

TÓTH EDIT

A terepgyakorlatok hatása a szakmai identitás alakulására a szociálpedagógus képzésben

A tanulmány egy átfogó kutatás része, amely a szociálpedagógus képzésbe bekerülő hallgatók háttérét, motívumait és a szakmai szocializációjuk folyamatát vizsgálja. A kutatás kiterjed az elméleti és a gyakorlati képzés integrációjának elemzésére, és fontos része a szociálpedagógus hallgatók szociális szakmai identitása kialakulásának vizsgálata. A kutatás során elemeztük a vizsgált személyek szakdolgozatait és esettanulmányait, kérdőíves felméréseket és strukturálatlan interjúkat készítettünk, melyeket fókusz-csoport interjúk egészítettek ki, a képzésben részt vevő oktatók, a tereptanárok, valamint a képzésben szintén részt vevő jelenlegi és a volt diákok körében. E tanulmány annak feltárására tesz kísérletet, hogy milyen szerepeket töltenek be a tereptanárok, az oktatók és a szemináriumvezetők a szakmai identitás megszerzésében.

A szociális szakmai identitás lényegét Kersting (1996) a szakmai belső mag meglétéből vezeti le, amely kapcsolódik a társadalmi elismertséghez, és egy jól körülhatárolható egységet jelöl ki a szakember tudatában. Felfogása szerint az identitás állandóan formálódik és nemcsak a szakmát tekintve nyitott, a jövőre irányuló folyamat, amely az élet során, éppen a folytonos tanulás miatt változik.

Az identitás egyszerre érzés és élmény, és tudatos elköteleződés a társas követelményekhez.

A szakmai identitás kialakulása az egész életpályán át tartó folyamat – miként Super, Tiedemann, O'Hara és Kersting állítják –, amelynek során az egyén a szakmagyakorlás közben szerzett tapasztalatokat folyamatosan beépíti a szakmai identitásába.

A szociális képzések jelentős feladata a pálya iránti elköteleződés kialakítása. Ennek a folyamatnak érzékeny állomása a komplex funkcióval bíró, és a képzés igen sok lényegi jegyét magában hordozó Intenzív gyakorlat. A VII. félévben a hét négy napján zajlik a terephelyeken, a tereptanárok támasznyújtása mellett. A hét egy napján, a Gyakorlatkövető szemináriumon a képző iskola oktatói nyújtanak segítséget a terephelyen törtétek feldolgozásához és az esetvezetéshez.

Az Intenzív gyakorlat sikeres megvalósítását – mint lényegében minden szociális képzésben, így a jászberényi képzésben is – a terephelyen a tereptanár facilitálja. Igen fontos képzés-szervezési elv, hogy elsősorban a gyakornokok válasszák meg a saját tereptanárukat. Természetesen ezt a döntést az iskolai terepkoordinátor segíti és hagyja jóvá, meghatározott szempontok (szakirányú végzettség, munkatapasztalat, munkahelyi vezető jóváhagyása stb.) alapján. A „puhább” követelményeket igen nehéz előzetes együttműködés és tapasztalat nélkül biztosítani. A képző- és a terephely, valamint a tereptanárral való kapcsolat kereteit szigorú szerződések rögzítik. Nagyon fontos dilemma, hogy a gyakornokok önálló döntését támogassuk-e elsősorban, vagy az együttműködési tapasztalatokban kikristályosodott tereptanári kapcsolatokat preferáljuk. Utóbbival persze a gyakornokok választási lehetősége csökkenne, a tereptanári rendszer pedig megmerevedne. A jászberényi képzésben elsősorban a gyakornokok tereptanár választását tartjuk szakmailag hatékonyabbnak. (Hegyesi 1999, Somorjai 1996, Woods 1990).

A kutatás *feltételezései* szerint a szakmai identitást komoly mértékben befolyásolja a terepen folytatott Intenzív gyakorlat, amely ugyanakkor szoros kölcsönhatásban van a képző iskola képzési filozófiájával és – rendszerével. Az interjúválaszokat összevetjük a képzési követelményekkel, és értelmezzük a szakmai identitás alakulása szempontjából. Mennyire elfogadhatók a végzős hallgatóknak azok a képzési követelmények, amelyen keresztül megvalósíthatónak ítéljük a minőségi szociális szakember képzését. Az interjúválaszok belülről, az Intenzív gyakorlat metaszintjében a gyakornokok oldaláról mutatják meg a szakmai identitás kialakulásának egyes elemeit és gondjait. Az interjúk elemzése során várhatóan feltárulnak a szakmaszocializáció folyamat mikéntjei és a problémái, és ezeken keresztül tetten érhetők a szakemberré válás egyes mozzanatai.

Az interjúalanyok a Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Kar szociálpedagógus képzésének hallgatói voltak. A végzős évfolyam 86 gyakornoka közül 32 fővel készült az interjú, akik nappali tagozaton tanultak, 2004-ben és 2005-ben.

A vizsgálat metodológiaiilag a kvalitatív jellegű adatgyűjtésen alapult. A kutatási módszer kiválasztását az indokolta, hogy a pusztán számokkal kifejezhető adatoknál jóval többet mond a gyakornokok konkrét megnyilatkozása, értékelése arról a folyamatról, amelynek részesei voltak, ahogy ezt a nemzetközi kitekintésből is láthatjuk (Denzin és Lincoln 1994, Patton 1980, Sherman és társai 1994, Silverman, 1993, 2000, Szabolcs 2001, Varsányi 2005).

Az interjúk gondolati váza az alábbi kérdések köré összpontosul

- a gyakornokok tereptanárokkal való kapcsolatára,
- a Gyakorlatkövető szeminárium szerepére,
- a gyakornokok saját érzéseikre, problémáikra
- a gyakornokok szakmai identitásuk alakulására.

A kérdés időpontja az Intenzív gyakorlat befejezése utáni negyedik hónap végére esett, amikor még elevenen élt a diákokban az, ami történt,

TANULMÁNYOK

de már távlatot is kapott. Lényeges tényező volt az is, hogy ekkor már a képzésük befejeződött.

Az elemzésben az interjúalanyok válaszait a fenti szempontok szerint mutatjuk be, de a kérdések egymáshoz való szoros kapcsolódása és a jelenségek komplex megközelítése miatt nem lehet steril módon szétválasztani egymástól azokat.

