

# AKTIVNO UČENJE I KRITIČKO MIŠLJENJE U KONTEKSTU SUPERVIZIJSKOG, EDUKACIJSKOG I POMAŽUĆEG ODNOSA

## SAŽETAK

*Postmoderna koncepcija pomoći s obzirom na svoja obilježja, o kojima će biti više riječi u ovom radu, zahtijeva drugačiji način podučavanja u odnosu na moderne koncepcije pomoći. Jedna od postmodernih značajki pomažućeg procesa jest da odnos između profesionalnog pomagača i korisnika prestaje biti samo sredstvom za dolazak do definiranog cilja, a postaje sve više svrhom koja već i sama za sebe ima ljekovito, terapijsko djelovanje. Osobna uključenost postaje sastavni dio svakog (uspješnog) odnosa u edukaciji, superviziji i pomažućoj praksi te se od supervizora i nastavnika očekuje da sa studentima i supervizantima grade i njeguju takve odnose*

---

<sup>1</sup> Doc. dr. sc. Kristina Urbanc, Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada, Katedra za teoriju i metodologiju socijalnog rada, Nazorova 51, E-mail: kristina.urbanc@zg.htnet.hr

<sup>2</sup> Marijana Kletečki Radović, znanstveni novak, Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada, Katedra za teoriju i metodologiju socijalnog rada, Nazorova 51, E-mail: marijana.kletecki@zg.htnet.hr

Pregledni članak  
Primljeno: lipanj, 2006.  
UDK 364.01 : 364.62

Kristina  
Urbanc<sup>1</sup>  
Marijana  
Kletečki  
Radović<sup>2</sup>  
Sveučilište u Zagrebu  
Pravni fakultet  
Studijski centar socijalnog  
rada

### Ključne riječi:

postmoderna, supervizijski,  
edukacijski i pomažućii  
odnos, aktivno učenje,  
kritičko mišljenje

*kakve bi oni, po principu učenja po modelu, mogli razvijati sa svojim korisnicima. Pri tome se i u kontekstu edukacije i u kontekstu supervizije sve više koriste različite metode koje potiču razvoj aktivnog učenja i kritičkog mišljenja, uvode se različiti modeli suradničkog i iskustvenog učenja, a poštivanje osobnih iskustava pojedinca postavlja se kao uvjet međusobne suradnje. S tog aspekta autorice će se u radu baviti osnovnim obilježjima i razlikama moderne i postmoderne koncepcije pomoći te pristupom aktivnog učenja i kritičkog mišljenja u supervizijskom, obrazovnom i pomažućem kontekstu.*

## UVOD

Kako su se tijekom posljednjih desetak godina intenzivno mijenjali odnosi, uloge te kontekst prakse pružanja profesionalne pomoći, tako se sve više isticala potreba za drugačijim pristupima u procesu edukacije i supervizije stručnjaka i budućih stručnjaka - profesionalnih pomagača. Postmoderna koncepcija pomoći, s obzirom na svoja obilježja, zahtijeva drugačiji način podučavanja u odnosu na moderne koncepcije pomoći (u kakvima je većina nas profesionalno odrastala). Pri tome kao osnovne postmoderne značajke koje obilježavaju procese i odnose u psihosocijalnom radu možemo navesti multiperspektivnost realiteta, značaj jezika kao sredstva promjene te važnost sudjelovanja sudionika u procesu zajedničkog stvaranja (rješenja u pomažućem procesu, znanja i vještina u edukacijskom procesu te ishoda i perspektiva u supervizijskom procesu). Ovim promjenama u sva tri navedena procesa bave se mnogi autori između kojih ističemo Andersen (1993.), Bernler i Johnson (1993.), Anderson i Goolishian (1994.), Adams, Dominelli i Payne (1998.) te Maturana i Varela (1998.).

Kako u fokus procesa sve više dolazi odnos koji postaje ne samo sredstvo za dolazak do cilja, već i cilj *per se*, od supervizora i nastavnika se očekuje da sa studentima i supervizantima grade i njeguju takve odnose kakve bi oni, po principu učenja po modelu, mogli razvijati sa svojim korisnicima (Čačinović Vogrinčić, 2002.). Pri tome se i u kontekstu edukacije i u kontekstu supervizije sve više koriste različite metode koje potiču razvoj aktivnog učenja i kritičkog mišljenja, uvode se različiti modeli suradničkog i iskustvenog učenja, a poštivanje osobnih iskustava pojedinca postavlja se kao uvjet međusobne suradnje.

