilan 27–30 százalék, a 9. évfolyamtól kezdődően az arányuk évfolyamról évfolyam-

ra meredeken csökken. A hátrányos helyzetű tanulók arányának 9. évfolyamtól bekövetkező csökkenése mögött többek között állhat a regisztráció hatékonyságának visszaesése, de hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódása is feltételezhető (Varga 2015: 14).

A hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű általános iskolás diákok arányát földrajzi elhelyezkedés szerint vizsgálva az látható, hogy míg például Budapesten és Győr-Moson-Sopron megyében az arányuk 10 százalék körüli vagy az alatti, addig a keleti és északkeleti megyékben jellemzően 40 százalék feletti a hátrányos helyzetű és 20 százalék feletti a halmozottan hátrányos helyzetű diákok aránya (uo.: 15–16).

Az MTA KTI vizsgálatainak adatai mellett a tanulási teljesítmények nemzetközi összehasonlítása is kedvezőtlen képet mutat. Több nemzetközi felmérés szerint a magyar diákok teljesítményei az elmúlt évtizedekben romlanak: matematikából és természettudományból ma az általános iskola végén kevesebbet tudnak, mint 10–15 évvel ezelőtt. Emelkedik a gyengén teljesítők (funkcionális analfabéták, elemi matematikai tudást sem szerzettek) aránya, ami súlyos foglalkoztathatósági, képezhetőségi problémákat vetít előre. A nemzetközi vizsgálatok szerint Magyarország azon országok közé sorolható, ahol a legnagyobbak az iskolák közötti különbségek. A diákok közötti válogatás, a társadalmi háttér szerinti szelekció korán elkezdődik, és a teljes közoktatást áthatja. A családi háttér teljesítményt meghatározó hatása rendkívül jelentős, a magyar oktatás, iskola kevésbé képes az esélyek kiegyenlítésére, alacsony a reziliens² tanulók aránya (Csapó et al. 2014: 133).

Az előbbieket után érdemes megvizsgálni a gyermekjólétet segítő alkalmazott foglalkoztató oktatási intézmények arányát. A 2003 és 2010 közötti időszakban a gimnáziumok csaknem egyharmada, az általános iskolák és szakközépiskolák egynegyed–egyötöde foglalkoztatott teljes vagy részmunkaidőben legalább egy, a gyermekjólétet segítő alkalmazottat. 2013-ban az arány jelentősen csökkent ezekben a programtípusokban: például amíg 2010-ben az általános iskolák 26,64 százaléka alkalmazott ilyen munkatársat, addig ez az arány 2013-ban már csak 14,45 százalék, a szakközépiskolákban pedig a 2010-es 25,96 százalékról, 2013-ra 7,83 százalékra csökkent (Varga 2015: 80 és 259, B2.12. táblázat).

A kedvezőtlen változások az iskolai segítői munka, az iskolai ifjúságvédelem kapcsán azért is tűnnek érthetetlennek, mert a szakértők szerint a finn diákok

² Azokat a hátrányos helyzetű diákokat nevezik reziliens tanulóknak, akik kedvezőtlen körülményeik ellenére jól teljesítenek az iskolában (Csapó et al. 2014: 124).

PISA-felméréseken nyújtott jó teljesítményei³ mögött többek között az iskolai szociális munka erőfeszítései állnak (Pirkko 2013)

Buda Béla az iskolai szociális munkások kézikönyvéhez írt előszavában kiemelte, hogy a szociális munka létrejöttében meghatározó az egyének, családok, közösségek problémáinak innovatív megoldásaira való törekvés, a bajban lévők közvetlen, gyors támogatása. A szociális munkás legfontosabb feladata általánosságban legjobban úgy fogalmazható meg:

„...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 szerephatáron és kompetenciakörökön túl komplex módon segít, avatkozik közbe magas rendű humanitárius, etikai célok jegyében.” (Buda 2009: 4)

Az iskolai szociális munka napjainkra legismertebb definíciója Bányai Emőke meghatározása nyomán alakult ki és került a szociális munka szolgáltatási koncepcióiba:

„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. Fontos alapelv, hogy az iskolai szociális munkás tevékenységének hangsúlyja a preventív munkán van és a szolgáltatás pedig döntően a fiatalok életterének egy fontos színterén, az iskolában történik. Az iskolai szociális munkás ott működik, azon a köztes területen, ahol az iskola és a gyermek hatóköre találkozik, olyan réteghöz hozzáférve, amely más segítő szakemberek számára nem, vagy csak igen nehezen hozzáférhető.” (Bányai 2000)

A szociálismunkás-professzió egyik lényegi eleme, az ún. multidiszciplináris tudás birtoklása teszi képessé az iskolai szociális munkásokat arra, hogy ágazati határokon átívelő szakmájuk révén „költséghatékony” szaktudást jelenítsenek meg az iskolában. Az iskolai szociális munkásnak tehát megfelelő ismeretei vannak a jogi és társadalmi kontextusokról, ugyanakkor tanácsadói (konzultációs munka, segítő beszélgetés) tevékenységre is képes, amellyel az egyszerűbb, hosszabb terápiát nem igénylő pszichológiai problémákat is kezelni tudja, míg a valóban terápiás beavatkozásokat igénylő eseteket a megfelelő szakintézménybe delegálja.