1. A tereptanárokkal való kapcsolat

Az interjúalanyok mind a tereptanár kiválasztását, mind a személyiségüket igen lényeges faktornak tartották a szakmához fűződő viszonyuk kialakulásában. A gyakornokok többsége ugyanakkor hangsúlyozta a tereptanáraikhoz fűződő ambivalenciát, amely vonatkozott a tereptanár szaktudására, a vállalt feladat komolyan–nem komolyan vételére, a kapcsolat jellegére. A túlzottan hierarchikus kapcsolati formával való elégedetlenségüket például többen felemlítették, mert egy „mester és tanítványa”-féle, „egyenrangú, a kölcsönös tiszteleten alapuló kapcsolat” kialakulását szerették volna elérni (2005/19. sz. interjúalany). (Borbély és társai 1996, Ohly 1992, Wilson 1981, Woods 1990)

„Volt olyan tereptanárom, akivel mélyebb, szorosabb kapcsolat alakult ki, de olyan is, aki érezte a »hierarchikus« viszonyt, ugyanakkor segítőkész volt, és mindent megadott ahhoz, hogy a nála töltött gyakorlat alatt a szociális munka sok területére belelássak, ill. fejlődjek” (2005/17. sz. interjúalany).

Az interjúalanyok egy része a mester és tanítvány kapcsolaton túl egy még fokozottabb személyes kapcsolódást (feltétel nélküli elfogadást, érzelmi bevonódást stb.) igényelt tereptanárától. Ennek az érzelmi támaszt adó funkciónak a biztosítására – joggal – nem minden tereptanár volt hajlandó. Az önálló, kezdeményezőképző gyakornokok többsége viszont az ilyen, szinte „anyai” támasznyújtást korlátozásként élt meg, és elutasította.

„Számomra a tereptanár kapocs a gyakorlólé hely és az iskola között, az elmélet és a gyakorlat, valamint a realitás és az elképzelések között. Nem gondolom, hogy a kapcsolat mélyebb érzelmekkel színezhető, vagy azzá kellene tenni...” (2005/3. sz. interjúalany).

A mindennapi életben bizonytalanabb, kevésbé önálló, ugyanakkor mégis igényességgel, gyakran kiváló tanulmányi teljesítménnyel bíró gyakornokok számára nagyon fontos szempont ez a meleg érzelmi támasz, hogy ilyen úton jussanak el szakmai identitásuk kiteljesedéséhez. A gyakorlatok során a kezdeményezéseikhez, az önálló döntéseikhez és a hibáik korrigálásához szükségük van erre a viszonyra, ámde ezeknek a gyakornokoknak is el kell fogadniuk a tereptanár viszonylagos érzelmi távolságtartását. Meg kell küzdeniük az önálló döntések felelősségével,

a nem folytonosan megerősítő munkastílussal, és a hibákat azonnal felszínre hozó szakmai megközelítésekkel.

Az interjúk során kiderült, hogy azok a gyakornokok, akiknek mind a döntési, mind a terveket kivitelező folyamatokban nehézséget okoz az önállóság, és akik a saját szabadságukkal való bánni tudásban gyakorlatlanok, rendkívül bizonytalanok, egyedül érzik magukat, és sok konfliktussal szembesülnek gyakorlataik során. Ezért számukra is ez a szinte „anyai” támasznyújtást biztosító tereptanár lenne a megfelelő, akiknél többnyire a szakmai igényesség másodlagos és kétséges lesz.

A képzés folyamatában igen problematikus, ha a tereptanár nem rendelkezik kellő szakmai tudással, gyakorlattal, vagy nincs elég ideje a gyakornokokkal való foglalkozásra, és mégis elfogadja a felkérést. Ez a helyzet roppant módon megterheli a tereptanár-gyakornok viszonyt és a közös tevékenységüket, különösen a hiányos elméleti felkészültséggel, a szakmailag kevésbé igényes és a csekély szakmai identitástudattal bíró gyakornokokat (Borbély és társai 1996, Wilson 1981, Woods 1990).

Az interjúk rávilágítottak, hogy az önálló tevékenységre kész gyakornokok ilyen helyzetekben is igyekeztek ötleteiket megvalósítani, a tereptanárukat rábírní, hogy támogassa kezdeményezéseiket. Elmondásuk szerint többször előfordult, hogy a gyakorló intézmény munkatársai veszélyeztetve érezték magukat, a folyton „nyüzsgő”, tenni akaró gyakornokok között, és ellenük fordultak, azaz a gyakornokok tevékenysége negatívan hatott vissza a tereptanárok tevékenységére és munkahelyi szerepére. Mondva csinált ürügyekkel, a külső szemlélő számára lényegtelen kérdésekből fakadó konfliktusokkal terhelték a kollegák a helyzetet (munkahelyi légkört): pl. hogy a gyakornokok köszönnek-e vagy nem köszönnek; használhatják-e a számítógépet önállóan, vagy ehhez minden egyes alkalommal előzetes engedély kell stb. Mindez persze nem járult hozzá az eredeti problémák kiküszöböléséhez. Adott esetben még külső, szupervizori segítségre is szükség volt, melyen a tereptanárok, a munkahelyi közösség és a gyakornokok közösen vettek részt. Ennek folyamán kellett a tereptanároknak és a munkahelyi vezetőknek felismerni és kezelni a valódi problémát (szakmai minőség elégtelensége, gyakornokokkal való foglalkozás eszköztelensége). Másfelől az ilyen, a valódi problémát elemző, megbeszélő szituáció lehetőséget teremtett a szakmai kollektíva önismeretének és szakmai együttműködésének fejlődésére.

Előfordult olyan helyzet is, amelyben a gyakornokok azt érzékelték, hogy hibájukként rótták fel a fentiekhez hasonló történeteket, és a tereptanár nem állt ki a gyakornokok mellett. A terepintézmény a gyakornokok ellen fordult, bűnbaknak kiáltva ki őket, így egyes gyakornokoknak más tereptanárhoz, vagy ritkább esetben más terephelyre kellett átmenniük.

Az önállóan, de jó elméleti felkészültséggel induló gyakornokok alig mertek kezdeményezni. Az elméleti felkészültségéből következő ötleteiket ridegen fogadták, nem értették, vagy túl kockázatosnak tartották a terepintézményben. Általánosnak tekinthető az alábbi vélekedés:

TANULMÁNYOK

„Számomra természetes, hogy nincs annyi tapasztalatom még, mint a tereptanároknak, de attól önálló gondolatom, pozitív meglátásom még lehet...” (2005/7. sz. interjúalany).

Az Intenzív gyakorlatot követő szemináriumokon a vezetők és csoporttagok feszegették is az esetek igényelte meglátások, ötletek, megoldások kérdéseit. Előfordult, hogy az elemzések során jónak ítélt gondolatokat el kellett hagyniuk a terepintézményben, mert, mint kiderült, a tereptanár, vagy a terepintézmény (a fenti szakmai összefüggések miatt) nem merte vállalni ezeket. Az interjúbeli válaszokban markánsan kifejeződött, hogy így a gyakorlók saját esetét nagy érzelmi feszültségben vezette, a lehetőségek és a korlátok közötti ellentmondások, dilemmák következtében.