Kako osobna uključenost postaje sastavni dio svakog (uspješnog) odnosa u edukaciji, superviziji i pomažućoj praksi, potreba za kontinuiranom sustručnjačkom supervizijom danas više nije tek jedna od mogućnosti, već prerasta u pravo i potrebu djelatnika na području psihosocijalnog rada. Očekivati od stručnjaka da se osobno uključuju, a ne osigurati im superviziju, značilo bi otprilike kao da od njih očekujemo da hodaju po visoko razapetoj žici bez zaštitne mreže. To je dio sadržajnih i procesnih promjena koje su već u tijeku, a temelje se na razvijanju pristupa aktivnog učenja i kritičkog mišljenja u svrhu razvoja refleksivne prakse (Urbanc i Kletečki, 2002.).

To znači da se ujedno mijenjaju uloge učenika i učitelja, supervizora i supervizanata te korisnika i pomagača, a svaki susret u edukativnom, pomagačkom i supervizijskom kontekstu predstavlja prigodu za stjecanje novih uvida u vlastite unutarnje procese, razmjenu iskustava i obnavljanje osobnih i profesionalnih resursa (Urbanc, 2004.; Urbanc, 2006.).

## **MODERNA I POSTMODERNA OBILJEŽJA PROCESA PRUŽANJA PROFESIONALNE POMOĆI**

Područje pružanja profesionalne pomoći danas obuhvaća čitav niz pravaca, škola, usmjerenja, pristupa. Međutim, ako krenemo od početka ovog »pomagačkog stabla« doći ćemo do izvorišta dvaju osnovnih načina razmišljanja i gledanja na svijet: individualne psihologije i sistemske obiteljske terapije, odnosno, sistemskog pristupa (Becvar i Becvar, 1996.).

Filozofske pretpostavke individualne psihologije počivaju na zapadnjačkoj tradiciji gdje socijalizacija označava proces tijekom kojeg učimo odgovarajuće ponašanje, razmišljanje koje je u skladu s našim socijalnim kontekstom. Pri tome učimo kako su pravila ta koja nam omogućavaju da postanemo korisni članovi društva, bilo kroz neformalne socijalizacijske procese koji se odvijaju u obitelji, bilo putem školovanja. Jedno od osnovnih obilježja ovakvog pristupa je linearni kauzalitet pri čemu A utječe na B te je prema tome A odgovoran za B (ili je drugim riječima A kriv za problem B: Zašto se dogodio B? Zato jer se A ponašao tako kako se ponaša) (Compton i Galaway, 1994.).

Osim ovog postoje i neka druga obilježja koja su iz svijeta fizikalnog »prenesena« u svijet bihevioralnih znanosti te su pretočena u različite teorije koje opisuju ljudsko ponašanje a koje se kulturološki u potpunosti uklapaju u »zapadnjački« način razmišljanja. Ovakav način razmišljanja imao je svoju funkciju pri pokušaju tzv. »soft« znanosti (kakvima se smatrala psihologija) da steknu kredibilitet za ulazak u svijet »stvarnih« znanosti koji je počivao na idejama da se svijet sastoji od objekata i subjekata odnosno, dualizma uma (subjekta) i realiteta (objekta) te da je moguće da um s distance promatra realitet bez dodavanja vlastitih vrijednosnih sudova. Ova premisa dovela je do obilježja koje pretpostavlja mjerljivost i objektivnost te potpuno odsustvo subjektivne dimenzije u znanosti. Odgovarajuća znanstvena metodologija koja je išla uz ovakav način razmišljanja bila je empirijski, kvantitativni pristup kojim su se pojave »mjerile, objektivno promatrale«, a subjekt se odvajao od objekta njegovog promatranja. Smatralo se da fokus treba staviti na izvor odnosno korijene problema te istraživati koji su to prethodni događaji iz povijesti pojedinca doveli do sadašnjeg problema. Ovo je u skladu i s nekim osnovnim euro-američkim tradicijama koje iznad svega stavljaju vjerovanje u pravo i zaštitu individualizma.