³ Az Országos Kompetenciamérés és az OECD Programme for International Student Assessment (PISA) vizsgálata a tanulók felhasználható szövegértési és matematikai képességeit vizsgálja. A felmérések eredményei szerint Finnország európai viszonylatban az élmezőnyben van, míg a magyar diákok teljesítménye 2012-re különböző mértékben ugyan, de minden főbb területen romlott, és sem a nyomtatott, sem a digitális tesztekben már nem éri el a magyar tanulók teljesítménye az OECD-átlagot egyik mérési területen sem (PISA 2012, lásd Balázs et al. 2012: 75).

A társadalmi, szociológiai, illetve szociálpolitikai és jogi ismeretei által pedig közvetlen segítséget tud nyújtani a problémák megoldásához (Máté–Gergál 2009: 84, Máté–Uray 2011).

Iskolai szociális munka – nemzetközi kitekintés

Az iskolai szociális munka őshazájának az Amerikai Egyesült Államok tekinthető. Maga az iskolai szociális munka elnevezés is az amerikai „school social work” kifejezésből származik. 1906-ban az USA-ban (pl. Boston, New York) kezdtek el speciálisan iskolai szociális munkát folytatni (Herczog 1994: 27).

A mai iskolai szociális munka értelmezéskor megkerülhetetlen az 1960-as években született aldersoni tipizálás:

1. Hagyományos klinikai modell

A legismertebb és sokáig a legtöbbször által használt modell. Fő jellemzője, hogy arra az egyénre, tanulóra fókuszál, akit szociális, érzelmi problémái akadályoznak a tanulásban. E klinikai modell központi feltételezése, hogy a gyermek, illetve annak családja diszfunkcionális, problémás, ezért az iskolai szociális munkás esetkezelést végez velük.

2. Iskolaváltoztató modell

E modell az iskola miliójét, különösen az iskola intézményes politikáját, gyakorlatát, továbbá az iskolai normákat és körülményeket állítja a középpontba. Az iskolát mint egészet célozza meg, valamennyi személyt és alcsoportot úgy tekinti, mint kliensét. A modell célja azonosítani és megváltoztatni a diszfunkcionális iskolai normákat és körülményeket, továbbá változásokat elősegíteni az intézményes politikában. A szociális munkás tevékenységei közé tartozik a közvetlen munka a tanulókkal, különösen a csoportmunka, valamint az, hogy egyéni és csoportos konzultációkat folytat a tanárokkal is. Az elmélet konceptuális alapjait a szociológia, különösen a deviancia elméletek és a szervezélméletek adják.

3. Társadalmi kölcsönhatás modell

A társadalmi kölcsönhatás modellje elsősorban az egyének és csoportok tetteinek kölcsönhatására összpontosít. A beavatkozás elsősorban a felek – tanulók, tanulócsoportok, családok, az iskola és a közösség – közötti kölcsönhatások fajtájára, minőségére irányul, a szociális munkás jellemzően közvetítő szerepet tölt be.

4. Közösségi iskolai modell

A közösségi iskolai modell a hátrányos helyzetű közösségeket tartja célpontjának. Úgy véli, hogy ezek a közösségek félreértik az iskolát, és nem bíznak benne. A program célkitűzései közé tartozik, hogy fejlődjön ki közösségi megértés és támogatás, jöjjenek létre hátrányos helyzetű gyerekeket segítő programok, illetve hogy szűnjenek meg a hátrányos megkülönböztetések és

körülmények. E modell szerint a szociális munkások főbb szerepei a közbenjárás, a támogatás és a közvetítés (Allen-Meares–Washington–Welsh 1993).

Az 1990-es évek derekán az USA-ban mindinkább az iskolaközösség-tanuló kapcsolatrendszer és kölcsönhatásait egyszerre figyelembe vevő és befolyásoló *ökológiai modell* terjedt el, amelynek célkitűzése, hogy a diákokat segítsék a szociális kompetencia kialakításában, az iskolát pedig érzékennyé tegyék a gyermek szükségletei iránt (Balikó 2000: 138).

Napjainkban az USA területén az iskolai szociális munkában az előző modellek mellett megjelennek a korábbi elméletek továbbfejlesztései, amelyek aztán egymással akár párhuzamosan is létező értelmezési keretként működnek.

Itt említhető például az aldersoni tradicionális klinikai modellen belül a gyakorlatban nagyobb hangsúlyt kapó bizonyítékalapú módszer (Raines 2008), illetve a modern ökológiai szemlélet. Ez utóbbi magába integrálja a védő- és kockázati tényezők elméletét, illetve a reziliencia (rugalmas ellenállási képesség) jelenség kapcsán az elmúlt két évtizedben született kutatásokat, tudományos megállapításokat is. A reziliencia az alkalmazkodás sikeres módja. A stresszre adott adaptív válaszokat foglalja magában, a környezeti erőforrások kiaknázására való képességet jelenti (Wang–Haertel–Walberg 1999, idézi Gleason-Erin 2007). E modellben az iskolai szociális munkások multidiszciplináris csapatokban dolgoznak, munkamódszereikbe egyaránt beletartozik a konzultáció, a megfigyelés és a különböző szociális-adminisztrációs, illetve szűrőeszközök használata.

A 19. század elejétől a nyugat-európai országokban is megjelent az iskolai szociális munka, de kevésbé olyan intézményesült formában, mint a tengerentúlon. Németországban az amerikaitól eltérő hagyomány alakult ki: a szociálpedagógiáé, amely inkább az ifjúsági mozgalmakhoz áll közel, és különösen a szabadidős tevékenységek által nyújtott elsődleges prevenció révén kívánja biztosítani az iskolás gyermekek és fiatalok jó minőségű, társas kapcsolatait, megfelelő társadalmi beilleszkedését (Bányai 2000).