Az önállóan és szakmai tudásában sem biztos gyakorlók számára az Intenzív terepgyakorlat ilyen terephelyen vagy maga a kín, vagy látzólag „nagyon jól el vannak”, azaz nem vállalják fel a gyakorlatok problematikusabb vonulatainak tereptanárral való megbeszélését, elemzését. Ezért viszonylag gyakori az ilyen helyzetekben, hogy az adott gyakorlók az utolsó lehetőségig halogatják saját esetüknek a Gyakorlatkövető szemináriumon a csoport előtti bemutatását és elemzését, szinte megoldhatatlan problémaként maguk előtt tolva. A csoport véleményét és kritikáját nem veszik túlságosan komolyan, vagy nem tudnak vele mit kezdeni.

Az interjúalanyok (gyakorlók) nagyon kritikusan viszonyultak a gyakorló intézményekben történetekhez és az ott dolgozó szociális szakemberhez. Másfelől viszont voltak olyanok is, akik a pályán előtte járó szakembert mentegették annak hitében, hogy az emberi hozzáállás kevésbé számonkérhető probléma, mint a szakmai hozzá nem értés.

„Kiábrándító volt a szociális szakemberek hozzáállása az ügyekhez a terephelyen. Félvállról kezelik a klienseket, visszaélnak azzal a hatalommal, amit kaptak. Megrázó, hogy egy személy dönt, pl. gyámság esetén. Ezeket a visszásságokat a terepen nem tettem szóvá. Ugy gondoltam, ezek a jelenségek a személyiségbeli sajátosságokból fakadnak, nem szakmaiak.” (2004/2. sz. interjúalany)

Ebből kitűnik, hogy e gyakorlók számára az emberi hozzáállás és a szakmaiság szerves egysége széthasítható, független egymástól.

Összefoglalva: Látható, hogy a tereptanárok kiválasztásával kapcsolatos problémák erősen kihatnak a terepgyakorlatokon folyó tevékenységre, a gyakorlók szakmai identitásának alakulására. Az interjúalanyok szerint a mester-tanítvány viszony kialakítása nem problémamentes. Jelentősen befolyásolja ezt a tereptanár szakmai személyiségének, emberi hozzáállásának, magatartásának, és sokszor szakmai identitásának, tudásának hiányossága vagy ellentmondása, mindezek koherenciájának hiánya. Következésképp alakulnak ki olyan jelentős konfliktusok a gyakorlók, tereptanárok, intézményvezetők, gyakorlatot vezető tanárok és a gyakorlói csoportok között, amelyeknek kezelése különleges szakértelmet igényel.

2. A Gyakorlatkövető szeminárium szerepe

Az Intenzív gyakorlathoz kapcsolódó, az azt segítő Gyakorlatkövető szeminárium kvázi esetmegbeszélő csoportokként működik. Az alábbiakban a Gyakorlatkövető szemináriumnak a képzésben játszott szerepét, a tereptanárok és a szemináriumvezetők közötti kapcsolatát fogjuk elemezni az interjúalanyok tapasztalatainak tükrében.

Evidens követelmény, hogy az esetek feltárását, elemzését, az elérendő cél meghatározását, a megoldási mód kiválasztását a gyakornokok elméleti tudása alapján végezzék. A szeminárium- (csoport)vezetők elvárják, hogy a gyakornokok az eddig megszerzett ismereteiket képesek legyenek mozgósítani az elemzések során (Borbély és társai, 1996).

„Azt gondolom, nagyon fontosak voltak a szemináriumok, mert segítettek feleleveníteni ill. tudatosítani bizonyos folyamatokat, amelyekhez bizonyos ismeretek szükségesek” (2005/11. sz. interjúalany).

„A gyakorlatokat nagyban segítették a szemináriumok, az elméleteket főként itt sikerült »gyakorlatiasítani«... Az elméletet és a gyakorlatot eleinte nehéz volt összeegyeztetni, de a gyakorlatok végére mindenképp sikerült, ha nem is teljes egészében, de jó úton haladtunk” (2005/15. sz. interjúalany).

Az interjúalanyok válaszaiból kiderült, hogy alapvetően elfogadták a fenti követelményeket, az elmélet különböző területein absztrakt formában megtanult fogalmakat és folyamatokat a gyakorlatban felismerték, és fel tudták használni a mindennapok során, és ezzel a korábban megszerzett tudásuk magasabb szintre emelkedett. Visszajelzésükből egyértelműen kiderült, hogy megértették, a napi gyakorlatból miképpen lehet általánosabb érvényű következtetésekre jutni, amely a szakmai identitás alakulása szempontjából alapkritérium (Somorjai 1996).

„A Gyakorlatkövető szeminárium segítette a gyakorlatot, sőt, más gyakorlatnál, dolgozatnál is fel tudtam használni... Az elméleti tudásunkat segítette a gyakorlati feladataink megoldására fordítani.” (2005/2. sz. interjúalany).

„Elsajátítottam egy ismeretanyagot, amit ezeknek a szemináriumoknak a segítségével tudtam integrálni. Segítséget kaptam abban, hogy jobban átlássam a problémákat” (2005/10. sz. interjúalany).

A Gyakorlatkövető szeminárium alaplényege a gyakornokok kritikai érzékenységének és a problémakezelő-megoldó gondolkodásának, készségeinek és a nemzetközi gyakorlatban széleskörűen alkalmazott kritikai reflektivitásnak a fejlesztése. Ezek elengedhetetlen feltételei annak, hogy a szociális szakember pályafutása során ne válhasson egyszerű rutinná egyetlen ember, család, csoport sorsának a segítése sem, hanem az mindig elmélyült és átgondolt szakmai munka következménye legyen

TANULMÁNYOK

(Atkins és Murphy 1994, Berger 1984, Kolb 1984, Pataki 1996, Rolfe és társai 2001, Ruch 2002, Schön 1991).

Nem könnyű ezt a gondolkodásmódot, attitűdöt, gyakorlati megközelítést a terepen és a szemináriumon megvalósítani. Az elvekre általában minden gyakorlati szakember rábólint, de a megvalósítása már sokkal nehezebb feladat, így sokszor elmarad. A terepen dolgozók sokféle módon indokolják ezt. Az idő vagy a pénz hiánya okozhatta, hogy az eset feltárását, elemzését elhanyagolva a „gyors, de nem kielégítő megoldás” irányába szorítják a gyakornokokat. Ezeket az esetvezetési félmegoldásokat a képzőhely joggal nem támogatja, és korrigálására ösztönzi a gyakornokokat, és rajtuk keresztül indirekt módon a terephelyet és a tereptanárt is.