Tako je prva polovica 20. stoljeća s terapijskog aspekta prošla ili u obilježjima psihodinamike ili u reakcijama koje je ovaj pristup izazvao. Većina ovih pristupa može se obilježiti u većoj ili manjoj mjeri slijedećim karakteristikama (Becvar i Becvar, 1996.):

- traženje uzroka i posljedica; veća ili manja usmjerenost na povijest problema
- dualizam objekta i subjekta (promatranja i sudjelovanja, i općenito dihotomna podjela ili/ili)
- odsustvo osobnog sustava vrijednosti
- determinističko poimanje svijeta, pri čemu je »realitet negdje vani, izvan nas« i moguće ga je regulirati putem zakona; mi kao pojedinci reagiramo na apsolutne istine o realitetu, ali ne sudjelujemo u njihovom kreiranju
- individualistički pristup; redukcionizam; apsolutizam.

Dok se individualna psihologija rukovodi individualnom odgovornošću i autonomnošću pojedinca kao osnovnim vrijednostima, sistemski pristup preusmjerava našu pažnju na odnose i povezanost među pojedincima. Pri tome je subjektivnost shvaćena kao nešto neizbježno, budući da je promatrač onaj koji percipira, djeluje i kreira svoj vlastiti realitet (Gostečnik, 1997.). Međuovisnost promatrača i promatranog značajan je aspekt cjeline, a u obzir treba uzeti i kontekst u kojem se odvija njihova interakcija. U tu interakciju uključeni su i promatrač i promatrani te se ona ne odvija prema uzročnom već prema dijalektičkom principu te u određenim obrascima. Naglasak je na onome što se događa (a ne zašto se događa). Neka osnovna obilježja sistemskog pristupa su:

- što (a ne zašto)?
- recipročni kauzalitet
- dijalektički pristup
- traženje obrazaca (a ne uzroka i posljedica) prema kojima se odvija interakcija
- proaktivnost
- sloboda izbora
- subjektivnost
- fokus na sada i ovdje
- usmjerenost na odnosno i kontekstualno
- relativističko poimanje svijeta.

Naglasak je na reciprocitetu i odijeljenoj odgovornosti. Pri tome A i B postoje u kontekstu njihovih odnosa gdje svatko od njih ima utjecaja na onog drugog te su oboje uzroci i posljedice ponašanja onog drugog. Tijekom vremena A i B razvijaju određene obrasce tog odnosa te ukoliko želimo razumjeti što se događa i opisati taj obrazac možemo se pitati »što?«. Fokus je na procesu ili kontekstu koji daje smisao događajima, a ne na izoliranim događajima ili pojedincima. Fokus je također i na sadašnjosti.

Realitet nije nešto što postoji izvan nas samih, mi smo istovremeno i objekti i subjekti i kreiramo naš realitet time što sudjelujemo vlastitom percepcijom i dajemo smisao onom što se događa. Subjektivitet je stoga neizbježan, a objektivna znanost ne postoji. Dihotomnost (ili/ili pristup) je također nešto što se u sistemskom pristupu nastoji nadići, priznavajući komplementarnost, a ne isključivost pojava.

U skladu s time, prihvaćanje filozofije sistemskog pristupa ne znači odustajanje ili negiranje individualne psihologije, već mogućnost »putovanja« između ovih svjetova. Stoga sistemsku teoriju možemo promatrati kao deskriptivnu metateoriju koja sugerira da se suzdržimo od »crno-bijelog« ili dihotomnog tumačenja svijeta o tome što je ispravno, a što ne. Važno je ono što je odgovarajuće i upotrebno u nekom kontekstu te u odnosu na ostale činitelje tog odnosa. Stoga bi, prema nekim autorima (Becvar i Becvar, 1996.) sistemski obiteljski terapija (koja je danas nadrasla okvire obiteljske terapije te možemo govoriti o sistemskom pristupu praksi) trebala biti nazvana terapijom odnosa.