Németországban az 1980-as évekre az iskolai szociális munka megjelenési formái az alábbiak voltak (Balikó 2000: 141):

1. Alkalmazkodó típus

Az iskolai szociális munkás funkcióit az iskola szükségletei határozzák meg. Az oktatási folyamat zavartalansága érdekében a szociális munkást egyfajta „mindenesként” használják.

2. Innovatív típus

A szociális munka célja az iskola megváltoztatása: a teljesítményorientált oktatási intézményt szociálpedagógiai iskolává kívánja fejleszteni. A modell konfliktusokkal telített, a pedagógusok és a szociális munkások közötti együttműködést nehezíti.

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 – egyéni 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 iskolavezetésnek alárendelve, de nem is szól bele az iskola berendezkedésébe, rendszerint független fenntartó finanszírozza. A családdal való szoros kapcsolattartás jellemzi gyakori családlátogatással.

A kilencvenes évek közepén ez utóbbi, a gyermekekre orientálódó iskolai szociális munka modellje látszott leginkább hatékonynak és követendőnek a magyarországi iskolai szociális munka kezdeti éveiben, kiegészülve azzal, hogy a szociális munkások rendszeres szupervíziós lehetőséggel élhessenek, és érdek-képviseleti, illetve érdekvédelmi egyesületbe tömörüljenek (Kertész 1996, Balikó 2000).

A tengerentúli példák mellett érdemes – a sok tekintetben mintát adó – skandináv államok gyakorlatát is megvizsgálni.

Svédországban az 1950-es évek elejétől alkalmaznak iskolai szociális munkásokat, számuk mára nagyjából 1500–2000 fő. Fontos, hogy a gyermekvédelmi rendszerrel együttműködnek, de attól hangsúlyosan elkülönülnek, továbbá nem foglalkoznak közvetlenül pénzbeli, ételmiszer- és ruhaadományokkal (Huxtable 2012: 45). A Svéd Iskolai Szociális Munkások Egyesülete *Útmutató iskolai szociális munkások számára* (2013) című dokumentuma szerint az iskolai szociális munka célja, hogy valamennyi diák egy olyan szociálisan és érzelmileg biztonságos környezetben tanulhasson, amely hozzájárul tanulmányi teljesítményének javulásához, képességeinek kibontakozásához.

Az iskolai szociális munka feladatai (Nagy 2015):

- segítő beszélgetés, konzultáció, krízishelyzetek, konfliktusok esetén a diákokkal és családjaikkal;
- a sajátos nevelési igényű tanulók támogatása és képviselése;
- a tanulók szociális és pszichoszociális helyzetének felmérése, mely a diák egyéni fejlesztési tervének alapjául szolgál;
- együttműködés a gyermekjóléti szolgálattal, kapcsolattartás egyéb szolgáltatásokkal, mint például a pszichiátriai ellátás, munkaügyi központ, ifjúsági szervezetek és az egészségügyi ellátás;
- diákokkal való csoportmunka, preventív jellegű beavatkozások;
- közösségépítés a diákok körében;
- konzultációs lehetőség, ventillációs felület és érzelmi támogatás biztosítása az iskolai alkalmazottak számára;
- együttműködés a nevelőtestülettel;
- részvétel osztálykonferenciákon;
- részvétel az iskolai krízisintervenciós team munkájában;
- részvétel a beavatkozási tervek elkészítésében, végrehajtásában, értékelésében;

- munka az iskola egészével, az alapvető értékek és az egyenlő bánásmód elősegítése érdekében;
- biztonságos iskolai környezet kialakításának elősegítése;
- szociális és pszichoszociális készségek fejlesztés, ismeretek bővítése a nevelőtestület tagjai körében.

Norvégiában az 1950-es évektől dolgoznak iskolai szociális munkások. Kezdetekben elsősorban speciális iskolákban végezték munkájukat. Alkalmazásuk ma sem kötelező, számuk 500 fő körülire tehető. *Finnországban* – ahol 1966-tól létezik iskolai szociális munka – szintén közel 500 iskolai szociális munkás van. Finnországban az Oktatási törvény és Gyermekjóléti törvény egyaránt nevesíti az iskolai szociális és pszichológiai szolgáltatást, ahol a diákoknak tanulásukat támogató joguk van ezekhez a szolgáltatásokhoz. (Egy szociális munkás legfeljebb 600 diákkal, illetve legfeljebb 3 iskolában dolgozik.)

Norvégiában és Finnországban a szociális munkások foglalkoznak a tanulók viselkedési, érzelmi problémáival, az iskolai hiányzásokkal, illetve a lemorzsolódások megelőzésével, speciális szükségletű diákok támogatásával, iskolai ifjúságvédelemmel, szülők és iskolai közösség támogatásával egyaránt. Munkamódszerekbe beletartozik az értékelői munka, a csoportmunka, preventív tevékenységek, esetmunka, konzultáció (beleértve a tanároknak nyújtandó konzultációt), továbbá végeznek családlátogatást is (Huxtable 2012: 17, 36, Pirkko 2013).