A Gyakorlatkövető szemináriumra a hallgatók írásos vázlatlall készülnek, amely összerendezi az elvégzett munkájukat, terveiket. Ezeket a megbeszélés előtt minden csoporttag megkapja. A gyakornok már a felkészülés közben is felismer új szempontokat, de a csoportban a 10-12 gyakornok-társ és a két szemináriumvezető segítségével a mindennapi élet szövevényeiből kiemelkedik és új kontextusba kerül az egész esetkezelési folyamat, új látásmódot kap az eset elemzéséhez. Adott esetben a manifeszt szempontokon túl latensen meglévő, és szakmailag nagyon fontos nézőpont is megjelenhet, amely felismerhetővé teszi a kliens és a segítő eltérő problémaértelmezését. Mindez elősegíti a megvalósítható cél kijelölését, a döntéseket és a segítő-kliens további együttműködését.

A fenti összefüggések jól érzékelhetőek voltak az interjúalanyok megnyilatkozásaiban. Következésképp a gyakornokok is valamilyen szinten szembesülnek ezzel, s mindez persze erősíti a Gyakorlatkövető szemináriumok fontosságát.

„...Aki igazán a terepen dolgozik, annak igazán fontos segítséget ad, a külső szemet jelenti. Pl. nem láttunk meg egy emberi játszmat, pedig ott zajlott előttünk, nem ismertünk rá” (2004/12. sz. interjúalany).

„Hasznos volt, sok részletre rávilágított. Pl. hogy mi akarjuk megoldani a problémát a kliens helyett. Rájöttem, hogy nem pontosan értelmezek egy szituációt, nem mindig a lényegre koncentrálok...” (2004/13. sz. interjúalany).

A csoporttagok véleményezik, segítik egymás munkáját. A kezdeti időkben érthető módon nehezen szólalnak meg a csoport tagjai, úgy érzik, társaik elárulását jelentené véleményük kimondása. Fontos megélniük, hogy egymásnak segítői és nem ellenfelei. Tudatosul az is, hogy a gyakornoki munkában nagyon hasonló gondokkal kell megküzdenie mindenkinek, függetlenül attól, hol van gyakorlaton, illetve hogy milyen előzetes tanulmányi sikereket tudhat maga mögött. A nehézségekről való beszámolásnak nem a gyengeségüket vagy az alkalmatlanságukat kell példázni, hanem azt, hogy mindez a szakma műveléséhez szükséges kritikai megnyilvánulás is (Rolfe és társai 2001, Schön 1991).

„A csoportban erről beszéltünk, és igazán az segített, hogy korábban nemcsak én nem láttam át, hanem a többiek sem, így próbáltunk egymásnak segíteni. Éppen ennek a segítségnek köszönhetően kb. a 3-4. héten már sikerült »összekapnom« magamat...” (2005/8. sz. interjúalany).

A gyakorlók különböző terephelyekről jönnek össze minden héten a csoportba. Vannak, akik azonos típusú munkahelyről érkeznek, de más-más településről. Pl. két különböző megyében működő drogambulanciáról vagy gyermekjóléti szolgálatból, de az egyikőjük nagyvárosból, másikuk kisvárosból vagy községből. Az eltérő és a hasonló terephelyekről hozott élmények is fontos ismereteket és tapasztalatokat jelentenek. Az interjúalanyok tipikus megnyilvánulásai, a fentiekhez kötődően:

„Tudtunk egymásnak is tanácsot adni, sokat jelentettek más gyakorlóléhről hozott példák. Még a csoporton kívül is zajlottak a megbeszélések” (2004/11. sz. interjúalany).

„Úgy érzem, a gyakorlatok során sikerült az elméleti ismereteimet a gyakorlati tapasztalatokkal integrálni, ebben nagy szerepük volt a szemináriumoknak, a csoportnak” (2005/18. sz. interjúalany).

A Gyakorlatkövető szemináriumok kettős vezetésűek. A szeminárium egyik vezetője a tanszék belső oktatója, a másik külső szakember. A vezetőpáros összeállításánál figyelmet fordítunk arra, hogy az egyik kolléga a szociális területet képviselje, a másik a pszichológiát vagy a szupervíziót.

Úgy tűnik, hogy az interjúalanyok jó része ráérezett ennek lényegére és jelentőségére.

„A kettős vezetés nagyon pozitív dolog volt. I. markáns szociális vonalat képviselt. M. pszichológiát, azt a részét figyelte, amely a személylyel, magával kapcsolatos: érzelmek, miért ez történik velünk. Nagyon jól kiegészítették egymást. Keményen kritizáltak is. A hibákból tanulunk leginkább. Nem lehúztak, hanem a tanulási folyamat részévé tették...” (2004/13. sz. interjúalany).

„Nagyon tetszett és hasznos volt, hogy a szeminárium egyik vezetője a gyakorlatban is dolgozik” (2005/12. sz. interjúalany).

Az interjúalanyok közül viszont többen úgy ítélték meg, hogy a szeminárium-vezetők csak az elméletet tudják, nem értenek a gyakorlathoz, vagy ha mégis, nincsenek ott a gyakorlat helyszínén, ezért nem érthetik az ottani belső folyamatokat, a szokásokat és a hagyományokat.

Az Intenzív gyakorlat és a Gyakorlatkövető szeminárium tehát a gyakorlat és az elmélet kapcsolatát, kölcsönhatását és integrációját jelenítik meg a képzésben. Erre a fontos szempontra és jelenségre jól rímel az alábbi interjúrészlet:

TANULMÁNYOK

„Új szemléletet tudtunk bevinni a terepre, akik fogadókészek voltak. »Akkor csináljuk meg, nagyon jó ötlet!« – mondták. A terephelyek is gazdagodnak, az oktató a konkrét esettel és a csoport a gyakorlati vonatkozásokkal” (2004/12. sz. interjúalany).

A terephellyel való kapcsolat azonban nem mindig problémamentes, amint azt már „A tereptanárokkal való kapcsolat” kérdésköre során a fentiekben említettük. A problémát elsősorban az eltérő szemlélet okozza, amely a terephely és a képzőhely között feszül. Az iskola felelősnek tekinti magát a hallgató képzésért, beleértve a gyakorlati képzést is. Azt kéri és várja, hogy a végzős hallgatót gyakornokként kezeljék, valós tevékenységekkel terheljék, vonják be az adott munkahely feladataiba. A terephelyek egy része viszont diákként, esetenként segéderőként tekint a gyakornokra, és nem engedi a felelősségteljes feladatok közelébe (Budai 2004).