Razvoju i prihvaćanju ovakvih spoznaja u svakodnevnoj pomažućoj praksi, superviziji i edukaciji svakako je doprinijela i kibernetika drugog reda kao primjer postmodernog sistemskog pristupa koji se temelji na ideji socijalno konstruirane stvarnosti i uključenosti opažaća u sistem njegova opažanja. Ideja da paralelno postoji više osnovnih epistemologija, odnosno više različitih pogleda na svijet uključuje i pretpostavku o nužnosti dijaloga kako bismo međusobno mogli komunicirati iz naših multiepistemoloških perspektiva i kako bismo sebi (i drugima) dali mogućnost da vidimo i budemo viđeni »kroz oči drugih« (Barnes, 1994.; Bateson, 1990., prema Šugman Bohinc, 2005.). Ovdje u fokusu više nisu pojedinac i njegov »problem« već interakcija, odnos, te prije svega dijalog na kojem se zasniva. Metoda kibernetike drugog reda je interpretiranje interpretacije (dakle, hermeneutika), odnosno, postupak u kojem sugovornici izmjenjuju i razvijaju svoja razumijevanja te provjeravaju kako su razumjeli razumijevanje drugoga, što načinu upotrebe riječi i jezika u edukaciji, superviziji i pomažućem procesu daje izuzetno veliki značaj.

Možemo, dakle, reći da je u kontekstu modernizma uloga terapeuta / supervizora / nastavnika da postavi ciljeve u skladu sa svojom teorijom i suoči se s »pravim problemom«, a mandat za to mu daje njegova ekspertiza. S aspekta postmoderne, posao terapeuta / supervizora / nastavnika je da ostane otvoren različitim rješenjima, različitim »istinama« i pričama<sup>3</sup>, odnosno dijalogu. To znači da mora imati kapaciteta da podnese neizvjesnost te da ne može od sebe očekivati da unaprijed zna ishod interakcije, kao niti da unaprijed zna što je za koga dobro i potrebno. To ujedno znači da svakoj situaciji treba pristupiti iz pozicije neznanja, uvažavajući različitost i kompleksnost s kojom dolazi svaki pojedinac, prepoznajući jezik kao ključni element u konstruiranju doživljaja i osobnosti te koristeći dijalog (Ajduković i Cajvert, 2001.; Ajduković i Cajvert, 2004.).

## **AKTIVNO UČENJE I KRITIČKO MIŠLJENJE**

Brzina promjena i tempo razvoja te količina informacija u stručnom okruženju zahtijevaju od stručnjaka i onih koji će to tek postati da se »naoružaju« upotrebim znanjem

---

<sup>3</sup> *Ovime ne želimo izjednačiti uloge i zadatke ovih triju procesa - terapije, supervizije i edukacije već samo naznačiti ono što im je s aspekta postmodernih promjena zajedničko.*

i vještinama koje im omogućuje da »uskoče« u proces promjena. Tijekom dodiplomskog obrazovanja i profesionalnih treninga, pa čak i tijekom specijalistički usmjerenih edukacija nemoguće je sudionicima prenijeti sve ono relevantno znanje o nekom problemu ili području. Stoga su sve traženije sljedeće vještine koje poslodavci očekuju od zaposlenih, pogotovo u tercijarnom području (Bennet i sur., 2000., prema Majdak i Ajduković, 2003.):

- baratanje informacijama
- komuniciranje
- upotreba informatičke tehnologije
- socijalne vještine (timski rad, vođenje poslova)
- razvijena osobna odgovornost (jasno definirani ciljevi, postavljeni prioriteti, sposobnost uklapanja radnih zadataka u raspoložive vremenske okvire).

To ukratko znači da prikupljanje, provjeravanje i analiziranje informacija i obavještenost stručnjaka o postojećim resursima zajednice postaje važnije od reproduciranja naučenog (sastavljanje socijalne anamneze i socijalna procjena postaju važniji od, na primjer, pisanja seminarskih radova).

Nadalje, poznavanje sebe, vlastitih ciljeva, prioriteta, potencijala, odnosa prema vremenu i procesu, uvid u vlastitu poziciju u grupi, timu, kolektivu te kontakt s vlastitim promišljanjima i osjećajima postaju nešto što izlazi iz okvira i potreba pomažućih profesija. Danas znamo da je takva vrsta vještina potrebna ne samo psiholozima, defektolozima, socijalnim pedagozima i socijalnim radnicima, već i svima onima koji rade s ljudima i imaju odgovornost donositi odluke koje u bitnome utječu na živote drugih ljudi (npr. suci, liječnici, upravitelji, timski vođe, poslodavci, odvjetnici...).

Ovakve promjene zahtijevaju reforme načina prenošenja znanja, učenja, ali i razmišljanja te mijenjaju uloge sudionika u procesu učenja i pružanja pomoći. Kao što korisnici nisu više tu da »jednostrano primaju jedinu istinu o sebi«, tako i studenti više nisu pokorni slušači, a nastavnici nisu oni koji »znaju«. Ovakve su promjene rezultirale pojavom novih, problemski utemeljenih pristupa učenju, gdje cilj nije više prenijeti što je moguće veći broj informacija, već potaknuti otkrivanje smisla kroz aktivno učenje i kritičko promišljanje.

