

Somogyi Ildikó

Az iskolai szociális munka rendszerintegrációs kérdései

Bevezetés

Társadalmunk problémái közül figyelemre méltó a fiatalokat érintő problémák magas száma. Többek között a trágár beszéd, a korai szexualitás, a tinédzserterhesség, erőszak, bántalmazás, gyermekszegénység, magatartásproblémák, iskolakerülés, stb. (Jankó 2008).

A szociális munka igen szerteágazó különféle területen nyújt segítséget, s különféle célcsoporttal dolgozik: többek között gyermekekkel, fiatalokkal, szenvedélybetegekkel, hajléktalanokkal, tartós munkanélküliekkel, börtönből kikerült egyénekkkel, időskorúakkal, fogyatékos személyekkel, stb. Napjainkban, a szociális szakmában a célcsoportok különböző okok miatt eltérő hangsúlyt kapnak (Máté - Gergál 2008). A problémák magas száma miatt számos szakma próbálja segíteni az integrációt a szocializáció területén, ebből egy tevékenység értelmezésére vállalkozom: az iskolai szociális munkára.

Arra keresem a választ, hogy az iskolai szociális munka miként integrálódhat és fejthet ki hatékony tevékenységet a jelenlegi társadalmi-gazdaság keretek között a segítő szakmák körében. Melyek az elengedhetetlen kellékei egy jól strukturált, hosszútávon fenntartható szociális szolgáltatásnak?

A kutatás alapját az adja, hogy az országban több helyen indultak sikeres kezdeményezések oktatási intézményekben arra, hogy iskolai szociális munka szolgáltatást nyújtsanak, mint például Székesfehérváron, Pécsen. Ezek az előzmények vezettek ahhoz, hogy Debrecenben is elinduljon egy modellprogram szervezése. A kezdeményezés egy innovatív modellprogramot hívott életre, melynek kísérleti szakasza 2012. júniusban zárult. Az Iskolai Szociális Munka Programban 20 szociális munka szakos, illetve szociális munka alapidiplomával rendelkező, de még hallgatói státuszban lévő hallgató 10 debreceni oktatási intézményben (5 általános- és 5 középiskolában) speciális önkéntes tevékenységet folytatott. Ennek jellemzője, hogy szaktudásuknak, képzettségüknek, érdeklődési körüknek megfelelő helyen tudnak önkéntes tevékenységet végezni. A program célja, hogy a felkészített szociális munka szakos hallgatók, heti négy órában, egy tanéven keresztül az általuk választott iskolában hatékony szociális munkát végezzenek, segítve a problémákkal küzdő fiatalokat. A módszerek között megtalálható az egyéni konzultáció, csoportos és közösségi szociális munka. A hallgatók a saját iskolájuk igényeit, szükségleteit és jellegzetességeit figyelembe véve állítják össze tevékenységüket. Programjukat folyamatosan bővítik, szükség esetén módosítják. Az itt nyert tapasztalatok hozzájárulnak a hallgatók szakmai fejlődéséhez, másfelől segítik a program továbbfejlődését.

A hallgatók tapasztalatai az iskolákban igen vegyes képet mutatnak. A program népszerűsége a kezdeti lelkes fogadtatást követően megtorpant, és többen kezdték kétségbe vonni hasznosságát. Ahol már egy „jól működő” rendszerbe kapcsolódhattak be a hallgatók, ott kevésbé látták szükségesnek egy újabb szakember megjelenését, hiszen nem tudták elhatárolni munkáját más szakemberekétől. Hasonló tapasztalatokról számol be Budai István is 1996-os munkájában (Budai 1996). Azokban az oktatási intézményekben, ahol sok problémával küzdenek, szükségesnek látták a további segítő szakember(ek) jelenlétét. Az Iskolai Szociális Munka Programban végzett szakmai tevékenység során többször megfogalmazták a pedagógusok a kérdést, hogy az iskolai szociális munkás miben különbözik az iskolapszichológustól? Nézetem szerint az iskolapszichológus és az iskolai szociális munkás munkája közötti legfőbb különbség abban határozható meg, hogy az iskolapszichológus tevékenysége individuum-központú, a lélektani hiányokra koncentrálna, míg

az iskolai szociális munkás munkájának középpontjában a szociális problémák állnak, melyekre legtöbbször közösségi technikákat alkalmaznak.¹