Az interjúalanyok válaszaiból az iskola és a terephely közötti inkongruencia derült ki, amelyet az alábbi tipikus megnyilvánulás jellemez:

„Én azt tapasztaltam, hogy a gyakorlatok során, a terepen nem engedtek érvényesülni, nehezen fogadták el azt, amit mi az iskolából vittünk. Voltak olyan gyakorlati helyek, ahol új instrukciókat adtak és nem értettek egyet a főiskolai szempontokkal. Néha olyan érzésem volt, hogy kevés információt, anyagot kaptunk a feladat elvégzéséhez” (2005/13. sz. interjúalany).

A főiskolán oktató szociális szakemberek döntő hányadának van a szociális szférából hozott gyakorlata, illetve sokan jelenleg is dolgoznak ezen a területen. Ezért, a saját szakmai tapasztalataikat is figyelembe véve vizsgálják a gyakornokok esetvezetését, ezzel érintve a terephely működését, illetve az esethez való hozzáállását. A szeminárium vezetői figyelnek arra, hogy az esettel kapcsolatban elsősorban kérdéseket fogalmazzanak meg, ötleteket vessenek fel, amit a kivitelezés előtt a gyakornoknak a saját tereptanárával kell egyeztetnie. Ezen instrukciók ellenére sokszor tapasztalható a meg nem értés, a zavarodottság, miként az alábbi interjúrészletek is jól mutatják:

„Tereptanárokat kellett volna meghívni a szemináriumra, hogy amikor »feketét« kaptunk, segítsenek” (2005/16. sz. interjúalany).

„Nem tudtam elkülöníteni, hogy a bírálatok a terephelyemre vagy a munkámra vonatkoznak-e” (2004/5. sz. interjúalany).

Az interjúalanyok válaszaiban kritikai észrevételek jelentek meg a képzés egészét, az elméleti képzést és a Gyakorlatkövető szemináriumot illetően is:

„Óriási szakadék van az iskola és a terep között. Az iskola távol esik, a gyakorlat sokkal speciálisabb és változatosabb. Innét (a főiskoláról) nem sok dolgot tudtam vinni” (2004/13. sz. interjúalany).

Összefoglalva: az interjúk során kiderült, hogy a képzés gyakorlatokkal szemben támasztott követelményei a gyakornokok, ill. az interjúalanyok részéről racionálisan általában elfogadottak. Érzékelik a kritikus látásmód és a problémakezelés készségeinek szükségletét, ahhoz, hogy mentesek legyenek a rutinszerű munkától. Lényegében elfogadják a Gyakorlatkövető szeminárium szempontjait is, de igen sok nehézséget jelent számukra az ottani szempontok gyakorlatba ültetése. Mindezek teljesítésének motívumai nemcsak a diáklét általános természetéből fakad, hanem ez már a felelősségvállaló szakember szükséglete is.

A szemináriumvezetők javaslatait a gyakornokok közvetítik a terepek felé, ugyanakkor ha kevésbé tudatosan is, de a gyakornokok is hatnak a képző iskolára. Ez a legelőbb és közvetlen kapcsolódási pont a gyakorlat és a képző iskola között, következésképp ennek jelentősége alapvető fontosságú (rugalmas alkalmazkodás a valóság változásaihoz, a szakma újabb és újabb feladataiból adódó képzési elvárások stb.) a hallgatók szakmai identitásának fejlődése terén (Budai 2004).

3. A gyakornokok saját érzései és problémái

A Gyakorlatkövető szemináriumot, a terephely és a tereptanár viszonyát, a szakmát és a diáklétet övező érzelmek egyaránt megjelentek az interjúkban. A megszokott csoport és az oktatók még segítenek a gyakornokoknak, nincsenek teljesen „magukra hagyatva” a terepen. Az érzelmi biztonság és a támasz – mint már láttuk – alapvető funkciója a heti egy-szeri (szemináriumi) találkozásnak.

Az interjúkból kiderült, hogy az interjúalanyok kb. egyharmada kezdetben negatív élményként élte át a csoportot, a többieknél a pozitív élmények domináltak.

A Gyakorlatkövető szeminárium megkívánta nyílt, őszinte kommunikáció gyakran különös érzékenységet hív elő és adott esetben félelmet kelt a gyakornokokban. Különösen a kezdetekkor jönnek zavarba, nem tudják, miképpen lehet és kell reagálni az ott felvetődő kérdésekre és érzésekre. Ennek oka, hogy a diákok a közép- és felsőfokú oktatásban közismerten egy nagyon leszűkített tudásértékelésre, egyféle teljesítmény-mércét jelentő osztályozásra szocializálódnak, az itteni kommunikáció és tanár–diák viszony korábbi tanulmányaikban nagyon ritkán jelenik meg. A szóbeli vagy írásbeli vizsgák lényegében egzakt ismeretek számonkérésére irányulnak. Elenyésző az olyan példa, hogy a diák a szakmai háttérre épülő egyéni elképzelését bemutassa az oktatónak, a csoportnak, majd azt reflektív kritikával visszajelezzék az oktatók és a társak a diákoknak (Atkins és Murphy 1994, Schön 1991, Ruch 2002).

A szemináriumon ez a helyzet többször ismétlődik, nyíltan a csoport előtt, szakmai érvek felvonultatásával, esélyt adva a diáknak az álláspontja megvédésére. A bírálat nagy hatása azért is figyelemre méltó jelenség, mert a gyakornokok nem kapnak osztályzatot a szemináriumra, tehát az érdemjegy vonzó hatása nem érvényesülhet. Mi okozhatja a bírálat jelentőségének fokozódását? Feltehetően a diákoknak az a meggyőződése, hogy itt dől el, be fognak-e válni a szakmában. A frissen meg-

TANULMÁNYOK

szerzett szakmai öntudatukról, és a szakmai önértékelésükről van szó, amelyben még bizonytalanok. Úgy érezhetik, hogy a szemináriumvezetők meg akarják őket fosztani kibontakozó és fáradtságosan kialakított szakmaiságuktól.

A fentiek alapján figyelemre méltók az alábbi interjúválaszok, hiszen ezekben voltaképpen egy-egy „mini-dráma” jelenik meg (félelmetes számukra a szakma egyik alaplényegét jelentő, őszinte-nyílt kommunikáció, a kritikai reflexió).

„Tény, hogy volt egy-két olyan pillanat, amikor még megmozdulni sem akartam a székből, olyan volt a légkör... Feszült... De így utólag minden hasznos volt, mindent fel tudtam használni a gyakorlathoz, sőt, a szakdolgozatomhoz is” (2005/2. sz. interjúalany).

