

TEORIJSKI I ISKUSTVENI OKVIRI ZA RAZVOJ MODELA STUDENTSKE TERENSKE PRAKSE U PODRUČJU SOCIJALNOG RADA

Pregledni članak
Primljeno: Prosinac, 2015.
Prihvaćeno: Ožujak, 2016.
UDK 364.62-057.87
DOI 10.3935/ljsr.v23i1.102

Kristina Urbanc¹
Marko Buljevac²
Lucija Vejmelka³

Sveučilište u Zagrebu
Pravni fakultet
Studijski centar socijalnog rada

SAŽETAK

Terenska praksa neophodan je dio obrazovanja budućih socijalnih radnika. Cilj ovog rada je problematizirati smjernice i zaključke znanstvenog skupa »Primjena kvalifikacijskog okvira u području prava i socijalnih djelatnosti« na kojem su u rujnu 2015. godine sudjelovali terenski nastavnici, nastavnici na fakultetu i studenti socijalnog rada. U prvom dijelu iznose se primjeri organizacije terenskih praksi na studijima socijalnog rada u Europi, zakonski okvir te teorijski koncepti vezani uz modele iskustvenog učenja na kojima se temelji studentska praksa socijalnog rada. Slijedi objašnjenje uloge terenske prakse socijalnog rada u hrvatskom kontekstu, u kojem su izneseni i rezultati istraživanja. Na posljepku se iznose smjernice za kvalitetnije provođenje terenske prakse koje su zajedno donijeli sudionici ranije navedenog skupa. Smjernice su problematizirane

Ključne riječi:
terenska praksa, diplomski studij, socijalni rad, iskustveno učenje, smjernice.

¹ Prof. dr. sc. Kristina Urbanc, socijalna radnica, e-mail: kristina.urbanc@pravo.hr

² Doc. dr. sc. Marko Buljevac, socijalni radnik, e-mail: mbuljevac@pravo.hr

³ Doc. dr. sc. Lucija Vejmelka, socijalna radnica, e-mail: lvejmelka@pravo.hr

i dodatno potkrijepljene s rezultatima istraživanja i sugestijama vezanim uz terensku praksu, ali i osobnim osvrtima autora ovog rada. Stoga ovaj rad pruža smjerokaz u organizaciji i provedbi studentske prakse na diplomskom studiju socijalnog rada te nudi pregled nekih istraživanja i modele koji mogu poslužiti terenskim nastavnicima, studentima i nastavnicima na studiju, dakle pojedincima koji stvaraju i oživotvoruju terensku praksu socijalnog rada tijekom obrazovanja budućih socijalnih radnika u Hrvatskoj.

UVOD

Važan aspekt obrazovanja budućih socijalnih radnika odnosi se na uključenost stručnjaka iz prakse, korisnika, ustanova te udruga civilnog sektora i lokalne zajednice. Globalni standardi za izobrazbu u socijalnom radu (Alphonse, Purnima i Moffatt, 2008.) navode da bi studiji socijalnog rada trebali težiti uključivanju praktičara i korisnika usluga u planiranje i izvođenje programa te ostvarivanju partnerstva između obrazovnih institucija, socijalnih službi i korisnika usluga u donošenje odluka koje se odnose na terensku nastavu i evaluaciju rada studenata na praksi. Slično je navedeno i u mnogim drugim standardima koji se odnose na izobrazbu budućih socijalnih radnika (Leave i Wenger, 1990.; Toops, 2002.; Le Riche, 2006.).

Jedan od preduvjeta kvalitetnih programa socijalnog rada je uključivanje i sudjelovanje širokog i raznolikog kruga korisnika i praktičara. Ovi sudionici svakako bi trebali sudjelovati u istraživanjima i evaluacijama nastavnih ishoda i programa. Zastupljenost različitih perspektiva akademske zajednice, stručnjaka iz prakse te korisnika usluga sustava socijalne skrbi pruža svim uključenim sudionicima specifičan uvid u mogućnosti i pretpostavke poboljšanja postojećih obrazovnih programa te daje smjernice za razvoj budućih programa.

U tu svrhu u okviru znanstvenog skupa »Primjena kvalifikacijskog okvira u području prava i socijalnih djelatnosti« održan je simpozij o studentskoj terenskoj praksi diplomskog studija na Studijskom centru socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Cilj ovog skupa bio je dvojak: predstaviti rezultate evaluacije terenske prakse studenata diplomskog studija ak. šk. godine 2014./2015. te ih raspraviti s terenskim nastavnicima – socijalnim radnicima iz centara za socijalnu skrb (u daljnjem tekstu koristit će se kratica CZSS) koji su tijekom posljednje dvije godine obavljali uloge terenskih nastavnika te potaknuti sustavno razvijanje i unaprjeđenje kompetencija terenskih nastavnika potrebnih za rad sa studentima. Skupu je prisustvovalo stotinjak sudionika, stručnjaka iz prakse, studenata te nastavnika Studijskog centra socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Osim komentara na rezultate evaluacije i mogućnosti međusobne razmjene isku-

stava svih sudionika, cilj skupa bio je i kreiranje smjernica za promoviranje kvalitete terenske prakse kao specifičnog oblika iskustvenog učenja. U skladu s time, dio skupa bio je posvećen izlaganjima sudionika, dio skupa odvijao se kroz radionice u okviru kojih su sudionici imali prilike promišljati i raspravljati o različitim aspektima terenske prakse (organizacijskim, supervizijskim, etičkim, pravnim) na diplomskom studiju socijalnog rada, u kontekstu vlastitih iskustava, specifičnim uvjetima rada i očekivanjima studenata.