Ezen tapasztalatok alapján fölmerül a kérdés a már sokszor emlegetett iskolai szociális munkással kapcsolatban, hogy valóban szükséges-e? Lehetséges-e az, hogy tevékenysége hosszú távon is fenntartható legyen? Ha nincs jól megalapozva az új rendszer kiépítése, akkor véleményem szerint devalválódik a szakember munkája, s joggal merül fel a kérdés, hogy hogyan is lehetne hatékonyá tenni azt.

Szükséges megvizsgálni azt a kérdést, hogy az iskolai szociális munkásnak szüksége van-e speciális ismeretekre, vagy általános szociális munkás ismeretekkel is hatékonyan végezhető-e az iskolákban a segítő munka? Vizsgálatom során ezekre a kérdéskörökre keresem a választ.

Történeti előzmények

A segítő tevékenység nagyjából egyidős az emberiséggel. A társadalom szociális ügyeivel foglalkozó első tudatos állami intézkedést I. Erzsébet angol királynő hozta 1601-ben, az első szegényekkel kapcsolatos törvényt. 1869-ben, Londonban megalakult a COS (Charity Organization Society), a nőegylet Mary Richmond vezetésével. Ez volt az első igazi szociális szakmai szövetség. A COS kritikájaként megalakult a Settlement mozgalom Jane Addams vezetésével. Később az 1970-es és 80-as években az általános szociális munka továbbfejlesztésében nagy szerepe volt többek között Pritchardnak és Taylornak (Hegyesi - Kozma 2002).

Az iskolai szociális munka történetében az Egyesült Államokban, 1906-ban kezdtek el először iskolai szociális munkát végezni Bostonban, Hartfordban és New Yorkban. Már ekkor érzékelhető volt, hogy az oktatási intézmények falai között felmerülő problémák mögött egyéb, külső okok is állnak: a lakókörnyezetből eredeztethető problémák, szociális gondok vagy éppen a bevándorlásból származó okok. Ekkor „látogató tanárok” dolgoztak szociális munkásként, akik közvetítő szerepet tölthettek be a család, az iskola és a közösség között (Herczogh 1994).

Sokakban az a tévhit él, hogy az iskolai szociális munka gyökerei Magyarországon későn jelentek meg. Szakirodalmi források támasztják alá, hogy a kezdeti lépések itthon is viszonylag korán, az 1930-as években megkezdődtek. A szakma több fejlődési fázison ment keresztül, hiszen a problémák száma itthon is nőtt, valamint új típusú változásokra is kellett reagálnia. A második világháborút követően az oktatási intézményekben iskolanővérek dolgoztak. Feladataik közé tartozott az egyéni esetkezelés és a családokkal végzett szociális munka is. Fontos megemlíteni, hogy a feladatokat pedagógusi végzettséggel látták el, akik a tantestület tagjai voltak. E munkaforma szükségességét már akkor is hangsúlyozták (Pik 1994).

A hazai iskolai szociális munka fejlődésének nagy lépése volt, amikor 1964-ben gyermekvédelmi felelősöket neveztek ki az óvodákban és az iskolákban, akik az ott dolgozó pedagógusok közül kerültek ki (Fiszter 1994). Némi hasonlóságot vélhetünk fölfedezni az 1964-es intézkedés és a napjaink iskoláiban folyó munka között, hiszen ma az oktatási intézményekben iskolai szociális munkások hiányában gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök dolgoznak, akik a pedagógusok közül kerülnek ki. De formális szerepük van, hiszen töredék munkaidőben, felkészítés nélkül dolgoztak. Hatósági feladatokat látnak el, jelzőrendszeri, gyermekvédelmi feladatokat és nem szolgáltatási feladatot. A szolgáltatási feladatra nincsenek felkészítve. Az Iskolai Szociális Munka Programban szerzett tapasztalatok is ezt a gyakorlatot igazolják vissza, hiszen az oktatási intézményben nagy százalékában pedagógusok a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök. Sok esetben sajnos az időhiány, a