„Nekem mélypont a szeminárium volt. Támadásnak tűnt néhány kérdés. Nem segítette a munkámat, rossz érzést okozott” (2004/5. sz. interjúalany).

A szemináriumvezetők célja az is, hogy a diákok tanulják meg fogadni és kezelni a bírálatot, tudják megvédeni álláspontjukat, tudjanak szakemberként konzultálni más szakemberekkel, anélkül, hogy megijednének, vagy tekintélytiszteletből behódolnának, és megváltoztatnák az álláspontjukat (Wilson 1981, Woods 1990). A hosszú éveken át kialakult tanári tekintély emelte merev falakat kell áttörniük, a tekintélynek ellent kell mondaniuk. Amikor már elfogadják, hogy a feljük irányuló kérdések nem támadások, és a válaszaikban indokolhatják, alátámaszthatják cselekedeteiket, mindezek beépülnek a szakmai megfontolások szintjén.

Ezzel kapcsolatos érzéseiket az alábbi módon fejezték ki az interjúalanyok:

„Negatívumként említeném meg, előfordult, hogy úgy éreztem magam, mintha a vádlottak padján ülnek. Szerencsére ezeken az érzéseken sikerült felülkerekednem, és most már tudom, hogy Önök jót akartak nekem, nekünk. Végül kellemes élményekkel távozom innen, és köszönöm a segítségüket” (2005/10. sz. interjúalany).

„Az oktatóknak nem a megbántás a szándékuk, de egyénileg különbözőek vagyunk, van, aki jól viseli, és van, aki megsértődik. Többségében nem volt probléma. A kritikából az első esetismertetésnél alakult ki mélypont” (2004/13. sz. interjúalany).

„Nekem építő jellegűek voltak a csoportot ért kritikák, szerintem a többiekkel együtt ebből tanultunk” (2005/13. sz. interjúalany).

„Többen voltunk úgy a csoportban, hogy nem mertünk kiállni igazunkért. A tanárnők »szurkálódása« kapukat nyitott előttünk, lehetőségeket tártak fel, utakat mutattak. Személy szerint én ezt akkor nagyon sérelmeztem, de aztán rájöttem, ha nem kaptam volna a „leto-

lást”, nem jöttem volna rá bizonyos dolgokra” (2005/ 16. sz. interjúalany).

Természetesen voltak, akiket egyértelműen megerősített munkájukban, támaszt nyújtott a szeminárium.

„Sok támpontot kaptam itt, illetve ha bizonytalan voltam, megerősítést kaptam. Számomra fontos volt a szeminárium, néha elég volt egy kérdés, egy mondat, és máris tisztábban láttam... (2005/12. sz. interjúalany).

„Az esetmegbeszélés a terepen való elbizonytalanodásban támaszt nyújtott. Jó, hogy nem a terepen van a szeminárium, így nincs annyira benne az ottani szituációban...” (2004/5. sz. interjúalany).

Mások választ kaptak a gyakorlati munkájukkal kapcsolatos egyéb, személyes, egyéni problémájuk feldolgozására is, bár a szeminárium csak érintőlegesen foglalkozik ezekkel.

„...csupán jó lett volna több egyéni szupervízió, ahol a saját dilemmáimat, kétségeimet feldolgozhattam volna” (2005/9. sz. interjúalany).

„Az egyik kemény, elméleti szakember, a másikra az empatikus, érzelmi megközelítés volt jellemző. Időnként jó az empatikus támogatás” (2004/13. sz. interjúalany).

„A gyakorlatokat kísérő szemináriumokon sok segítséget kaptam, de nem kifejezetten az elméleti tudásom bővült, hanem az érzelmeimmel való bánásmódot tanulhattam meg, illetve ehhez kaptam segítséget” (2005/17. sz. interjúalany).

Összefoglalva: Az interjúkból egyértelműen kiderül, hogy a szakemberré válás folyamatában döntő változások zajlottak le. A szemináriumvezetők eleve kvázi mester (támasznyújtó, visszajelző) szerepet töltenek be. Mindez először nehezen kezelhető a gyakornokok részéről, akik rendkívül érzékenyek a konstruktív kritikára, a nyílt kommunikációra, a vezetők és társaik visszajelzéseire. Úgy érzik, e helyzetek csorbítják kibontakozó szakmaiságukat. A kialakuló érzelmekkel való munka, azaz hogy miként lehet dolgozni e képző folyamatban az érzelmekkel, mindenesetre a képző folyamat és a szakmai identitás fejlődésének is fontos kérdése és egyúttal dilemmája is.

4. A szakmai identitás

Az interjú-válaszok szövegét elemezve kiderül, hogy a szakmai identitást fogalmát magától értetődőnek tartják. Elsődlegesen a szakmához fűződő személyes viszonyban jelenik meg számukra.

TANULMÁNYOK

„Eleinte úgy éreztem, hogy ebbe a szakmába én nem tudok majd beletanulni, nem tudok vele mit kezdeni. Az idő múlásával azonban ez változott, és egyre közelebb éreztem magamhoz a szociális szakmát.” (2005/15. sz. interjúalany)

Az interjúkban a szakmai követelmények világához való tudatos elköteleződést nem mondják ki nyíltan, de ez latens módon megjelenik, leggyakrabban a diákos teljesíteni vágyás formájában:

„Az első évhez képest még inkább közelebb érzem magamhoz a szakmát – folyamatosan bővült, mélyült, hiszen egyre több ismeretre tettem szert, egyre több mindenbe látok bele.” (2005/7. sz. interjúalany)

„...van keresnivalóm ezen a pályán.” (2005/8. sz. interjúalany)

„...még nem vagyok biztos abban, hogy önállóan képes lennék az elméleti és gyakorlati tudásomat, ha nem is maximálisan, de jól teljesíteni” (2005/16. sz. interjúalany).

A szakmai identitás kialakulásánál egy másik kritérium – amely közel áll Marciának (1994) az identitást elnyert egyénről szóló megfogalmazásához – a beválás motívuma. Jelen esetben nem vizsgáljuk a „milyen szakmákat ismert meg korábban” vagy a „hogyan döntött a szociális szakma mellett” típusú kérdéseket, de tudjuk, hogy ezeket végig kellett gondolniuk, ahogyan a szükséges személyi adottságokat, a hivatással járó követelményeket és kötelezettségeket is. Létezni kell bennük egy „szakmai belső magnak” (Kersting, 1996). Ebben a pályaszakaszban differenciálódik az elköteleződés. A válaszok azt is jelzik, hogy a bennük kialakult „szakmai esszencián” túl, a gyakornoki szerep betöltését követően, és jóval a pályaválasztási döntés után, a választott szakmára való felkészítés végén: a „ha beválok és befogad a szakma, folytatom és elmélyítem a szakma iránti elköteleződésemet” attitűd jelenik meg, sokukban.