Teme predavanja obuhvaćale su pojašnjavanje uloge terenske prakse u obrazovanju socijalnih radnika, evaluaciju studentske terenske prakse iz perspektive studenata te osvrt na dosadašnja iskustva iz perspektive stručnjaka – djelatnika CZSS-a i studenata diplomskog studija. Teme radionica odnosile su se na supervizijsku podršku studenata rijekom prakse i njihovu ulogu u ostvarivanju ishoda učenja, etičke aspekte, osnažujući jezik u praksi suvremenog socijalnog rada te općenito na izazove provođenja i organiziranja prakse te strategije njihovog prevladavanja. Jedna od aktivnosti predviđenih na skupu odnosila se i na osnaživanje i informiranje stručnjaka iz prakse vezano uz mogućnosti objavljivanja njihovih stručnih radova te iskustava suradnje sa studentima i akademskom zajednicom općenito u Ljetopisu socijalnog rada.

Završni dio skupa uključivao je održavanje okruglog stola tijekom kojeg su stručnjaci, nastavnici i studenti imali priliku razmijeniti mišljenja i iskustva s terenske prakse pod vidom predviđenih ishoda učenja, edukativnih potreba studenata i resursa profesionalne zajednice na ovom području te iznijeti refleksije s pojedinih radionica. Temeljem bogate rasprave za vrijeme okruglog stola te refleksija sudionika s održanih radionica, izrađene su smjernice za kvalitetnije provođenje terenske prakse na diplomskom studiju socijalnog rada, koje su razvrstane prema temama: priprema studenata za sudjelovanje na praksi; boravak studenta u CZSS-u te završetak prakse. Unutar ovih tema obuhvaćene su i mnoge podteme kao što su: imenovanje terenskih nastavnika; struktura, tijek i trajanje prakse; pitanja sigurnosti sudionika tijekom prakse; međusobna komunikacija sudionika i davanje povratnih informacija. Zajednička je preporuka sudionika da se ovakvi skupovi posvećeni evaluaciji i promoviranju kvalitete terenske prakse održavaju redovito⁴.

Iako tema ovog rada nije prikaz održanog znanstvenog skupa, sam ovaj znanstveni događaj predstavljao je poticaj i polazišnu točku za njegov nastanak te možemo reći da se ciljevi skupa djelomično preklapaju s ciljevima ovog rada, u dijelu koji se odnosi na promoviranje kvalitete terenske prakse. Osim toga, članak ima i specifični cilj, a to je dati teorijski i empirijski okvir razvoja modela iskustvenog

⁴ Preporuka organizatora skupa te autora ovog rada je da se održavaju jednom godišnje i to na način da je fokus naizmjenično na tematiku preddiplomske, odnosno diplomske terenske prakse.

učenja u okviru studentske terenske prakse Studijskog centra socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, s fokusom na diplomski studij socijalnog rada. U skladu s ovako postavljenim ciljevima, u radu će biti prikazani neki, za terensku praksu relevantni zakonski, iskustveni i teorijski resursi: međunarodni dokumenti, zakonski okviri te teorijski koncepti koji su imali važnu ulogu (i još uvijek imaju) pri razvoju modela iskustvenog učenja u okviru studentske terenske prakse te rezultati nekih istraživanja o studentskoj terenskoj praksi. Drugi dio rada obuhvatit će prikaz smjernica za kvalitetnije provođenje terenske prakse na diplomskoj razini studija socijalnog rada, uz preporuke za njihovu realizaciju. Napominjemo kako su mnoge od ovih smjernica već pretočene u ciljeve (dugoročne i kratkoročne) koji se postepeno ostvaruju (kroz razradu programa, ishode učenja, radionice s terenskim nastavnicama, bodovanje u Komori socijalnih radnica i socijalnih radnika, sklapanje ugovora s Ministarstvom socijalne politike i mladih itd.), no svakako je o njima potrebno nadalje promišljati, istraživati ih, raspravljati i sukladno tome unaprjeđivati i nadopunjavati.

RELEVANTNI MEĐUNARODNI DOKUMENTI I NACIONALNO ZAKONODAVSTVO

Terenska praksa središnji je mehanizam prenošenja teorijskog znanja na praktičnu razinu rada (Schneck, Grossman i Glassman, 1991., Euster, 1999., Vayda i Bogo, 1991., prema Širol, 2011.). Važnost terenske prakse za obrazovanje budućih socijalnih radnika naglašena je u već spomenutim Globalnim standardima za obrazovanje i obuku u socijalnom radu, primarnom međunarodnom određenju socijalnog rada koji uvažavaju preporuke Europske mreže za uspostavu globalnih standarda socijalnog rada⁵. U dokumentu je istaknut značaj prikladnosti terenske prakse s obzirom na profesionalnu realnost u praksi socijalnog rada. Internacionalna definicija socijalnog rada ističe kako je socijalni rad praktično orijentirana profesija pa je shodno tome izuzetno važno praktičnu nastavu kvalitetno osmisliti i uklopiti u programe za obrazovanje socijalnih radnika (IASSW, 2015.). Europsko udruženje škola za socijalni rad također promiče važnost kvalitetnog praktičnog obrazovanja budućih socijalnih radnika, a na njihovim mrežnim stranicama dostupna je publikacija urednika Kolar i Sicore (2015.) koja sadrži deset nacionalnih profila⁶ o praksi i obrazovanju socijalnih radnika, uključujući terensku nastavu.

Potrebno je spomenuti i nekoliko relevantnih domaćih izvora za obrazovanje socijalnih radnika. Zakon o djelatnosti socijalnog rada (2011., 2012.) i Etički kodeks

⁵ *European Platform for Worldwide Social Work – EUSW*

⁶ *Engleska, Italija, Rumunjska, Rusija, Španjolska, SAD, Brazil, Čile, Kostarika, Južna Afrika*

socijalnih radnika Republike Hrvatske (Hrvatska udruga socijalnih radnika, 2015.) naglašavaju praktičnu orijentiranost profesije. Tako je u Etičkom kodeksu socijalnih radnika Republike Hrvatske (Hrvatska udruga socijalnih radnika, 2015.) u odjeljku Odnosa prema profesionalnoj sredini navedena potreba za usklađenosti obrazovanja, teorije i prakse socijalnog rada gdje se napominje da socijalne radnice i socijalni radnici trebaju nastojati u svojem radu integrirati teorijska znanja i praktična iskustva. Terenska praksa u obrazovanju socijalnih radnika za studente mjesto je direktnog sudara teorije s praksom te upravo kroz ovaj vid terenske nastave studenti imaju priliku istražiti koji su dijelovi teorije praktično upotrebljivi u profesionalnom okruženju te dodati opipljivi smisao mnogima od njih (Širol, 2011.).