¹<http://www.konevtan.hu/Munkacsoportok/%C3%93voda%C3%A9siskolapszichol%C3%B3gusok/tabid/71/Default.aspx>

kompetenciahiány és a problémák nagy száma miatt csak tüneti kezelés és adminisztráció folyik.

Az 1970-es és az 1980-as években a gyermekvédelmi rendszer nagy változáson ment keresztül, többek között 1975-ben gyermekvédelmi szakfelügyeleti rendszer alakult (Fiszter 1994).

Igazán nagy áttörést az 1990-es évek hoztak. A posztindusztriális társadalom kiépülésének kezdete, a társadalmi-, gazdasági változások a szakma újabb fellendüléséhez vezettek. A változások következményei: a munkanélküliség, a társadalmi rétegek átalakulása, elszegényedése, marginalizálódása közvetve és közvetlenül is kihatnak a gyermekekre. Az iskolának szembe kellett nézniük a problémákkal, de ugyanakkor föl kellett ismerniük, hogy olyan gondokkal állnak szemben, amelyeket már nem lehet a pedagógusok eszköztárával orvosolni. Ilyen például a családon belüli erőszak, a többször előforduló magatartásproblémák, az osztály közösségéből való kirekesztés (Bányai 2006).

Tudjuk, hogy a gyermekkel kapcsolatos problémák csak tünetek, s valószínűsíthető, hogy a szociális munka folyamata során sok esetben a problémák a család egészére kihatnak, így komplex kezelésre lenne szükség. Az Iskolai Szociális Munka Program során is több ilyen eset fordult elő, ahol a gyermek tünehordozóként jelent meg, s a probléma komplex megoldást igényelt.

Az iskolai segítő tevékenység lehetőségei

A segítő tevékenység nem azonos a szociális szakmával, az új szakma professzionalizációja hosszú folyamat. A segítő szakember dolga nem egyszerű, mert a komplex problémák olyan kihívást jelentenek, amelyek túlmutatnak a kompetenciákon. A kompetenciák köre szükségszerűen bővült, mert a társadalmi változásokkal egyre több problémával kellett megküzdeni. A problémák összetett jellegéből adódóan interdiszciplináris együttműködésre van szükség.

A tüneti kezelés mellett a kiváltó okra is meg kell próbálni reflektálni, és a hatékonysági szempontokat figyelembe véve a mennyiségi szemlélet mellett a minőségi szemléletet is szükséges erősíteni. A minőségi szemlélet középpontjában a kliens igényeire szabott ellátás áll, míg a mennyiségi szemlélet ezzel ellentétben a szolgáltatások nem teljesen kliens centrikusak. (Krémer 2008; Jankó 2008). Létre kell hozni azokat az együttműködéseket, amelyek a szakma továbbfejlődését és megszilárdulását biztosítják.

A környezeti feltételek változásával a problémák jellege, tartalma, intenzitása átalakult. Kutatások támasztják alá azt a tényt, hogy valóban szükség van iskolai szociális munkára. A „Gyermekevédelem és iskolai szociális munka” című kutatás is arra jutott, hogy az oktatási intézményekben szükséges a szociális területen dolgozó szakember jelenléte, azaz az iskolai szociális munkás.²

A problémák megoldásához használt eddigi eszközök elavultak. Ezért merül fel a szükséglet egy új együttműködési formára. Pl.: A segítő tevékenység eddig a gyerekekre és a gyerekekben zajló lelki folyamatokra koncentrált. Vannak olyan társadalmi, gazdasági problémák, amelyeket nem lehet mentális gondozással megoldani (például a gyermekszegénység, bántalmazás, kapcsolati problémák), ezért erősödik egyre inkább az a tendencia, hogy az oktatási intézményekben egyre nagyobb igény iskolai szociális munkás jelenlétére.