Finnországban jogszabály kötelezi a közoktatási intézményeket a bántalmazás elleni fellépésre, ennek keretében jelenleg a finn iskolák 90 százaléka alkalmazza az ún. KiVa-programot. A KiVa átfogó iskolai bántalmazás elleni program, amely egyszerre tartalmaz preventív és intervenciós elemeket. A program megvalósításában kitüntetett szerepet kapnak a KiVa-team tagjai, akik az iskola pedagógusai és segítő szakemberei: fejlesztő pedagógus, iskolai szociális munkás, iskolapszichológus. Az előzőeknek megfelelően az iskolai szociális munkások tevékenységi körében fontos szerepet kapnak az iskolai megfélemlítés elleni feladatok (Järmi–Péter–Szarka–Fehérpataky 2015: 5).

Az iskolai szociális munka gyakorlati modelljeinek megjelenése Magyarországon

Az iskolai szociális munka magyarországi megjelenésének kezdő lépései az első világháború utáni időre tehetőek. Hazánkban az iskolai szociális munka hősorát az 1930-as évek második felétől az iskolanővérek tevékenysége jelentette (Bányai 2000). Munkájuk nagyon hasonlított a mai szociális munkához (egyéni esetkezelés, családokkal végzett munka a terepen és az iskolában egyaránt). Eredendően pedagógus képzettségűek voltak, szervezetileg a tantestülethez tartoztak, feladataik is szorosan az iskola igényeihez kötődtek. Iskolai teljesítményromlás, iskolá-

ból való lemorzsolódás megelőzése érdekében végeztek családgondozást főként a budapesti nyomornegyedek lakói körében (Pik 1994).

A második világháborút követően az iskolai gyermekvédelem első jelentősebb mérföldkövének a gyermekvédelmi felelős munkakör 1964-es bevezetése tekinthető, korábban a kommunista rezsim a gyermekvédelem megvalósítását szinte kizárólag a pedagógiában látta (Fiszter 1994).

Az iskolai szociális munka rendszerváltozás utáni gyakorlatában rendkívül korán megjelentek a különböző irányzatok, amelyek mára 3 fő irányzat köré csoportosíthatók:

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

Ezt a modellt az 1990-es évek elején létrehozott olyan alternatív iskolák vezették be, amelyek kifejezetten azzal a célkitűzéssel jöttek létre, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a tradicionális iskolákban megmaradni és teljesíteni – főleg szociális okokból – nem tudó gyerekeknek nyújtsanak egyéni szükségleteik szerinti oktatási, képzési lehetőséget. Ezeknek a – szociális szakértelmet az iskola keretein belül alkalmazó – modelleknek közös filozófiája az, hogy a problémákat az az ember látja a legjobban, aki benne él az iskolában. Mindazonáltal nehézségek is fakadhatnak ebből a helyzetből, hiszen az iskola alkalmazottjaként nem egyszerű a család érdekeit képviselni egyes kollégákkal vagy az iskolával szemben. Mégis, a magyarországi iskolai szociális munka történetében éppen az ilyen iskolákban a mai napig alkalmaznak iskolai szociális munkásokat, sőt akad, ahol ez már több mint 20 éves hagyományra tekinthet vissza. A modell sikerességének oka vélhetően abban rejlik, hogy ezeknek az iskoláknak a filozófiájába tartozik a tanítványok iskolán kívüli problémáival való foglalkozás, és a pedagógiai munkában is fontos szerepet kap a segítségnyújtás. 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 szakértelmű iskolai szintéren való alkalmazására. Továbbá az ilyen az iskolákban a diákok problémái koncentráltan jelennek meg, így a szociális munka folyamatosan fenn tudott maradni akkor is, amikor a hagyományos iskolákban sok helyen megszűnt, vagy jelentősen átalakult ez a szolgáltatás. Tehát az iskolában tapasztalható szükséglet, illetve az iskola oktatási-nevelési filozófiája illeszkedik úgy egymáshoz, hogy mindkettő legitimizálja az iskolai szociális munkás tevékenységét az iskolában.

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. Nagyon gyakran egyedül, „magányos farkasként” végzik munkájukat, mindazonáltal az e modellben dolgozók mindig törekszenek legalább az iskolai egészségügyi személyzettel (védőnő, iskolaorvos) teamet alkotni.

Professzionális esetmegbeszélő, illetve szupervízió általában nem áll rendelkezésükre. Főleg nem állami szervezetek, alapítványok által fenntartott alternatív iskolákra jellemző ez a modell (pl. Burattino Általános és Szakképző Iskola, Forrás Szakiskola, Gandhi Gimnázium), kisebb számban önkormányzati, állami oktatási intézmények (pl. Magyar-mecskei Általános Iskola) tartoznak ide. Magyarországon a legrégebben folyamatosan működő programok ide sorolhatók.

„Külső” iskolai szociális munka vagy ferencvárosi modell

Az ún. „külső” iskolai szociális munkát megvalósító kísérletek közül talán a legismertebb az 1992 nyarán alakult Ferencvárosi Iskolai Szociális Munkás Hálózat, későbbi nevén Ferencvárosi Fehér Holló Gyermejjóléti Szolgálat.⁴ A Családsegítő Szolgálat keretein belül, azzal szoros munkakapcsolatban, de önálló szakmai kritériumok alapján működő ún. Iskolai Szociális Munkás Hálózatot hoztak létre melynek felettes szerve az önkormányzat Humán Szolgáltató Irodája volt (Fiszter 1994: 4, Gedeon 1996: 100).