Visoko obrazovanje u Hrvatskoj polazi od postavki hrvatskog kvalifikacijskog okvira sukladno Zakonu o hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2013.) kojim se utvrđuje povezivanje HKO-a s Europskim kvalifikacijskim okvirom (EQF) i Kvalifikacijskim okvirom Europskog prostora visokog obrazovanja te posredno s nacionalnim kvalifikacijskim sustavima drugih zemalja. Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru propisuje isključivo minimalan broj ECTS bodova za prvostupničku sveučilišnu kvalifikaciju koja je izjednačena sa 6. razinom. HKO propisuje da je ukupno radno opterećenje za stjecanje kvalifikacije minimalno 180 ECTS bodova, od kojih je najmanje 120 ECTS bodova na 6. ili višoj razini skupova ishoda učenja.

Sukladno Zakonu o hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2013.) na 7. razini – ukupno radno opterećenje za stjecanje kvalifikacije za diplomski sveučilišni studij je minimalno 60 ECTS bodova na 7. ili višoj razini skupova ishoda učenja, dok ukupno radno opterećenje kvalifikacije na razini 7., zajedno s prethodnom kvalifikacijom na razini 6., koja je uvjet pristupanja, iznosi minimalno 300 ECTS bodova, od kojih je najmanje 180 ECTS bodova na 6. ili višoj razini skupova ishoda učenja i najmanje 60 ECTS bodova na 7. ili višoj razini skupova ishoda učenja.

Kako će u sljedećem poglavlju biti prikazani ostali relevantni međunarodni izvori i primjeri dobre prakse u kurikulumima socijalnog rada europskih sveučilišta te nacionalnih okvira za obrazovanje socijalnih radnika (primjerice, *The framework for social work education in Scotland*), razumijevanje zakonskog okvira za visokoškolsko obrazovanje korisno je za kontekstualiziranje terenske prakse i njene pozicije u programima za obrazovanje socijalnih radnika u Europi.

TERENSKA PRAKSA NA EUROPSKIM STUDIJIMA SOCIJALNOG RADA

Organizacija i provedbe terenske prakse na diplomskoj sveučilišnoj razini uvelike ovisi o konceptu studija i organizaciji prakse na preddiplomskoj razini.

Iako postoje različiti modeli zastupljenosti europskim sveučilištima socijalnog rada, studiji su nerijetko organizirani kroz praktično orijentiranu nastavu na preddiplomskoj razini. Programi za obrazovanje socijalnih radnika u nekoliko zemalja na sveučilištima u Europi uglavnom prate 3 + 2 model studiranja socijalnih radnika. Prvostupničko obrazovanje za socijalne radnike organizirano je u 6 semestara s ukupnim opterećenjem od 180 ECTS-a (primjerice, Belgija, Nizozemska) ili specifično za obrazovanje socijalnih radnika u 7 semestara na preddiplomskoj razini (Njemačka, Portugal) i ukupnim opterećenjem od 210 ECTS-a na način da je u jednom od semestara u cijelosti organizirana terenska, praktična nastava (s opterećenjem od 30 ECTS-a).

Primjer ovakvog modela za obrazovanje socijalnih radnika je njemački program za obrazovanje socijalnih radnika u Koblenzu koji je nakon reforme programa nagrađen za najbolji kurikulum socijalnog rada u Njemačkoj. Na studiju socijalnog rada u Koblenzu teže uniformnosti na razini kolegija pa su tako svi kolegiji organizirani kao jednosemestralni i svaki kolegij iznosi 6 ECTS-a radnog opterećenja (Hochschule Koblenz, 2015.).

Na Sveučilištu u Dublinu u Irskoj na Trinity koledžu nastava je organizirana prema 4 + 2 modelu, a studenti na prvoj i drugoj godini provode dio ljetnih praznika u organiziranim aktivnostima u sklopu terenske prakse koja se nastavlja i na višim godinama, dok diplomatska razina uključuje također terensku praksu na obje godine diplomskog studija (Trinity College Dublin, 2015.).

Sveučilište u Berlinu na školi za socijalni rad Alice Solomon provodi čak 5 mjeseci praktične nastave u petom semestru preddiplomskog studija, no u dvogodišnjim diplomskim studijima terenska praksa je organizirana kroz posjete i boravke u organizacijama u praksi kroz više kolegija te nije izdvojena u zaseban kolegij (Alice Salomon Hochschule, 2015.).

U Velikoj Britaniji u Sveučilištu u Birminghamu u trogodišnjem programu uključuje najmanje 170 dana terenske prakse (70 dana u drugoj godini i 100 dana u trećoj godini), a jednak broj dana na terenskoj praksi studenti provode na sljedeće dvije godine diplomskog studija socijalnog rada (University of Birmingham, 2015.).

Organiziranje terenske prakse na preddiplomskom studiju na belgijskom Sveučilištu u Leuvenu u trajanju je od 70 dana te dodatni sati supervizije, no započinje pripremom za praksu na kolegijima već na prvoj godini studija (Leuven University College, 2015.).

Obrazovanje socijalnih radnika u Maastrichtu na Hogeschool Zuyd praksa je organizirana na tjednoj osnovi pa tako u prvoj godini studenti pola dana u tjednu provode na praktičnoj nastavi, u drugoj godini jedan dan u tjednu, dok na trećoj godini čak 4 dana tjedno (32 sata) studenti provode na terenskoj praksi te imaju supervizora na fakultetu, osobu koja ih ocjenjuje na fakultetu, a nije supervizor

(eng. *practice guidance*) i terenskog nastavnika u organizaciji u kojoj su smješteni na praktičnu nastavu (Zuyd University of Applied Sciences, 2015.).