A változások által kikényszerítve több segítő modell is született, amelyek különböző módon reagáltak a kialakult helyzetre. Néhány oktatási intézményben kísérletet tettek arra, hogy a gyermekvédelmi felelősöket magasabb óraszámban alkalmazzák, vagy függetlenített gyermekvédelmi felelősöket alkalmazzanak, de dolgoztak „belső” és „külső” iskolai szociális

² Gyermekvédelem és iskolai szociális munka <http://miszme.hu/index.php?oldal=kutatasok>

munka modellel is. A „belső” iskolai szociális modell lényege, hogy olyan iskolákban alkalmazták, ahol halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek tanultak, vagy olyan gyermekek, aki a többségi iskolákban nem tudtak teljesíteni. Itt nehéz elkülöníteni a pedagógus és az iskolai szociális munkás szerepkört, hiszen a pedagógusi szerepkörben is magas fokú segítségnyújtás jelenik meg. A „külső” iskolai szociális munka modell (A ferencvárosi modell) függetlenített gyermekvédelmi felelősökkel dolgozott (Gergál - Máté 2009).

A főt említett modellek jó alapot jelentenek arra, hogy áttörést hozzanak az iskolai szociális munka mint segítő szakma megjelenésében. A probléma kezelésére irányuló szemléletmód terén a szakma bevonása áttörést jelent, hiszen az egyénről a családokra, közösségekre irányítja a figyelmet. Szükségesek a reformok, hiszen a legutóbbi kutatások igazolják az iskolai szociális munka által alkalmazott módszerek hatékonyságát (Jankó 2010).

Az új rendszer bevezetésének nehézségei

Egy új rendszer, az iskolai szociális munka átfogó bevezetésével kapcsolatban fölvetődik néhány probléma. Elsők között az, hogy egy segítő szakma hogyan lehet működőképes ott, ahol nincs törvényben szabályozva működése, de szükségessége, fontossága nem kérdőjelezhető meg. A MISZME (A Magyar Iskolai Szociális Munkások Egyesülete) régóta azon fáradozik, hogy az iskolai szociális munkát széles körben elfogadtassa, a szakma működését legitimálja. A szakma legitimációja nagyon fontos, hiszen, ha az új tevékenység nincs törvényben szabályozva, akkor miként fog széles körben elterjedni, s mi biztosítja a jogszabályi környezetet? A szakma fejlődésében ezért nagyon fontos törekvés a törvényi háttér biztosítása. Ha nincs törvény, nincs legitimáció, nincs finanszírozás és nincs standardizált modernizáció. Az iskolai szociális munka nagyon kevés oktatási intézmény szolgáltatásai között szerepel. A törvény pillanatnyilag nem kötelezi a közoktatási intézményeket arra, hogy ilyen típusú szolgáltatást nyújtsanak (Jankó 2010). A szükségletek, problémák ellenére is csak nagyon kevés helyen van jelen az oktatási-nevelési intézményekben az iskolai szociális munka (Gergál - Máté, 2008). Az 1430/2011. (XII. 13.) számú kormányhatározat, és a Nemzeti Társadalmi Felzárkóztatási Stratégia végrehajtásának intézkedési terve kimondja, hogy *„ki kell dolgozni az iskolai szociális munka rendszerének formáját, valamint be kell vezetni a gyermekjóléti alapellátások rendszerébe”*³ A kormányhatározatban az szerepel, hogy az iskolai szociális munka rendszerét integrálni kell a gyermekjóléti alapellátások rendszerébe.