Kiemelten foglalkoztak az iskolát körbevevő közösséggel, beleértve a segítői intézményhálózatot is. A szociális munkás nem a gyermekvédelmi felelős feladattal akarta átvállalni, hanem sokkal inkább közvetítői, összekötő, koordináló, „katalizátor” szerepre koncentrált. Munkakörébe pusztán heti rendszerességű iskolai ügyelet tartása tartozott bele, ami miatt a diákokkal való munka háttérbe szorult. Az egyéni esetkezelés kisebb aránya mellett inkább csoportfoglalkozások, klubtevékenységek, táboroztatás, játszótér szervezése, illetve korrepetálás tartozott a feladataiba. Ezenkívül a családokkal végzett szociális munka keretében anyagi, természetbeni támogatás nyújtására, segítyezésre is lehetőségük volt.

Úgy tűnik, hogy a tradicionális iskolai szociális munkától eltérő szolgáltatási struktúra amiatt alakult ki, mert az akkori Magyarországról szinte teljesen hiányoztak – a ma már oly természetesnek tartott – modern személyes gondoskodást nyújtó gyermekvédelmi ellátások, és ezek intézményei.

A gyermekvédelmi törvény (Gyvt.) a többi iskolai szociálismunkás-hálózat (gyermekjóléti szolgálatok) működése tekintetében is alapvetően új helyzetet hozott, mivel az általában forráshiánnyal küszködő önkormányzatok többsége a már működő iskolai szociális munkás csoportokat bízta meg a gyermekjóléti szolgálat feladatainak ellátásával. Ezután szinte azonnal a korrekzív gyermekjóléti feladatokra – sokszor kötelezően alapuló tevékenységeket is beleértve – fordult több figyelem, a klasszikus iskolai szociális munka tevékenysége azóta csak áttételesen fedezhető fel.

⁴ dr. Mihály Szabolcsné közlése (2008).

Ebben a modellben tehát 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 esetkezelés kevésbé jellemző. A szakemberek jól képzettek, esetmegbeszélő és szupervízió segíti munkájukat. Döntően állami fenntartású gyermekjóléti szolgálatok voltak idesorolhatók (a II. kerület Gyermekjóléti Központ, Sopron, de akad független civil szervezet, pl. a Periféria Egyesület).

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 Konszenzus Konferenciája (*Módszertani...* 2005) után ismételten előtérbe került az iskolai szociális munka, bár 2005-ben az országban működő gyermekjóléti szolgálatok alig 14 százalékában végeztek iskolai szociális munkát. Néhány év „szünet” után a Gyvt. elvileg ismét lehetővé teszi az 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 (keves információ van a tevékenység tartalmáról, intenzitásáról, mélységéről) (Bányai 2006), illetve az ún. „ügyeleti rendszer”, amely szerint egy iskola kapcsán csak heti néhány órás tevékenységet fordítanak iskolai szociális munkára.

Pécsi modell

A 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 esetmegbeszélőket. 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- és fölérendeltségi viszonyok. Az iskolai szociális munkások hálózatban működnek, mely szakmai kontrollt és támaszt biztosít (esetmegbeszélés, egységes adminisztráció).

A program szemléleti kerete: gyermekekre orientálódó iskolai szociális munka, illetve a modern ökológiai modellekből építkezik.

Az ökológiai szemléletű iskolai szociális munka elsősorban rendszerekkel és hálózatokkal foglalkozik – írja Rácz József (2009) a pécsi modell kapcsán – még akkor is, ha egyéni esetkezelés folyik. Ez lényegesen más megközelítés, mint a klinikai irányultságúnak nevezett módszer: nem a patológiákra helyezi a hangsúlyt, hanem a pozitív viselkedésváltozásra, a képességekkel való felruházásra (empowerment) és a kompetenciaorientált fejlesztésekre, a reziliencia különböző

típusainak fejlesztésére, valamint az iskola érzékenyítésére mindezen eljárásokkal és szemléleti változásokkal kapcsolatban. Fontos eleme a modellnek, hogy maga az iskola is lehet stresszforrás, a társadalmi beilleszkedést egyének és csoportok számára megnehezítő intézmény (elég csak a szegregált oktatásra mint kirívó esetre gondolni). Az iskolai szociális munkás összekötő, koordináló és facilitátor szerepet tölt be a különböző rendszerek és hálózatok között: a diákok, a pedagógusok és más iskolai szakemberek között, ráadásul többféle kontextusban: iskola- és osztályszinten, illetve osztályon kívüli tevékenységekben; és folytatva a sort, a családok, szülők és a gyermekvédelem, de más gyógyító-megelőző és egyéb szakszolgálat között. Ebben a megközelítésben a tanuló sem mint elszigetelt egyének, hanem mint egy rendszer (rendszerek) aktív alkotórészei jelennek meg. Ahhoz, hogy az iskolai szociális munkás hatékonyan közreműködjön e rendszerek tekintetében, fontos, hogy egy külső szervezethez, jelen esetben független civil szervezethez tartozzon, az legyen a munkáltatója. Itt a „független” az oktatási vagy a gyermekvédelmi rendszerektől való szervezeti függetlenséget jelenti. Bár ez vezethet lojalitáskonfliktusokhoz vagy „kié a kliens?” jellegű problémákhoz, amelyek persze minden megoldáshoz társulhatnak: akkor, ha az iskola a munkáltató, és akkor is, ha a családsegítő vagy a gyermekvédelmi szolgálat. De ebben a keretben az említett problémák jobban kezelhetőnek tűnnek (lásd pl. a titoktartás, a bizalom, a szerepkonfliktusok kérdését). A rendszerek szintjén az iskolai szociális munkás „kívülállása”, pontosabban a „kint-is-vagyok-bent-is vagyok” amúgy nem könnyen fenntartható pozíciója nemcsak egyén szintű, hanem szervezetszintű (pl. iskolaszintű) változásokhoz is elvezethet, nyilván egy hosszabb időtávon. Főleg akkor kezelhetőbbek a problémák, ha az iskolai szociális munkások számára adottak a közös esetmegbeszélés lehetőségei, a multidiszciplináris teammunka és a program adatokon alapuló folyamatos fejlesztése. A folyamatos fejlesztés is igényli az adatok, „bizonyítékok” gyűjtésének – a pécsi modellben hangsúlyos – rendszerét, a megfelelő eredményességi változók meghatározását, majd ezek monitorozását. Mindezek elősegíthetik az iskolai szociális munkás láthatóságát nemcsak a tanulók és a pedagógusok számára, hanem a helyi döntéshozók és a források fölött döntési jogkörrel felruházott közpolitikai szakértők felé is (Rácz 2009: 11–12).