Potrebno je naglasiti da određeni broj obrazovnih ustanova ne provodi samostalno diplomsko studije socijalnog rada (primjerice, u Belgiji i Nizozemskoj), već su organizirani interdisciplinarno pa kombiniraju socijalni rad i socijalnu pedagogiju ili zdravstvo, socijalnu politiku i sl., no kako je u ovom radu fokus na terenskoj praksi na diplomskim studijima socijalnog rada, ovi programi neće se detaljnije predstavljati.

Sveučilište u Ljubljani primjer je modela za obrazovanje socijalnih radnika u regiji, a terenska praksa na preddiplomskom studiju organizirana je na svim godinama, s time da broj ECTS bodova raste prema višim godinama studijima, najviše na trećoj godini kada studenti najviše vremena provode u organizacijama u praksi socijalnog rada što je sukladno organizaciji terenske nastave i na ostalim preddiplomskim studijima socijalnog rada u Europi. Na diplomskom studiju socijalnog rada u Ljubljani terenska praksa je obvezna, a u sklopu praktikuma studenti određeno vrijeme provode u organizacijama socijalne skrbi u vidu praktično organizirane nastave (Fakulteta za socijalno delo, 2015.).

Primjer dobre prakse predstavljaju svakako i sveobuhvatni nacionalni standardi za obrazovanje socijalnih radnika koji su dostupni za neke države, pa tako u Škotskoj gdje se navode detaljne smjernice za organiziranje prakse socijalnog rada te nalažu da svi studenti socijalnog rada trebaju provesti minimalno 200 dana na terenskoj praksi od čega najmanje 160 dana mora biti supervizirana direktna praksa u organizacijama koje pružaju socijalne usluge. Detaljne smjernice navode kako terenska praksa treba biti organizirana kao posebni kolegij koji omogućava studentima da steknu iskustva u sustavu socijalne skrbi uključujući zakonske intervencije, sudjelovanja u najmanje dvije različite organizacije koje pružaju socijalne usluge, rad s najmanje dvije različite grupe korisnika za koje su posebno pripremljeni tako da su sigurni, sposobni i odgovorni pri izvršavanju svojih studentskih zadataka u okviru praktične nastave u organizacijama socijalne skrbi (Scottish Executive, 2003.).

NEKA TEORIJSKA ISHODIŠTA ISKUSTVENOG UČENJA

Teorijsko znanje nužno je za djelotvorno učenje prakse te aktivno korištenje teorija u svakodnevnoj praksi omogućava stručnjacima sljedeće (Urbanc, Ajduković i Branica, 2009.):

- podršku za profesionalno djelovanje i odlučivanje u neposrednom radu s korisnicima

- poticaj u daljnjem razvoju kompetencija
- poticaj za osviještenu upotrebu jezika osnaživanja kao jednog od ključnih konstrukata u iznalaženju snaga i resursa korisnika u pomažućem procesu, odnosno, studenta u obrazovnom procesu.

Ovdje ćemo ukratko predstaviti neke teorijske koncepte – konstruktivistički pristup, Kolbov model iskustvenog učenja (1984.) te modele učenja odraslih prema Honey i Mumford (1986.) koje smatramo ključnima za razumijevanje povezivanja ideja iz prakse i teorije, kritičkog preispitivanja vlastitog razumijevanja te integriranja stečenih teorija, vještina, vrijednosti i profesionalnog djelovanja u ono što se u literaturi prepoznaje kao »reflektirajuća praksa« (Ajduković i Urbanc, 2009.).

Konstruktivistički pristup

Prema Burru (1995., prema Burr, 2015.), konstruktivistički način pristupanja znači uvažavanje povijesnih i kulturoloških specifičnosti nečijeg znanja, kao i društvenih procesa, u okviru kojeg je pojedinac ta znanja usvojio. To također znači i podrazumijevanje (na primjer, objektivnosti stručnjaka) ustupa mjesto kritičkom promišljanju i istraživanju perspektiva svih uključenih sudionika za koje je ishod procesa (pomažućeg ili edukativnog) značajan. To ujedno znači i da ne postoji »jedna objektivna istina« te da je fokus na procesu i interakciji, što podrazumijeva i odgovornost za promjenu i akciju, s obzirom da znanje i akcija »nastupaju zajedno«. Ključna pitanja koja pri tome postavljamo su: »Kako znamo to što znamo?« te »Kako smo došli do ideja, uvjerenja koje zastupamo?« Konstruktivistički pristup naglašava važnost promjena u paradigmi korištenja jezika kao preduvjeta promjene načina razmišljanja, s obzirom da jezikom konstruiramo našu stvarnost i oblikujemo socijalnu akciju.

Tako O’Hanlon polazi od konstruktivističke pretpostavke o multiperspektivnosti realnosti, zagovarajući ideju da realnost nije zadana, da su značenje i percepcija obuhvaćeni jezikom te da je jezik sredstvo promjene koja se očituje u vokabularu koji koristimo (O’Hanlon i Weiner-Davies, 1989.). Sam jezik on opisuje kao interaktivni proces kojim se ostvaruju tri cilja:

1. promjena činjenja u situaciji koja je percipirana kao problematična
2. promjena gledanja na situaciju koja je percipirana kao problematična
3. pobuđivanje resursa, rješenja i snaga i njihovo povezivanje sa situacijom koja je percipirana kao problematična.