Az adaptáció, a szolgáltatás elterjedésének következő akadálya, hogy nincsenek széles körben elterjedve a speciális ismereteket nyújtó intézmények (iskolai szociális munkára felkészítő képzések). Bár a szociális munkás széles körű ismeretekkel rendelkezik, a különböző területen dolgozó szakembereknek a célcsoportra koncentrált speciális ismeretekre is szükségük van. A szociális munkás alapképzésen jól elsajátíthatóak a szakma alapkövei, amelyek a munkához elengedhetetlenek, de az iskolai szociális munkában is szükségesek speciális ismeretek, módszerek a célcsoport igényeinek kifejlesztett munkaformák, készségek, eszköztár (Jankó 2010). Sokszor az olykor jól bevált módszereket, eszközöket szeretnénk alkalmazni, miközben az új típusú problémák új eszközrendszert igényelnek. Kérdés, hogy ilyen tényezők mellett meddig tud az új rendszer hatékonyan működni (Budai 1996)? Pedig az iskolai szociális munkás munkája során több területet érint, mint ahogy gondolnánk, hiszen nemcsak az iskolában tevékenykedik, hanem munkája során az otthon, az iskola, a közösség által nyújtott hármasszöveg (Jankó 2010).

Amikor az iskolai szociális munkát szeretnénk elválasztani más segítő szakmáktól, annak szabályozása, hogy meddig is terjed valójában az iskolai szociális munkás hatásköre.

³ <http://jogszabalykereso.mhk.hu/MK11149.pdf>

Lényeges, hogy a szociális munkás tudja, hogy az adott problémát milyen módszerekkel oldja meg. Legyenek technikái, amelynek segítségével hatékonyan működhet. Fontos, hogy a szakemberek között legyen együttműködés.

A gyermek és ifjúságvédelmi felelősök pedagógusok körében nagy igény van a hallgatók jelenléte mellett arra is, hogy a tényleges iskolai szociális munkás státusz bevezetéséig olyan módszereket sajátítsanak el, amely megoldást tudnak találni a problémákra. A képzés azért is fontos, hogy a mennyiségi szemlélet helyett a minőségi szemlélet jellemezze a szakembert, tehát a kliensre szabott segítségnyújtás helyezze előtérbe. Azaz nem a segítségnyújtások számát, mint indikátort kellene vizsgálni – persze az is nagyon lényeges – hanem a segítségnyújtás minőségét, de ezeket a SOFT indikátorokat nehéz mérni.

Budai István (1996) már közel két évtizeddel ezelőtt felhívta a figyelmet a gyermek- és ifjúságvédelem hiányosságaira. A legnagyobb probléma az, hogy a rendszer napjainkban sem sokat változott. Budai István egy kulcsfontosságú gondolatában megfogalmazta, hogy „a gyermekvédelmi felelősök látszólag gazdái e területnek, ám körülhatárolhatatlan feladat-, hatás-, és jogkörrel kénytelenek működni” (Budai 1996: 105). Körvonalazódnak a fejlesztendő területek is. Amíg a szakma meg nem születik, az Iskolai szociális Munka Programban részt vevő hallgatók a szakma eszköztárának kidolgozásában vesznek részt. Interjúk segítségével feltárják a szükségleteket, és a szükségletekre épülő módszerek, kompetenciák standard tesztelés után bevezethetők a képzésbe.

Saját tapasztalatok, interjúk szükségletfelmérés és a szakemberek korábbi elemzéséből építkeznek azok az innovációs elemek, amelyek megszilárdulása és beépülése elengedhetetlen. Budai István (1996) tanulmányában az is kirajzolódik, amelyet az elkészített interjúk is alátámasztanak, hogy szükség van egy szemléletváltásra is. A hatékony problémamegoldás alapja a szakmák közötti kooperáció, például a pedagógus és az iskolai szociális munkás, vagy az iskolai szociális munkás és az iskolapszichológus közötti együttműködés. Az iskolákban problémák halmazával találkozunk, és a reménytelennek tűnő helyzetekben is több helyen nehezen viselik a szociális munkás hallgatók jelenlétét, plusz teherként élik meg. Ezért van szükség szemléletváltásra, ugyanis mindenki előtt körvonalazódni kell a legfontosabb dolognak, hogy a gyermek érdeke az első.