Kod nas se tijekom posljednjih nekoliko godina sve više nastavnika visokoškolskog obrazovanja odlučuje na izobrazbu, a kasnije i korištenje metoda pod nazivom »Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi« u organizaciji Foruma za slobodu odgoja. Obilježja kritičkog mišljenja su da je riječ o neovisnom mišljenju, temelji se na informaciji koja predstavlja polaznu, a ne završnu točku procesa mišljenja, započinje pitanjima, zahtijeva argumentaciju te predstavlja društveno mišljenje. Primjenom okvira od tri faze - evokacije, razumijevanja značenja i refleksije - sudionicima procesa učenja omogućuje se da nova znanja uklope u već postojeća, njima poznata iskustva, da se aktivno uključe u postupak i preispitaju svoj doživljaj onoga što su razumjeli te da osvijeste kako i gdje mogu uklopiti stečeno znanje u nekoj novoj situaciji.

Riječ je o tzv. ERR okviru čija je svrha poticanje kritičkog mišljenja i aktivnog uključivanja sudionika u proces učenja (Meredith i Steele, 1977., prema Vizek Vidović, Benga Kletzien i Cota Bekavac, 2002.). Ovakav način učenja i razmišljanja trebao bi postati blizak profesionalnim pomagačima jer se od njih očekuje da kritički preispitaju svaku intervenciju koja je poduzeta ili će tek biti poduzeta, a utjecat će na život korisnika, njegove obitelji i šireg okruženja, na ostvarenje nekog korisnikovog prava i zadovoljenje njegovih potreba. Od profesionalnih se pomagača također očekuje i da pri tome imaju uvida u vlastite potencijale, stavove, vrijednosti, iskustva kao i slabosti povezane s problematikom pojedinog slučaja, što je upravo predmet supervizijskog procesa.

## **ERR OKVIR I UČENJE U SUPERVIZIJSKOM KONTEKSTU**

Pokazalo se da poučavanje kroz poticanje otkrivanja smisla u puno većoj mjeri omogućuje sudionicima da se prilagode konkretnoj radnoj situaciji te da kreativno pristupe rješavanju izazova, kao što je to i u supervizijskom kontekstu. Takav pristup učenju podrazumijeva nekoliko faza, polazi se od aktualne razine znanja pojedinca odnosno iskustva, te se postojećem znanju potom dodaje novo značenje koje se u krajnjoj fazi učenja nastoji primijeniti na neke nove problemske situacije, što u potpunosti odgovara procesu učenja u kontekstu supervizije.

Upravo ove tri faze predstavljaju osnovu tzv. ERR (Evokacija - Razumijevanje - Refleksija) okvira poučavanja (prema Meredith i Steele, 1997., prema Vizek Vidović, Benga Kletzien i Cota Bekavac, 2002.). Svrha primjene ovog okvira jest poticanje kritičkog mišljenja i dubinske obrade informacija te je u mnogočemu nalik učenju u superviziji.

Kao prvo, u učenju u supervizijskom kontekstu polazi se od »donesenog materijala«, odnosno, neke situacije koju supervizant smatra izazovom te koja ga je zaintrigirala da je iznese na supervizijskom susretu. Dakle, polazišnu točku predstavljaju osobni sadržaji i dosadašnja iskustva:

- Što se dogodilo?
- Što o tome mislim/osjećam?
- Kakvo je moje dosadašnje iskustvo?,

što odgovara fazi evokacije u procesu aktivnog učenja i kritičkog mišljenja. Ova faza omogućuje supervizoru da dobije ideju o tome koliko supervizant zna o nekoj temi, koliko je osjetljiv na probleme tog područja te kakva iskustva o tome ima. Istovremeno se u grupi potiče znatiželja, zanimanje i raste motiviranost sudionika.

U daljnjem tijeku supervizije supervizor vodi pojedinca i grupu kroz proces otkrivanja i razumijevanja značenja:

- Što se događa i kako to utječe na mene kao osobu / na nas kao grupu / na klijenta i njegov sustav?