A pécsi modell szolgáltatási palettája

Egyéni esetkezelés és tanácsadás

- Információnyújtás
- Tanácsadás (direkt, edukatív)
- Hivatalos ügyek intézésének segítése, szociális ügyintézés
- Konzultáció

Szülőkkel, családokkal végzett szociális munka

- Konzultáció családoknak iskolai és más életkérdésekben, közvetítés szülő-gyerek kapcsolatban

- Részvétel a szülő-tanár megbeszéléseken
- Szülői értekezleten való részvétel

Szociális csoportmunka

- Közösségfejlesztő csoportmunka
- Prevenációs, készségfejlesztő csoportmunka
- Diákszemináriumok szervezése különböző témákban
- Pályaorientációs célú csoportmunka

Közösségi szociális munka

- Egészségfejlesztő programok
- Programok tervezése és szervezése a szabadidő eltöltésére, illetve egymás támogatására
- Együttműködés diákönkormányzattal, szülői munkaközösségekkel

Esetmenedzsment

Az esetvitelhez, esetmenedzseléshez kapcsolódó feladatok összessége, de különösen:

- Együttműködés, esetmegbeszélés a jelzőrendszer tagjaival
- Fegyelmi tárgyaláson való részvétel
- Delegálás

Az INDIT Közalapítvány által fenntartott iskolai szociális munka projekt (pécsi modell) 2006–2012 között működött Pécsen és Budapesten egy-egy 6 fős iskolai szociális munkás hálózattal. A program máig az egyik legismertebb legjobban dokumentált ilyen típusú projekt (Máté–Szemelyácz 2009).

Az iskolai szociális munka kiterjesztésének lehetősége

Az elmúlt évtizedben számos olyan tudományos megállapítás, szakmai-módszertani munka, illetve stratégiai terv született, amelyek az iskolai szociális munka szélesebb körű bevezetéséhez teremtenek alapot. Rendelkezésre állnak átfogó kutatások, helyzetelemzések, léteznek működő külföldi és hazai gyakorlatok is. Szakmai munkacsoportok részvételével 2010 és 2015 között a bevezetést előkészítő több koncepció született. A minisztérium számára készített munkaanyagok az iskolai szociális munka-szolgáltatás általános bevezetésére tettek javaslatot. Az volt az elképzelés, hogy a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős státuszt „váltja fel” a szakképzett iskolai szociális munkások alkalmazása. (Az ambiciózus tervekből 2015-ig azonban – egyelőre – még nem valósult meg semmi, sőt részben az ifjú-

ságvédelmi státusz átmeneti megszűnése⁵ miatt nagyjából 25 százalékkal csökkent az iskolai szociális munkások száma.)

Mindazonáltal szociális munkás és a szociálpedagógiai képzések döntő részében oktatnak iskolai szociális munkát, és rendelkezésre állnak specifikus továbbképzési kapacitások is. Ezek alapján azt mondható, hogy minden készen áll ahhoz, hogy rövid időn belül, fokozatosan kiépüljön a magyarországi iskolai szociális segítség rendszere. A továbbiakban a jogszabályi megjelenés mellett, illetve annak részeként a szociális munka minimálfeltételének, protokolljának véglegesítése, a finanszírozási rendszer normalizálása, megszilárdítása lesznek a főbb állomások, amelyek hozzájárulhatnak az iskolai szociális munka széles körű elterjedéséhez.

A szolgáltatás kiterjesztése kapcsán zárásul az iskolai szociális munka szakmai érdek-képviselői szervezetének, az Iskolai Szociális Munkások Egyesületének állásfoglalását tartom fontosnak ismertetni.

Az Iskolai Szociális Munkások Egyesületének minimumjavaslatai az iskolai szociálismunkás-programoknak az alábbiak:

1. Az iskola fenntartója és vezetése legyen érdekelt az iskolai szociális munkás iskolai alkalmazásában, fogadja el szakmai autonómiáját, támogassa feladatai ellátásában, beleértve a tantestülettel való partneri együttműködés feltételeinek biztosítását.
2. Az iskolai szociális munkásnak álljanak rendelkezésére a munkájához szükséges tárgyi feltételek (különösen: saját konzultációs szoba vagy az egyéni esetmunkára alkalmassá tett, korlátlanul használható helyiség, számítógép-használat, nyomtatási lehetőség, internet- és telefonhasználat, postázási lehetőség).
3. Az iskolai szociális munkás fő tevékenységi területe egy iskolához kötődjön, munkavégzésének helyszíne döntően az iskolai szinten legyen.
4. Az iskolai szociális munkás alkalmazója tegye lehetővé, hogy az iskolai szociális munkás munkájának segítéséhez szakmai támogató szolgáltatásokat vehessen igénybe (pl. esetmegbeszélő csoportokon, szakmai tanácskozáson, továbbképzéseken való részvétel, szükség esetén szupervízió).
5. Az iskolai szociális munkások munkarendje más iskolában megjelenő társzakmához hasonlóan (iskolai egészségügyi személyzet, iskolai védőnő, iskolapszichológus, egészségтантанár) igazodjon a pedagógusokéhoz. Az iskolai szociális munkások bére és juttatásai igazodjanak végzettségükhöz.
6. Külső modell esetén az iskolai szociális munkások alkalmazása kizárólag önálló szervezeti egységben történjen.
7. Az iskolai szociális munkás mindenben tegyen eleget szakmai, etikai elvárásoknak, legyen személyesen elkötelezett abban, hogy tudása legjavát a kliensei segítésére használja. Tartsa be a munkája kapcsán a jogszabályi

⁵ 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet 2013 augusztusában megszüntette, majd az általános felháborodás és szakmai javaslatok nyomán 2015 áprilisában visszaállította az ifjúságvédelmi státuszt, és lehetővé tette a szociális munkások iskolai alkalmazását.

előírásokat, illetve az iskolai szociális munka területén elfogadott szakmai standardokat.

Amennyiben az előbbi feltételek teljesülnek, és az iskolai szociális munkás mindenben eleget tesz szakmai, etikai elvárásoknak, személyesen elkötelezett abban, hogy tudása legjavát a kliensei segítésére használja, akkor végső soron bármelyik modell szerint lehet jó és hatékony iskolai szociális munkát végezni. Mindehhez további feltétel, hogy a jogszabályi környezet megfelelő legyen és legyenek elfogadott szakmai standardok.

Ezen elvárások egy általános, de határozott keretet jelölnek ki az iskolai szociálismunka-szolgáltatást biztosítani akarók számára. Látható módon a javaslatban a színvonalas szakmai munkavégzés, az iskolai szociális munkások feladatellátásának támogatása kap kitüntetett szerepet, a munkáltatói kérdésben megengedőbb álláspontot képvisel. Ennek hátterében az áll, hogy bár ideálisnak minden bizonnyal az ún. *pécsi modell* mondható, mégis a többi modell hátrányai a fentebb felsorolt garanciális feltételekkel jelentősen minimalizálhatók. Ez az elgondolás tehát azt a cél szolgálja, hogy minél több iskolai szociálismunkás-szolgáltatás illetve -hálózat jöjjön létre, azaz minél több finanszírozó, fenntartó kezdjen ilyen program támogatásába. Éppen ezért a fenntartó az ágazat sokszínűsége mellett a szektorsemlegesség iránt is elköteleződik: állami, nem állami, civil és egyházi programot is elfogadhatónak tart.

Az Iskolai Szociális Munkások Egyesületének egyértelmű javaslata, hogy az iskolai szociálismunka-szolgáltatást „kötelezően”, kvázi ellátásként csak megfelelő szakmai támogatással, módszertani segítségnyújtással, körültekintően tervezett és kivitelezett szociális szolgáltatásfejlesztői munka révén valósuljon meg Magyarországon.⁶

Irodalom⁷

- Albert-Lőrincz Enikő (2008): *Szociális munka és tanácsadás az iskolában*. Kolozsvár: Ábel Kiadó.
- Allen–Mearres, Paula – Washington, Robert O. – Welsh, Betty L. (1993): Az iskolai szociális munka gyakorlati modelljei. In Budai István (szerk.): *Tanulmányok a gyermekjólét köréből*. I. Iskolai szociális munka. Hajdúböszörmény: EVJ-TFK, 70–75.
- Bányai Emőke (2000): Az iskolai szociális munka és lehetőségei az ezredfordulón Magyarországon. *Háló*, (5), 8 (augusztus), 3–5.

⁶ Gergál Tímea (Iskolai Szociális Munkások Egyesülete) 2015. 02. 22-i szóbeli közlése.

⁷ A megadott internetes hivatkozások utolsó letöltésének dátuma a kézirat lezárásának időpontja (2015. 07. 16.)