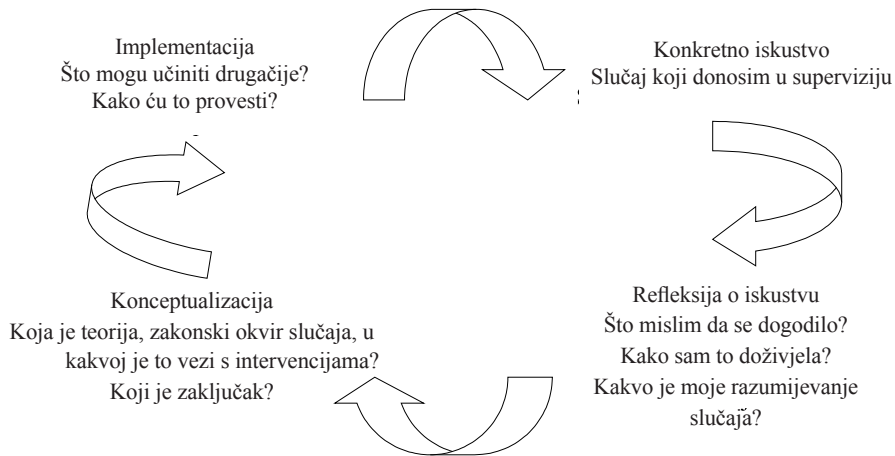
Definirajući problem unutar određenih okvira, studenti bivaju obično uhvaćeni u te iste okvire te traže rješenja koja su također konzistentna s okvirom tog problema. Ono što je »problematično« u takvom načinu rada jest ograničenost

alternativa koje dozvoljava određeni okvir, budući da se i problem i potencijalna rješenja definiraju iz istih pretpostavki, istog okvira. Ako se te pretpostavke preispitaju, moguće je redefinirati problem, a time i tvoriti put nekim novim rješenjima. U kontekstu iskustvenog učenja studenti često vjeruju da imaju resurs za rješavanje određenog problema temeljem konstruiranja mogućih rješenja, a ne temeljem iskustva rješavanja tog problema. Stoga je zadatak terenskog nastavnika da ohrabri studenta u stjecanju tih iskustava i promatranju učinaka koje ona imaju na njega samoga, okolinu i procese u kojima sudjeluje. Za studenta je važno dobiti od terenskog nastavnika priznanje svojih dosadašnjih iskustava te prepoznavanje njihove vrijednosti i »dozvola da osjeti, iskusi, misli ili čini« te da ta iskustva integrira u razgovor bez »guranja« prema rješenju.

Kolbov ciklus iskustvenog učenja

Ključni elementi Kolbovog koncepta procesa iskustvenog učenja (1984.) su stjecanje iskustva, refleksija, konceptualizacija i aktivno eksperimentiranje. U fazi stjecanja iskustva važno je da terenski nastavnik potiče studentovu otvorenost i osjetljivost za nove spoznaje. Slijedi faza refleksije u kojoj se to iskustvo istražuje na način da student dođe u kontakt i s osjećajima, idejama, reakcijama i promišljanjima o tom iskustvu. U fazi konceptualizacije terenski nastavnik pomaže studentu da ovako stečeno razumijevanje iskustva pokuša povezati s određenim teorijskim ishodištima, dok u fazi aktivnog eksperimenta slijedi priprema nekih budućih aktivnosti, identificiranje alternativa, posljedica, obrazaca te uvježbavanje konkretnih aktivnosti. Ideja ovako opisanog ciklusa je da proces učenja treba razmotriti iz različitih perspektiva, kao što su osjećaji, ideje, predodžbe, uopćavanje, teorije te primjena i modificiranje stečenog znanja za neke buduće situacije.

Poticati studenta na reflektiranje znači poticati ga da razmišlja o onome što je doživio kroz vlastito iskustvo – na taj način može integrirati novo iskustvo s prethodnim znanjem. Refleksiju tijekom praktičnog učenja terenski nastavnik potiče postavljanjem pitanja otvorenog tipa, poticanjem samoprocjenjivanja, traženjem od studenta da samostalno analizira te da kritički razmatra ideje i praksu. Isti zahtjev postavlja se i pred terenskog nastavnika, ali i općenito, pred sve nastavnike koji neprestano trebaju razmišljati o tome kako podučavaju. Za to je neophodno svjesno razmatranje vlastite prakse, odnosno, ono što se u literaturi naziva pristupom reflektirajućeg praktičara.



Slika 1. Supervizijski proces i proces iskustvenog učenja u kontekstu terenske prakse (modificirano prema Kolbu, 1984.)

Koncept kritičkog mišljenja

Sa supervizijskim načinom učenja usko je povezan i koncept kritičkog mišljenja, koji primjenjujemo kada u radu na nekom slučaju formiramo pretpostavke, rukovođene našim uvjerenjima te pronalazimo pri tome opravdanja za naše ideje i aktivnosti. Kao najvažniji aspekt kritičkog mišljenja, Brookfield (1987., prema Rutter i Brown, 2012.) ističe naš pokušaj da prosudimo koliko su ta opravdanja racionalna, a to činimo tako da ih uspoređujemo s različitim interpretacijama i perspektivama.

Kritičko mišljenje može rezultirati značajnim pomacima u našem dotadašnjem načinu razmišljanja, prilikom preispitivanja načina kako vidimo druge osobe, procese ili pojave oko nas. Iako može dovesti i do negativnih, prijetećih, provokativnih promjena te sukoba, za mnoge ovakav način mišljenja vodi u kreativne uvide te uz podršku kakvu može predstavljati supervizijski kontekst, nudi učinkovitu strategiju za promjenu (Rutter i Brown, 2012.).

Mnogi se autori slažu u tome da kritičko mišljenje predstavlja važan alat za profesionalni razvoj posvećenih, osobno predanih i dobro integriranih socijalnih radnika (a ne cinika) koji svoje procjene i intervencije temelje na racionalnosti potkrijepljenoj relevantnim informacijama i materijom vezanom uz pojedini slučaj, no isto tako su otvoreni i za nove ideje i pristupe (Bailin i sur., 1999.; Brookfield, 1987., Ford, 2005., prema Rutter i Brown, 2012.).