- Koja su teorijska utemeljenja ovoga što se događa, o kojim metodama, intervencijama je riječ?.

U ERR okviru poučavanja ova se faza poklapa s fazom razumijevanja značenja gdje se povezuje postojeće iskustvo i znanje s novim informacijama, uz stalnu provjeru razumijevanja procesa i značenja sadržaja.

Tijekom supervizije od supervizanata se traži da proširuju stečeno iskustvo ili znanje na neku novu životnu situaciju, odnosno, da određeni dio vremena provedu promišljajući o novostečenim sadržajima:

- Što je od toga bilo od pomoći u konkretnom slučaju?
- Što i kako mogu koristiti ubuduće?

Ova faza supervizijskog procesa odgovara fazi refleksije u ERR okviru podučavanja gdje sudionici imaju priliku raspravljati, uspoređivati, procjenjivati i uopćavati.

Iako različiti modeli superviziranja kao i različiti suvremeni modeli poučavanja različito imenuju i pozicioniraju faze učenja, zajedničko im je da se temelje na ideji aktiviranja sudionika, poticanja na razmišljanje, samootkrivanje, samoizražavanje, izlaganje različitim doživljajima i mišljenjima sudionika grupe te preuzimanja osobne odgovornosti za sudjelovanje i učenje. Također je zajednički cilj svih ovakvih konstrukcionističkih pristupa da bolje pripreme sudionike za ono što ih očekuje u profesionalnom životu.

Višegodišnje iskustvo autorica u poučavanju studenata i superviziranju studentske prakse u okviru dodiplomske nastave studija socijalnog rada pokazalo je da su studenti često željeli svoja pozitivna iskustva sa supervizije, gdje su se osjećali zaštićenim i podržanim, prenijeti i u druge oblike nastave, što su iskazivali pitanjima: »Tako smo učili na superviziji - zašto ne možemo tako učiti i drugdje?«. Pokazalo se, dakle, da supervizijski način učenja djeluje stimulativno, potiče supervizanta na razmišljanje i motivira ga na promjene (Urbanc, Družić Ljubotina i Kregar, 2002.), pa se čini naprosto neracionalnim ne koristiti ga i u drugim kontekstima u kojima se odvija visokoškolsko obrazovanje (npr. seminarske grupe, vježbe u malim grupama, mentorski rad, radionički pristup i sl.). Kako supervizija, pored ostalih uloga, ima nenadomjestivu edukativnu moć te kako supervizijski kontekst sudionik doživljava osobnije, šteta je ne koristiti ove spoznaje i metode u obrazovanju više, djelotvornije i sustavnije. S druge strane, osjećaj zaštićenosti i podrške, osobna posvećenost te postojanje neke aktualne poteškoće prisutni su i u pomažućem procesu, kada korisnik učeći o sebi, iz osobnih resursa i resursa okoline postiže promjenu. Dakle, iako je riječ o trima različitim procesima koji imaju različite sadržaje i svrhe, možemo reći da je »zajednički nazivnik« svima njima zapravo promjena. Promjena se zbiva kao prirodna posljedica učenja u najširem smislu te riječi. U terapiji, odnosno, pomažućem procesu to se odnosi na promjenu nekog nedjelotvornog obrasca, uzorka u odnosu, neučinkovite strategije nošenja s poteškoćama; u edukativnom procesu to se odnosi na promjenu razine znanja, odnosno vještina, dok se u supervizijskom odnosu ta



promjena može odnositi na razinu kompetentnosti stručnjaka. U tablici su prikazane faze ERR okvira u sva tri navedena konteksta.

**Tablica 1.**  
ERR okvir u kontekstu edukacije, supervizije i pomažućeg odnosa

Kontekst učenja	Kontekst edukacije	Kontekst supervizije	Kontekst pomažućeg odnosa
<b>Faza 1.</b>	Evokacija - pobuđivanje poznatog o nepoznatom; »otvaranje vrata«; senzibilizacija i motivacija za predstojeću promjenu	Izazovna situacija - osobni sadržaji i dosadašnja iskustva; želja i znatiželja za promjenom	Kriza - što se dogodilo? Što misli/osjeća korisnik, a što drugi uključeni u krizu; što je sve učinio: koja su dosadašnja iskustva? kakvi su postojeći resursi?
<b>Faza 2.</b>	Razumijevanje značenja - gdje se povezuje postojeće iskustvo i znanje s novim situacijama	Nove perspektive o situaciji; što se događa i kako to utječe na supervizanta	Nove perspektive o krizi, kako to utječe na korisnika i njegov sustav; traženje konstruktivnog smjera; »kada izađem iz krize...«
<b>Faza 3.</b>	Refleksija - promišljanje o novim znanjima i iskustvima	Što je od toga bilo od pomoći te što i kako supervizant može upotrijebiti ubuduće	Što je od toga bilo od pomoći te što i kako može korisnik upotrijebiti ubuduće