Szakmai identitásuk erősségét (SZI) 1-től 10-ig terjedő skálán, önmeghatározással adták meg az interjúalanyok. („1–10. terjedő skálán milyenek ítéli meg a szakmai identitását?”)

A középértéket (5) ketten jelölték meg, a többiek magasabb értéket adtak meg (6–8,5 között). Egy hallgató ítélte maximálisnak (10) a szakmai identitását. A hallgatók SZI átlaga: 7,3 volt. Annak ellenére, hogy ez jó érték, ugyanakkor még keveset mond a szakmai identitás alakulásáról.

Az interjúk megerősítették, hogy a szakmai identitás kialakításában nélkülözhetetlen szerepe volt a terephelynek és a tereptanároknak. Hosszú időre meghatározzák a pályakezdők viszonyát a szakmához, a munkatársakhoz, a kliensekhez.

„Az Intenzív gyakorlaton derült ki, hogy valóban alkalmasak vagyunk-e a szociális szakmára. Mélypontra kerültem a legelső napon, amikor egy bántalmazott család érkezett. Nehéz volt meghallgatnom, amit a kislány elmondott... Bevonódtam” (2004/12. sz. interjúalany).

Sok hallgató felismerte, hogy vannak olyan tudások, amelyet sehol máshol nem lehet megszerezni, csak a gyakorlatokon, és pozitívan értékelték:

„...főként új dolgokat tanulhattam (esetkonferencia, videotréning, családsegítő együttműködése)” (2005/9. sz. interjúalany)

„...a családlátogatáson mire kell figyelni. Hogyan kell reagálni a kliens dühkitörésére...” (2004/12. sz. interjúalany).

„Láttam, hogyan működik ez a szakma a gyakorlatban, sokat tanultam tőlük” (2005/10. sz. interjúalany).

„Ekkor tanultam meg, hogy tudni kell kezelni az esetet és az érzelmeimet is. A tereptanár segített, hogy kijöjjek az útvesztőből...” (2004/12. sz. interjúalany).

Tagadhatatlan, hogy a szakmáról szerzett előkép jelentősen befolyásolja a szakmai identitás kialakulásának folyamatát. Azoknak a hallgatóknak nem okozott komolyabb érzelmi megrázkódtatást az Intenzív gyakorlat, akik pontos pályaképpel jöttek a képzésbe, amelyet az előzetes szakmai tapasztalatuk tett lehetővé. Ők így vélekedtek:

„Pedagógiai szakközépiskolában végeztem, és az V. éven megszereztem a gyermek- és ifjúságvédelmi ügyintézői képesítést. Ekkor már tudtam, hogy mit csinálnak a szociális szakemberek. A pályaválasztásom is céltudatos volt” (2004/12. sz. interjúalany).

„Tudtam, hogy mit akarok, kezdettől fogva, mert szociális asszisztens végzettségem volt. Ezért elakadásom sem volt a gyakorlat során” (2004/7. sz. interjúalany).

Azok a hallgatók, akik nem rendelkeztek konkrét szakmai előképpel, csak fokozatosan kerültek a szakma belsejébe, mélyébe, számukra az Intenzív gyakorlatokat megelőző terepgyakorlatok szolgáltak segítségül a szakmakép kialakulásához. Mégis előfordult, hogy szorongva kezdték el az Intenzív gyakorlatot.

„Az Intenzív gyakorlatot megelőző gyakorlatok alatt sok területet megismertem, amiből kiszűrtem: ide biztosan nem mennék dolgozni.” (2004/10. sz. interjúalany)

„Volt mélypontom. Egyrészt az oktatók hatására, akik azt mondták: nehéz lesz, nem szabad bevonódní, reménytelen helyzetek vannak... Azt gondoltam: Úristen, akarom én ezt csinálni?” (2004/13. sz. interjúalany)

Ez a válasz felhívja a figyelmet az elméleti oktatás különleges felelősségére is a szakmai identitás alakulásában. Pl. az elméleti órákon az esz-

TANULMÁNYOK

ményi esetvitel-modellek és beavatkozási stratégiák az oktató szándékával ellentétes reakciót is kiválthatnak, adott esetben riasztó lehet, és az „ezt én soha nem tudom megcsinálni” hatást válthatja ki. Ez igen lényeges választóvonalává válhat a szakmai identitásuk alakulásában, vagy távolíthatja őket a szakmától.

Az interjúalanyok indoklásából egyértelműen kiderült, hogy valamennyiükben növekedett a képzés során a szakmához fűződő kötődés és elhivatottság.

„A terepgyakorlat segített a szakemberré válásban, a tereptanáromtól nagyon sok anyagot kaptam... Mikor idejöttem, már éreztem magamban valamiféle szakmai identitást. A négy év alatt ez nagyon megerősödött bennem, mind az elmélet, mind a gyakorlati tapasztalatok által.” (2005/11. sz. interjúalany)

Többen fontosnak tartották az elméleti képzés szerepét, de a féléves Intenzív gyakorlat jelentette a legtöbbet az elköteleződésük kialakulásában. A megnyilatkozások mutatják, hogy a szakmai identitás megszilárdulása és a szakma feladása felé is lehetséges út.

„Nem tudom az elméleti és a gyakorlati képzést szétválasztani, úgy gondolom a kettő együtt segítette azt, hogy kialakuljon a szakmához való viszonyom.” (2005/2. sz. interjúalany)

Az egyik interjúalany arról a képzési folyamat végére elérhető optimális szakmai identitásfejlődésről beszélt, amelyet a képzés végére minden gyakornoknak el kellene érni.

„Úgy érzem, hogy a képzés végén teljesen átformálódtam, beértem. A folyamatban az elméletek sokszínűsége, s a gyakorlatok során a rendszerben való alkalmazása jelentette a legnagyobb lökést.” (2005/19. sz. interjúalany).

Összefoglalva: Jól látható, hogy az Intenzív gyakorlatokon és az azt követő szemináriumokon valamennyi diák szakmai identitása jelentős módon fejlődött. Az önbecsléssel megadott szakmai identitás-értékből egy jó átlag adódott. Valamennyi hallgató személyes beválási próbának tekinti az Intenzív gyakorlatot. A terepen folyó munkát elengedhetetlennek tartják a képzésükben. A gyakornokok az Intenzív gyakorlat közben látják először a szociális tevékenység teljességét működés közben. Válaszaik rámutatnak arra, hogy a pontos pályaképpel rendelkezőknek egyszerűbb a szakmai identitás megszerzése, bár ez számukra sem problémamentes. Az elméleti tárgyakat oktatók felelőssége különösen nagy a szakmai identitás kialakításában azoknál a hallgatóknál, akiknek nincs biztos előzetes szakmaképük.