Ford (2004., 2005., prema Rutter i Brown, 2012.) ističe važnost podučavanja studenata socijalnog rada o kritičkom mišljenju, uz korištenje tzv. intelektualnih izvora kritičkog mišljenja, koje definira kao:

- Poznavanje konteksta

Prilikom procjena korisnikovih potreba, razmatranja mogućih strategija u radu na slučaju ili raspravi o njima s članovima tima za socijalnog radnika važno je da čim bolje poznaje kontekst pojedine situacije, uključivo s uvjerenjima, vrijednostima i aktivnostima.

- Kritički koncepti

Prilikom donošenja odluka važno je »kopati duboko« kako bi se prepoznale ideje koje mogu biti u pozadini nekog uvriježenog, očekivanog i uobičajenog mišljenja koje zastupa npr. tim stručnjaka i koje pojedinac, član tog tima, katkada nekritično slijedi. Ovaj izazov može otežati manjak vremena za rad na slučaju te pritisak da se »slučaj riješi«.

- Standardi kritičkog mišljenja

Autori uspoređuju upotrebu standarda kritičkog mišljenja s procesom učenja stranog jezika: prilikom učenja stranog jezika ne slijedimo neki egzaktan niz pravila, ali se možemo ponašati na način kako standardi preporučaju, npr. tako da koristimo kratke rečenice u komunikaciji s drugima i pri tome pratimo kako smo u tome uspjeli tako što provjeravamo razumiju li nas drugi. Standardi kritičkog mišljenja drugačiji su za svako područje i aktivnost te tako nećemo iste standarde primjenjivati za kritiku nekog argumenta i kritiku istraživačkog rada.

- Strategije

Mogu biti općenite ili specifične, za određeni slučaj, stručnjaci ih koriste kada provjeravaju svoje ponašanje ili odluke (npr. radeći liste »za i protiv«, koristeći primjere kako bi pojasnili terminologiju itd.).

- Navike promišljanja

Svi navedeni intelektualni izvori, prema Bailin i sur. (1999.) ne rezultiraju sami po sebi pojavom kritičkog mišljenja, već je za to potrebna određena predanost, etika, vrijednosti, stavovi i navike, kao i samospoznaja o tome što i kako promišljamo.

Stilovi učenja

Razina do koje ćemo reflektirati očituje se u različitim stilovima učenja i obavljanja naših profesionalnih zadataka od kojih ovdje navodimo četiri: aktivistički stil, reflektirajući stil, teorijski stil te pragmatičarski stil (Honey i Mumford, 1986.).

Aktivistički stil obilježava otvorenost i spremnost za nova iskustva te entuzijastičnost u situacijama koje omogućavaju usvajanje novih znanja i iskustava. Pojedinci koji uče na ovakav način najlakše usvajaju nova znanja kroz djelovanje, aktivnost i ključno za očuvanje njihove motivacije za učenje je »biti sada i ovdje« te »biti uključen« u situaciju. Izazov za motivaciju pri ovakvom stilu učenja je kada aktivnost prestane te kada je potrebno zastati i reflektirati o naučenom te postoji tendencija za »prebacivanje« na neku drugu aktivnost, odnosno, traženje novog izazova za djelovanje.

Reflektirajućem stilu učenja svojstveno je suzdržano djelovanje te često promišljanje o situaciji ili slučaju, uz odmjerenje mogućih opcija, uzimanje u obzir različitih perspektiva prije djelovanja te općenito opserviranje i prikupljanje informacija prije donošenja odluke o djelovanju.

Za **teorijski stil** karakteristična je naglašena upotreba logičkog mišljenja, analiziranja, propitivanja te primjena »korak po korak« naučene logičke procedure. Nerijetko je jedno od obilježja pojedinaca koji uče ovakvim stilom i perfekcionizam, a jedno od ključnih obilježja je propitivanje svega novog, provjeravanje odgovara li to »novo« logičkim obrascima i ima li smisla u nekoj konkretnoj situaciji ili slučaju.

Pragmatičarski stil odlikuje se potrebom pojedinca da isproba funkcioniraju li nove zamisli u praksi, često korištenje strategije rješavanja problema (tzv. *problem solving* pristup u učenju) te što neposrednija primjena naučenog u konkretnoj situaciji. Međutim, ako stečeno znanje ne funkcionira u nekom specifičnom slučaju, pojedinci koji uče na ovakav način najčešće nisu skloni ponovno ga upotrijebiti – umjesto toga, radije će posegnuti za nekim novim znanjima koja mogu iskustveno isprobati u praksi.

Osim navedenih stilova, Honey i Mumford (1986.) razlikuju još nekoliko pristupa učenju. Tako je za **intuitivni pristup učenju** specifičan način na koji učimo iz naših iskustava, iako nismo svjesni toga (svako iskustvo je »životna škola«!), no teško definiramo kako smo došli do tih spoznaja i što smo konkretno naučili iz njih. Za tzv. **pristup učenja po slučaju** karakteristično je da pojedinac uči iz aktivnosti koje zahtijevaju refleksivnost, ponekad nastaje kao rezultat frustracije na situaciju, a ako nešto pođe po zlu, pojedinac će najčešće neformalno proreflektirati o konkretnom slučaju. Slično kao u učenju po slučaju, kod **retrospektivnog pristupa učenju** pojedinac također uči osvrćući se unazad i izvlačeći zaključke iz toga što se dogodilo. Pri tome zaključke izvlači i iz rutinskih postupaka i uspjeha te čitavog niza pozitivnih i negativnih iskustava, a ne samo iz jednog konkretnog slučaja i to prema obrascu: 1. što se dogodilo, 2. pregled tijeka događaja, 3. izvođenje zaključka temeljem pregledanih iskustava. **Prospektivni pristup učenju** također ima sličnosti s prethodna dva, ali uključuje još i dimenziju planiranja. Dakle, stjecanje iskustva se planira, provodi i razmatra te se o njemu donose zaključci. Pri tome budući planovi

nisu samo »stvari koje treba obaviti«, već i prilike za učenje na način: 1. izrada plan učenja, 2. implementacija plana, 3. pregled obavljenog, 4. donošenje zaključka.