- Bányai Emőke (2006): *Az oktatási, nevelési intézmények gyermekvédelmi szolgáltatásainak jellemzői, a szociális szolgáltatások kapcsolódási lehetőségei, fejlesztési hangsúlyai a gyermekszegénység csökkentése érdekében*. Budapest: MTA KTI.
- Balázi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba (2013): *PISA 2012. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf
- Balikó Márta (2000): Szociális munka az iskolában. In Kézdi Balázs (szerk.): *Iskolai mentálhigiéné*. Tanulmányok. Pécs: Pro Pannonia Kiadó, 135–149. /Pannónia Könyvek./
- Buda Béla, dr. (2000): Iskolai mentálhigiéné – álmok, dilemmák, lehetőségek. In Kézdi Balázs (szerk.): *Iskolai mentálhigiéné*. Tanulmányok. Pécs: Pro Pannonia Kiadó, 13–32. /Pannónia Könyvek./
- Buda Béla, dr. (2009): Előszó – az iskolai szociális munka kézikönyvéhez. In Máté Zsolt – Szemelyácz János (szerk.): *Az iskolai szociális munka kézikönyve*. Pécs: INDIT Közalapítvány, 3–5.
- Budai István (szerk.) (1996): *Szociális munka az iskolában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó Benő – Fejes József Balázs – Kinyó László – Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi R riport 2014*. Budapest: Tárki, 110–136. http://www.tarki.hu/hu/publications/SR/tr_megr.pdf
- Erford, B. T. – Newsome, D. W. – Rock, E. (2007). Counseling youth at risk. In Erford, B. T. (ed.): *Transforming the school counseling profession*. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, 279–303.
- Eszköztár...* (2012): *Eszköztár prevenciós programok tervezéséhez és értékeléséhez*. Kézikönyv prevenciós szakemberek számára. Budapest: Drog Fókuszpont. http://drogfokuszpont.hu/wp-content/uploads/perk_manual_HUN.pdf
- Felvinczi Katalin (2009): Az iskola lehetőségei az egészségfejlesztésben. In Máté Zsolt – Szemelyácz János (szerk.): *Az iskolai szociális munka kézikönyve*. Pécs: INDIT Közalapítvány, 42–58.
- Fiszter Erika (1994): *Hetedik féléves terepgyakorlat a ferencvárosi gyermekjóléti szolgálatnál*. Kézirat.
- Gedeon Andor (1996): Dilemmák és nehézségek. In Budai István (szerk.): *Szociális munka az iskolában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 98–106.
- Gleason, Erin T. (2007): A társas fejlődési tanulmány erősségközpontú megközelítése. Ford. Zákányi Eszter (az INDIT Közalapítvány belső használatára). *Children and Schools*, (29), 1 (január), 51–59.
- Hajnal Renáta – Sidlovics Ferenc (szerk.) (2010): *Az iskolai szociális munka jogi szabályozására és országos kiterjesztésére készített szakmai koncepció*. Kézirat. Budapest.
- Herczog Mária (1994): Az amerikai iskolai szociális munkáról. *Család, gyermek ifjúság*, 5, 25–27. <http://www.csagyi.hu/folyoiratok/item/80>

- Huxtable, Marion (2012): *The 2012 International Survey of School Social Work*. International Network for School Social Work. http://www.talentia.fi/files/2136/International_Network_Survey_2012.pdf
- Jármí Éva, dr. – Péter-Szarka Szilvia, dr. – Fehérpataky Balázs: *A KiVa program hazai adaptálásának lehetőségei*. Budapest: OFI. http://iskon.opkm.hu/admin/upload/KIVA_adaptacios_tanulmany.pdf
- Kertész Vanda (1996): *Iskolai szociális munka*. Szakdolgozat. Pécs: JPTE.
- Máté Zsolt – Gergál Tímea (2009): Az iskolai szociális munka lehetőségei: a pécsi modell. In Máté Zsolt – Szemelyácz János (szerk.): *Az iskolai szociális munka kézikönyve*. Pécs: INDIT Közalapítvány, 81–98.
- Máté Zsolt – Szemelyácz János (szerk.) (2009): *Az iskolai szociális munka kézikönyve*. Pécs: INDIT Közalapítvány.
- Máté Zsolt – Uray Gergely (2011): *Iskolai szociális munka szolgáltatás*. Szakmai koncepció. Budapest.
- Máté Zsolt et al. (2014): *CSAT-projekt az egészségesebb párkapcsolatokért*. Pécs: Drogprevenációs Munkacsoport.
- Módszertani... (2005): *Módszertani Gyermekjóléti Szolgálatok V. Országos Konszenzus Konferenciája*. Balatonkenese. Módszertani Gyermekjóléti Szolgálatok Országos Egyesülete, 2–7. http://segitmiskolc.hu/letoltes/gyermekjoleit/konszenzus/konszenzus_kiadvany_2005.doc
- Nagy Tímea (2015): *Iskolai szociális munka*. Nemzetközi kitekintés. Kézirat.
- Pik Katalin (1994): A ferencvárosi Gyermekjóléti Szolgálatról. *Család, gyermek ifjúság*, (10), 5, 8–11.
- Pikó Bettina (2006): A serdülő- és ifjúkori függőség biológiai, pszichológiai és szociológiai összefüggései. In Bíró Judit (szerk.): *Biopolitika – Drogprevenció*. Tanulmányok a kábítószer-fogyasztás megelőzéséről. Budapest: L'Harmattan, 81–101.
- Pirkko, Sipilä-Lähdekorpi (2013): School social work behind the success of student achievement in Finnish schools. *International Network for School Social Work*, Electronic Newsletter, December 2013.
- Rácz József, dr. (2009.): Bevezető. In Máté Zsolt – Szemelyácz János (szerk.): *Az iskolai szociális munka kézikönyve*. Pécs: INDIT Közalapítvány, 11–12.
- Raines, Jim C. (2008): *Evidence-based practice in school mental health*. New York: Oxford University Press.
- SSWAA (2014): *School Social Workers' Role in Addressing Students' Mental Health Needs and Increasing Academic Achievement*. Austin, Texas. <http://c.ymcdn.com/sites/www.sswaa.org/resource/resmgr/imported/Role%20of%20School%20Social%20Worker.pdf>
- Útmutató iskolai szociális munkások számára (2013). Svéd Iskolai Szociális Munkások Egyesülete.
- Varga Júlia (szerk.) (2015): *A közoktatás indikátorrendszere 2015*. Budapest: MTA KRTK KTI. <http://econ.core.hu/file/download/kozoktatasi/indikatorrendszer.pdf>

Ajánlott internetes hivatkozások

www.internationalnetwork-schoolsocialwork.htmlplanet.com

<http://www.isme.hu/>

Ajánlott jogszabályi hivatkozások

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

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