Važno je, međutim, napomenuti da, ma koliko mijenjali i usavršavali naše tehnike poučavanja kao i supervizorske vještine, to neće doprinijeti suštinskim promjenama ukoliko nastavnici i supervizori ne porade na odgovarajućem okruženju u kojem se odvija učenje. To konkretno znači da je važno voditi računa o grupnoj dinamici i međusobnoj koheziji članova, raditi na odnosu međusobnog povjerenja i uvažavanja te iskazivati entuzijazam za temu, ali i za superviziranje, odnosno poučavanje. Isto vrijedi i u pomažućem kontekstu, gdje stvaranje sudjelujućeg odnosa i osobne predanosti između profesionalnog pomagača i korisnika, kao što je već napomenuto, postaje i cilj »putovanja« i »putovanje *per se*«.

## ZAKLJUČAK

Pokazalo se da je studentova motivacija za učenje najvećim dijelom posljedica dobrog poučavanja (prema Vizek Vidović, Benga Kletzien i Cota Bekavac, 2002.). Stoga je važno zapitati se kako se odnosimo prema supervizantu, a kako prema studentu i prema korisniku te što je to podržavajuće što iz supervizijskog konteksta možemo prenijeti i primijeniti i u pomažućem kontekstu i u obrazovnom procesu.

Rezultati evaluacije terenske prakse studenata socijalnog rada (Urbanc i Družić, 1999.; Urbanc, Družić Ljubotina i Kregar, 2002.) pokazali su da je u strukturi stavova studenata prema terenskom nastavniku najznačajniji upravo faktor osobnih iskustava u radu s terenskim nastavnikom, te da je on definiran nastavnikovom sposobnošću stvaranja empatijskog odnosa sa studentom i sposobnošću identifikacije sa studentom. Očito je, dakle, da su ove kvalitete ključne u pomažućem procesu između profesionalnog pomagača i korisnika, ali i u procesu iskustvenog učenja između terenskog nastavnika i studenta, odnosno, supervizora i supervizanta.

Čini se, dakle, da nas svi putovi dovode ponovno do odnosa između sudionika procesa, bilo da se radi o edukativnom, supervizijskom ili pomažućem procesu, budući da se u okviru tog odnosa kreira atmosfera, raspoloženje, resursi i energija potrebna za traženje novih, konstruktivnih rješenja. U skladu s postmodernim obilježjima pomažuće prakse, zadatak supervizora, nastavnika i/ili profesionalnog pomagača jest da omogući (svojom osobnošću i profesionalnošću) stvaranje uvjeta za razvoj i očuvanje takvog odnosa koji će za sudionike predstavljati dovoljno siguran prostor u kojem će moći tražiti i otkrivati smisao te preispitivati vrijednost i upotrebljivost usvojenog. Za mnoge stručnjake koji su svoj profesionalni put započeli u bitno drugačijem paradigmatskom kontekstu to znači velike promjene i dug put učenja. Korištenje ideja i metoda aktivnog učenja i kritičkog mišljenja omogućava nastavnicima i supervizorima da, pripremajući se za svoje uloge i sadržaje koje žele prenijeti, neprestano »šeću« iz uloge onog koji podučava u ulogu onoga koji uči te da razvijaju i njeguju svoju sposobnost identifikacije i empatije. Te su sposobnosti, kao što znamo temelj svakog dobrog supervizijskog, edukativnog i pomažućeg procesa.

## LITERATURA

1. Adams, R., Dominelli, L. & Payne, M. (1998). **Social Work, Themes, Issues and Critical Debates**. London: McMillan Press Ltd.
3. Andersen, T. (1993). See and Hear, and Be Seen and Heard. U: Friedman, S. (ur.); **The New Language of Change**. New York, London: The Guilford Press.
4. Anderson, H. & Goolishian, H. (1994). The client is the expert. U: Mc Namee, K. J. Gergen (ur.); **Therapy as Social Construction**. London: Sage.