Poznavanje različitih stilova učenja kao i samospoznaja o vlastitim načinima usvajanja znanja za terenske nastavnike te općenito za sve one koji sudjeluju u procesu poučavanja i učenja važno je jer može predstavljati izvor potencijalnih smetnji u odnosu između studenta i terenskog nastavnika. Tako, na primjer, student koji je sklon izrazito aktivističkom stilu učenja u radu s terenskim nastavnikom koji je skloniji reflektirajućem stilu učenja može imati osjećaj da ne uči dovoljno, da nije uključen u zbivanja oko sebe ili da ne dobiva dovoljno izazovnih situacija za učenje. Terenski nastavnik u takvoj situaciji pak može studenta doživjeti nemotiviranim, s obzirom da njegova motivacija pada čim je »slučaj završen« ili čim on prestaje biti aktivno uključen u sudjelovanje te traži nove izazove. Stoga inicijalni razgovor i razmjena iskustava o načinima kako usvajamo znanja i što nas motivira može doprinijeti kvaliteti odnosa između studenta i terenskog nastavnika.

ULOGA TERENSKE PRAKSE U OBRAZOVANJU SOCIJALNIH RADNIKA U REPUBLICI HRVATSKOJ

Zakon o djelatnosti socijalnog rada (2011., 2012., čl. 4.) između ostalog uređuje standard obrazovanja te uvjete za obavljanje djelatnosti socijalnog rada tako da je propisano kako pravo na obavljanje djelatnosti socijalnog rada imaju magistar socijalnog rada, magistar socijalne politike i sveučilišni prvostupnik socijalnog rada koji su upisani u Imenik Hrvatske komore socijalnih radnika te imaju odobrenje za samostalan rad. Studijski centar socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, koji je ujedno i jedini fakultet u RH koji obrazuje buduće socijalne radnike koncipiran je po načelu »4+1«, dakle četiri godine preddiplomskog te jedna godine diplomskog obrazovanja. Na prvoj godini studija terenska praksa kao zaseban kolegij nije zastupljena, a jedini uvid u praksu socijalnog rada studenti dobivaju tijekom jednodnevnih informativnih posjeta CZSS-u. Tijekom ljetnog semestra druge studijske godine studenti mogu birati terensku praksu u okviru kolegija »Socijalnog rada s pojedincem« te »Socijalnog rada s obitelji«, u trajanju od 60 sati, raspoređenih kroz tjedne susrete s korisnicima u različitim ustanovama socijalne skrbi ili nevladinim organizacijama koje okupljaju osobe s različitim vrstama invaliditeta, kroničnih oboljenja ili djecu s teškoćama u razvoju i njihove roditelje. Podrška koju pri tome studenti dobivaju odvija se kroz supervizijske ili konzultativne grupe. Na trećoj godini studenti mogu također birati hoće li obavljati praksu o okviru kolegija »Osnove savjetovanja« ili »Socijalne gerontologije«, a može biti organizirana u ustanovama socijalne skrbi ili nevladinim organizacijama u trajanju od 30 do 40 sati. Podrška koja im pri tome stoji na raspolaganju organizirana je

kroz grupne rasprave ili grupne konzultacije. Na četvrtoj godini studija praksa je vezana uz kolegije »Socijalni rad u organiziranju zajednice«, »Socijalni rad i mladi društveno neprihvatljivog ponašanja« i »Socijalni rad s osobama s invaliditetom« te se odrađuje u ustanovama socijalne skrbi ili nevladinim organizacijama u trajanju od 30 do 60 sati. Pri tome studenti imaju podršku kroz grupne i individualne konzultacije te diskusijske grupe.

Terenska praksa diplomskog studija odvija se u CZSS-u na području grada Zagreba ili u CZSS-u na onim područjima gdje student ima prebivalište, u trajanju od ukupno 120 sati tijekom ljetnog semestra, uz prethodni orijentacijski susret i popratnu supervizijsku podršku u malim grupama. Raspored obavljanja prakse po CZSS-ima temeljen je na popisu studenata s obzirom na mjesto prebivališta te mogućnostima pojedinih CZSS-a. Radi boljeg razumijevanja konteksta ovog dijela terenske prakse, valja napomenuti da diplomski studij Studijskog centra socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu obuhvaća dva semestra, s ukupno 5 obaveznih i 10 izbornih kolegija koji predstavljaju nadogradnju sadržaja preddiplomskog studija, a program je kompatibilan s Globalnim standardima obrazovanja u socijalnom radu (engl. *Global Qualifying Standards for Social Work Education and Training*).

Ishodi učenja tijekom prakse na diplomskoj razini obuhvaćaju sljedeće:

- vođenje slučaja, izradu individualnog plana rada s korisnikom i dokumentiranje slučaja
- uspostavljanje i održavanje suradnog odnosa s korisnikom
- cjelovito sagledavanje i procjenu životne situacije korisnika i njegovih potreba
- planiranje intervencija usmjerenih na proces promjene i primjerenih specifičnim potrebama korisnika (djeca, mladi, stari, obitelji, osobe s invaliditetom)
- provođenje planiranih intervencija na različitim razinama: (1) neposrednoj razini koja uključuje rad na promjeni okruženja korisnika; (2) usmjeravanju korisnika na promjene na osobnoj/obiteljskoj razini; (3) posrednom usmjeravanju i osnaživanju korisnika da preuzme odgovornosti za daljnje odluke i evaluaciji postignutog
- prepoznavanje, artikuliranje i problematiziranje slučajeva s prakse na grupnoj superviziji
- djelovanje u skladu s profesionalnom etikom i konceptom cjeloživotnog učenja.