Szót kell ejteni a feladatkörökről is. Már több tanulmány is részletesen taglalta, hogy az iskolai szociális munkásnak mely területen kell beavatkoznia, s mikor hatékony a munkája. A feladatkörök első látszatra nagyon könnyen meghatározhatóak, de ha pontosabban szeretnénk meghúzni a határokat, akkor el kell gondolkodni, hogy egyes problémák megoldása meddig az iskolai szociális munkás feladata és mikortól tartozik egy más segítő szakember hatáskörébe. Példaként említhető az iskolai teljesítményromlás, valamint a korrepetálás kérdése. Az Iskolai Szociális Munka Programban tevékenykedő hallgatóktól is többször kértek segítséget a korrepetálás kérdésében. Az iskolai teljesítményromlás mögött általában iskolán túlmutató problémák húzódnak meg, melynek megoldása már nem a pedagógus feladata, hiszen pedagógusi eszköztárral szinte lehetetlen megoldani, mert közrejátszhatnak otthoni tényezők, lakhatási problémák, életvezetési problémák és sok más egyéb is. Ennek ellenére a korrepetálást nem feltétlen sorolnám az iskolai szociális munkás feladatai közé. A fölhozott példán keresztül is látható, hogy szükséges a szakemberek közötti kooperáció. Jól körvonalazódik a team munka fontossága. Érdemes jobban megvizsgálni azt is, hány szakember szükséges ahhoz, hogy egy oktatási intézményben a mennyiségi szemléletet fölváltsa a minőségi szemlélet az iskolai szociális munka világában is. Egy szakember mit tud tenni egyedül? Hiába alkalmaznak az intézmények iskolai szociális munkást, ha a problémák száma napról napra nő, nem tudja ezeket egyedül megoldani.

Az iskolai szociális munka rendszerének kidolgozása során fontos figyelembe venni azokat az ajánlásokat, amelyek azt mondják, hogy az iskolai szociális munkásnak független szakembernek kell lennie, aki nem az iskola alkalmazásában áll, és nem lát el pedagógusi

feladatokat. A segítő tevékenység folyamatában ez fordulópont lenne, hiszen így nem alakul ki hierarchikus viszony a diák és a segítő között. Sokkal hamarabb kialakulhatna a bizalmi kapcsolat, amely a folyamat hatékonyságát nagyban befolyásolná (Jankó 2008). Ez a saját kutatásunkból és más szakemberek korábbi elemzéseiből építkező állítás áttörést hozhatna.

A gyermekvédelmi rendszer első szintje a prevenció, a második szint a gyermekvédelmi észlelő- és jelzőrendszer. A hazai gyermekvédelmi rendszer harmadik szintje a gyermekvédelmi alapellátások rendszere, ahova az iskolai szociális munka szolgáltatást integrálni kívánják (Barcsi 2007). A prevenció sok területre kiterjed, úgymint egészségvédelem, családvédelem, sport, bűnmegelőzés stb. A segítő munka során nagyobb hangsúlyt kell fektetni a prevencióra, s ezen a területen is elengedhetetlen a továbbfejlesztés. A fejlesztés azért lenne fontos, mert a segítségnyújtás folyamatában nemcsak tüneti kezelés valósulna meg, hanem elindulhatna egy olyan folyamat, amely valóban a prevenciót célozná meg (Barcsi 2007).