A vizsgálat legfontosabb tapasztalatai

Az interjúalanyok mind az Intenzív gyakorlat, mind a Gyakorlatkövető szeminárium követelményeit elfogadják, és elsősorban racionális oldalról ítélik fontosnak és teljesíthetőnek. A gyakornokok feladataik teljesítésének motívumai között a külső és a belső motívumok egyaránt hatnak, és ez igen lényeges ahhoz, hogy újra és újra átgondoljuk a képzésfejlesztési stratégiáinkat és módszereinket.

Az interjúkból kiderült, hogy a szakmai identitás megszerzésében jelentős és többféle különleges szerepet – mester–tanítvány, oktató–hallgató, segítő–segített stb. – töltenek be a tereptanárok, az oktatók és a szemináriumvezetők.

Egyúttal arra kell törekedni, hogy a mester–tanítvány kapcsolatban ne a feltétel nélküli elfogadás vagy a hierarchikus viszony épüljön ki.

Az interjúalanyok a szakmai identitásuk kialakulásának folyamatát kísérő érzelmi viharokról számolnak be. Érzelmek a szorongástól, a konkrét félelemtől, a mozdulatlan dermedtségtől, az elbizonytalanodástól indulnak, és többnyire eljutnak a feloldódásig, a megnyugvásig. Mindezeket a tudatos szakmai szerepvállalás felismerése kísérheti. A gyakornokok érzelmeinek tisztázása és irányítása fontos területe szakmai identitásuk kialakításának.

A szociális szakember lételeme a kritikai reflektivitás. Az interjúalanyok latens módon többször utaltak a reflektív tanulás elsajátításának problémájára. Az interjúkból kiderült, hogy a kritikai reflektivitás elsajátításának jelentős szerepe lenne a képzés korábbi szakaszában is, és más gyakorlatokon is törekedni kellene alkalmazására.

Az interjúalanyok szerint a szociális szakmai identitás megszerzését elősegíti és zökkenőmentesebbé teszi egy előzetes pályakép megléte.

Nélkülözhetetlen a szakmai identitás kialakításához, hogy a szakmát működés közben lássák.

Az interjúk elemzése közben arra a megállapításra lehet jutni, hogy kitörölhetetlen modellté válik a gyakornokok élményeiben a tereptanárok és a szemináriumvezetők közötti kommunikáció, amelyet tudatosabban fel kellene használni a közöttük lévő kapcsolat minőségi fejlesztése céljából.

Az Intenzív gyakorlatok nemcsak a képzés elengedhetetlen részét képezik. Az ott szerzett élmények és tapasztalatok hatása hosszú távra befolyásolják a pályakezdő fiatalok szakmai identitását.

Irodalom

- Atkins, S. és Murphy, K. 1994: Reflective Practice. *Nursing Standard*, 8. (39), 49–54.
Berger, M., 1984: Critical thinking ability and nursing students. *Journal of Nursing Education*, 23, 306–308.
Borbély S., Göncz K., Ohly É., Pik K., Szilvási L., 1996: Szociálismunkás-képzés az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen. In: szerk.: Tausz K., Várnai Gy., *Rejtőzködő jelen* Hilscher Rezső Egyesület Budapest 13–40.

TANULMÁNYOK

- Budai I., 2004: *Some Dilemmas in the Development of Social Work Education in Hungary*. PhD értekezés Bournemouth University
- Denzin, N. K. és Lincoln, Y. S., eds, 1994 and 2000: *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Hegyesi G., 1999: Az elmélet és a gyakorlat integrációja a szociális munkában. *Szociális Munka*, XI. évf., 2–3, 84–99.
- Kersting, H., 1996: A szociális és a pedagógus szakma azonosságai és különbségei. In: szerk.: Budai, I., Somorjai, I., és Tordai, V. K: *Szociális munkás képzés európai szinten – hazai viszonyok között*. Esztergom, 24–29.
- Kolb, D. A., 1984: *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Marcia, J. E. 1994: Az én-identitás állapotainak fejlődése és érvényessége In: szerk.: Ritoók Pálné, Gillemontné Tóth Mária *Pályalélektan*. Nemzeti Tankönyvkiadó 1994.
- Ohly É., 1992: Vezérfonal az ELTE szociális munkás képzés 1992. őszi terepgyakorlatához. *Esély*, 5, 76–94.
- Pataki É., 1996: A diákok szakmai támogatása a képzés folyamatában. In: szerk.: Budai, I., Somorjai, I., és Tordai, V. K: *Szociális munkás képzés európai szinten – hazai viszonyok között*. Esztergom, 117–122.
- Patton, M. Q., 1980: *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Rolfe, G., Freswater, D., Jasper, M., 2001: *Critical Reflection for Nursing and the Helping Professions: A User's Guide*. Hounsmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave.
- Ruch, G., 2002: From triangle to spiral: reflective practice in social work education, practice and research *Social Work Education*, Vol. 21, N. 2. April 199–216.
- Schön, D., A., 1991: *Educating the Reflective Practitioner*. San-Francisco: Oxford Jossey-Bass Publisher.
- Sherman, E. és Reid, W.J., eds. 1994: *Qualitative research in social work*, New York, Columbia University Press.
- Silverman, D. A., 1993: *Interpreting Qualitative Data*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Silverman, D., 2000: *Doing Qualitative Research*. London: Sage.
- Somorjai I., 1996: Az elmélet és a gyakorlat integrációjának problémái a szociális képzésben. In: Szerk: Budai, I., Somorjai, I., és Tordai, V. K: *Szociális munkás képzés európai szinten – hazai viszonyok között*. Esztergom, 102–116.
- Super, D. E., 1963: *Toward making self-cocept theory operation*. New York
- Szabolcs É., 2001: *Kvalitatív kutatási metodológia*. Budapest, Pedagógus Könyvek: Műszaki Kiadó.
- Szilágyi Klára 2000: *Munka-pályatanácsadás mint professzió*. Kollégium Kft. Budapest
- Tiedemann – O'Hara 1963: Kognitív és szociális-tanulási elméletek In: szerk.: Fonyó I.–Pajor A. *Fejezetek a konzultáció témaköréből*. Bárczi G. Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola 1998. 269. o.
- Varsányi, E., 2005. Helyhatóságok és állampolgárok a magyar ugaron. *Civil Szemle*, 2. szám, 31–51. o.
- Wilson, S., 1981: *Field Instruction: Technique for Supervisors*. New York: The Free Press
- Woods, R., 1990: A szociális munka gyakorlatának oktatása. *Esély*, 5, 44–52.