5. Ajduković, M. & Cajvert, L. (2001). Supervizija psihosocijalnog rada kao specifičan oblik podrške i pomoći socijalnim radnicima i drugim stručnjacima u sustavu socijalne skrbi. **Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada**, 8 (2), 195-214.
6. Ajduković, M. & Cajvert, L. (2004). **Supervizija u psihosocijalnom radu**. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
7. Becvar, D. S. & Becvar, R. J. (1996). **Family Therapy - a Systemic Integration**. Needham Heights: Allyn and Bacon.
8. Bernler, G. & Johnson, L. (1993). **Supervision in der Psychosozial Arbeit**. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.
9. Compton, B. R. & Galaway, B. (1994). **Social Work Processes**. Pacific Grove: Brooks and Cole Publishing Company.
10. Čačinović Vogrinčić (2002). Koncept delovnega odnosa v socijalnem delu. **Socijalno delo**, 41 (2), 91-96.
11. Gostečnik, K. (1997). **Človek v začaranem krogu**. Ljubljana: Brat Frančišek in frančiškanski družinski center.
12. Majdak, M. & Ajduković, M. (2003). Kako pripremiti studente socijalnog rada za kritičko mišljenje i djelovanje u području maloljetničke delikvencije. **Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada**, 10 (1), 71-87.
13. Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1998). **Drevo spoznanja**. Ljubljana: Studia Humanitas.
14. Šugman Bohinc, L. (2005). Kibernetika psihoterapije - razvijanje učinkovite postmoderne dijaloške prakse. U: Bohak, J. & Možina, M. (ur.); **Četrti studijski dnevni Slovenske krovne zveze za psihoterapijo. Sodobni tokovi v psihoterapiji - Od patogeneze k salutogenezi**. Zbornik prispevkov. Maribor: SKZP.
15. Urbanc, K. & Družić, O. (1999). Neka obilježja terenske nastave studenata socijalnog rada. **Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada**, 6, 39-58.
16. Urbanc, K. (2004). Supervizija studenata. U: Ajduković, M. & Cajvert, L. (ur.); **Supervizija u psihosocijalnom radu**. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
17. Urbanc, K. & Kletečki, M. (2002). Nekateri etički izazivi prakse socialnoga dela na Hrvaškem. **Socijalno delo**, 42, 3, 183-188.
18. Urbanc, K., Družić Ljubotina, O. & Kregar, K. (2002). Neki aspekti terenske nastave u procesu obrazovanja socijalnih radnika. **Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada**, 9, 1, 67-82.
19. Urbanc, K. (2006). **Izazovi socijalnog rada s pojedincem**. Zagreb: Alinea.
20. Vizek Vidović, V., Benge Kleitzen, S. & Cota Bekavac, M. (2002). **Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi. Priručnik za nastavnike - aktivno učenje i ERR okvir za poučavanje**. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

*Kristina Urbanc  
Marijana Kletečki Radović  
University of Zagreb  
Faculty of Law  
Department of Social Work*

## **ACTIVE LEARNING AND CRITICAL THINKING IN THE CONTEXT OF SUPERVISORY, EDUCATIONAL AND HELPING RELATIONSHIP**

### **SUMMARY**

*Considering its characteristics, which will be dealt with in more detail later in this paper, the post-modern concept of helping demands a different way of teaching in relation to modern concepts of helping. One of post-modern characteristics of the helping process is that the relationship between the professional helper and the user stops being just a means to arrive to a defined goal, and is increasingly becoming a purpose that has a healing, therapeutic effect in itself. Personal involvement is becoming a constituent part of every (successful) relationship in education, supervision and helping practice, so that the supervisors and teachers are expected to build and cherish such relationships with their students and person being supervised that could, according to the principle of learning by model, be developed with their users. Both in the context of education and in the context of supervision, various methods that stimulate the development of active learning and critical thinking are increasingly being used, different models of collaborating and empirical learning are being introduced, and respect of personal experience of the individual is set as a prerequisite for mutual co-operation. From that aspect, in this paper the authors will deal with the basic characteristics of and differences between the modern and post-modern concept of helping, and the approach of active learning and critical thinking in the supervisory, educational and helping aspects.*

**Key words:** *post-modern, supervisory, educational and helping relationship, active learning, critical thinking.*