Záró gondolatok

Az iskolai Szociális Munka Programban eltöltött idő alatt a hallgatók olyan tapasztalatokat, szaktudást szerezhettek, amelyek a későbbi munkájuk során kamatoztathatóak. Gyakorlati tapasztalataik megerősítették, hogy szükség van iskolai szociális munkás jelenlétére. A gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök minden erőfeszítés ellenére sem tudják ellátni feladataikat, és a „burnout” (kiégés) veszélye fenyegeti őket. Látható és tapasztalható, hogy az Iskolai Szociális Munka Programban végzett munka nem helyettesítheti a fizetett, teljes állású iskolai szociális munkást, de nagyon sok hasznos tapasztalattal lehettünk gazdagabbak, melyek alátámasztják a tanulmányban felvetett kérdéseket.

Az iskolai szociális munkával kapcsolatos tapasztalatok igazolják, hogy szükség van szakemberekre. A szakma alapjainak kidolgozása hosszú folyamat, melynek egy része a modellkísérletben való részvétel. A tanulmányban vázolt kutatási kérdésekre néhány empirikus adat ad választ. Azonban a téma további kutatása is szükséges. Bízunk benne, hogy a modellprogram és a kormányrendelet segítségével egy új szakma lép be a szociális szférába, s az iskolai szociális munka önálló szakmaként jelenik meg.

A program továbbfejlesztését, további igényekhez való igazítását követően 2012 októberében ismét útjára indul.

Felhasznált irodalom

- (sz.n.) (2011): *Magyar Közlöny – A Magyar Köztársaság Hivatalos Lapja* 2011, (149) <http://jogszabalykereso.mhk.hu/MK11149.pdf> [2012.07.31.]
- (sz.n.) (é.n.): Gyermekvédelem és iskolai szociális munka <http://mizme.hu/index.php?oldal=kutatasok> [2012.09.24.]
- Bányai Emőke (2006): *Az oktatási, nevelési intézmények gyermekvédelmi szolgáltatásainak jellemzői, a szociális szolgáltatások kapcsolódási lehetőségei, fejlesztési hangsúlyai a gyermekszegénység csökkentése érdekében*. Gyerekesély Füzetek
- Barcsi Antal (2007): *Gyermekvédelmi útmutató. Módszerek és ajánlások gyermekvédelemmel foglalkozóknak*. Szeged, Mozaik Kiadó.
- Budai István (1996): *Gyermekvédelem az iskolában és/vagy iskolai szociális munka*. In: Jankó Judit (é.n.): *Iskolai szociális ismeretek*. Szöveggyűjtemény. Szakképzésben résztvevők és gyakorló szakemberek számára. Pécs, Comenius Bt, 104-114.
- Fiszter Erika (1994): *Hetedik féléves terepgyakorlat a ferencvárosi gyermekjóléti szolgálatnál*. (kézirat)
- Hegyesi Gábor – Kozma Judit: *A szociális munka – áttekintés* In: KOZMA Judit (szerk.) *Kézikönyv szociális munkásoknak* Budapest, 3Sz, 2002. 13-37

- Hercogh Mária (1994): *Az amerikai iskolai szociális munkáról*. Család, gyermek, ifjúság, 5, 19-22.
- Jankó Judit (2008): *100 éves múlt, mai magyar jelen*. Háló, 14 (3), 5-6.
- Jankó Judit (2010): *Iskolai szociális munkás hálózat – egy lehetséges modell általános iskolákban*. Fordulópont, 12 (1), 39-46.
- Krémer Balázs (2008): *A szociális szolgáltatások modernizációja – központi trendek, elvek, irányok*. Kapocs, 7 (39), 18-29.
- Máté Zsolt - Gergál Tímea (2008): *A „Pécsi Modell”*. Háló, 14 (3), 10-13.
- Máté Zsolt - Gergál Tímea (2009): *Az iskolai szociális munka története*. In: Máté Zsolt-Szemelyecz János (e.d.): *Az iskolai szociális munka kézikönyve*. Pécs: Molnár Nyomda és Kiadó Kft, 13-41.
- Pik Katalin (1994): *A ferencvárosi Gyermekjóléti Szolgálatról*. Család, gyermek, ifjúság, 6, 8-11.