U ovom konceptu terenske prakse uključeni su voditelj prakse na fakultetu, terenski nastavnik u CZSS-u, supervizor, nastavnici te drugi članovi tima ustanove u kojoj student provodi praksu. Slijedi kratko pojašnjenje sadržaja navedenih uloga.

Voditelj prakse na fakultetu

Voditelji prakse na fakultetu su nastavnici, zaduženi za određeni broj studenata na praksi (najčešće je riječ o grupi od 8 do 10 studenata), koji imaju ključnu ulogu u iniciranju, održavanju komunikacije i zaključivanju kontakta s ustanovom (u ovom slučaju s CZSS-om) te s grupom studenata za koje su zaduženi u kontekstu provođenja terenske prakse. Također, uloga voditelja na fakultetu je upoznati studenta sa specifičnostima prakse u određenim područjima, npr. socijalnog rada sa starima, djecom, osobama s invaliditetom itd. Naime, iako student tijekom prakse ima zadatak upoznati se s ustrojem CZSS-a u cijelosti i proći sve njegove odjele, on može odabrati specifično područje u okviru kojeg će produbiti svoje iskustvene spoznaje i izrađivati pismene zadatke. Najčešće student odabire ono specifično područje iz kojeg planira provoditi istraživanje za svoj diplomski rad te tom prilikom može konceptualizirati istraživačke teme i promišljati provedbu prikupljanja podataka. Voditelj prakse na fakultetu također dogovara sa studentima način dokumentiranja prakse (bilješke, dnevnik i druge pismene zadatke) te zajedno s terenskim nastavnikom sudjeluje u evaluaciji studentovog praktičnog rada.

Terenski nastavnik

Terenski nastavnici imaju ključnu i zahtjevnu ulogu koja obuhvaća nekoliko skupina zadataka koji se mogu grupirati kao organizacijski, edukativni te evaluacijski.

U okviru svoje organizacijske uloge terenski nastavnik odgovoran je za opće rukovođenje studentova boravka na praksi te je upoznat sa sadržajem i planom nastave te s kompetencijama koje se od studenta očekuju po završetku prakse. On upoznaje studenta s ustanovom, zaposlenicima s kojima će student surađivati (timom, uredom) te ga predstavlja svakom korisniku/obitelji s kojom radi tijekom studentova boravka na praksi. Edukativne odgovornosti terenskog nastavnika odnose se na omogućavanje pristupa situacijama iz kojih student može učiti (radu na slučajevima, uvidu u dokumentaciju, praćenju sastanaka, konzultacijama i drugim prilikama u svakodnevnoj praksi ustanove iz kojih student može učiti); dodjeli zadataka vezanih uz neposredni ili posredni rad s korisnikom; čuvanje standarda profesionalne prakse te kontinuirano provjeravanje informiranosti i dobrovoljnost sudjelovanja korisnika u radu sa studentom. Terenski nastavnik ima i ulogu evaluatora, što znači da je odgovoran za davanje redovitih povratnih informacija studentu, vezanih uz njegovo postignuće zadataka na praksi te za završnu evaluaciju studentovih profesionalnih kompetencija temeljenih na obavljenoj terenskoj praksi.

Osnovni kriteriji kojima treba udovoljavati stručnjak iz prakse da bi mogao obavljati ove zadatke su da je po profesiji socijalni radnik, odnosno socijalna radnica; da je zaposlen u sustavu socijalne skrbi najmanje 3 godine; da je u svojem radnom okruženju prepoznat kao osoba koja postupa u skladu s profesionalnim etičkim standardima; da je motiviran za rad sa studentima i suradnju s fakultetom; da ima osnovne preduvjete za rad sa studentom (neposredan kontakt s korisnicima, prostor gdje može smjestiti studenta, vrijeme za rad sa studentom) te da je spreman sudjelovati u radionicama za pripremu terenskih nastavnika koje organizira Studijski centar socijalnog rada. U pripremnim radionicama za terenske nastavnike obrađuju se teme koje se odnose na metode poučavanja terenskog rada, pripremu konteksta za odvijanje terenske prakse, razumijevanje konceptualnih i praktičnih aspekata u kojima se odvija terenska praksa kao značajna komponenta učenja u socijalnom radu, primjenu teorija povezanih s podučavanjem i učenjem na praksi, primjenu strategija opserviranja studentovog napretka, prepoznavanje i suočavanje s izazovnim situacijama tijekom prakse te metode evaluacije studentovog rada. Osim ovih osnovnih kriterija, poželjno je da se terenski nastavnik kontinuirano obrazuje iz područja na kojem radi, redovito sudjeluje na stručnim i znanstvenim skupovima te da ima vlastito iskustvo sudjelovanja u superviziji.

Supervizor

Važnu ulogu u praćenju studenata tijekom terenske prakse, kao i u pružanju podrške stručnjacima psihosocijalnog rada, ima i supervizija te su u nastavku pojašnjeni njeni zadaci, kao i uloga supervizora. Cilj supervizije je poboljšanje radne situacije, radne atmosfere, razvoj vještina rješavanja problema te poboljšanje radne učinkovitosti, ali i razvoja osobnih kompetencija. U kontekstu prakse diplomskog studija socijalnog rada provodi se grupna supervizija. Grupe sačinjava do 8 studenata i licencirani supervizor koji ima odgovarajuću edukaciju za provođenje ovakvog vida profesionalne podrške. Zadatak supervizora tijekom studentske terenske prakse je da saziva i vodi proces grupne supervizije, omogućava da studenti u superviziju donose slučajeve iz prakse, raspravljaju o njima, promišljaju o svojim postupcima vezanim uz rad na pojedinom slučaju te uče iz vlastitih i tuđih iskustava na supervizijskim susretima. Supervizor također pruža profesionalnu podršku, pojašnjava uloge i zadatke te osigurava da supervizija bude sigurno mjesto u smislu osiguranja povjerljivog i podržavajućeg okruženja za učenje.

REZULTATI EVALUACIJE TERENSKE PRAKSE SOCIJALNOG RADA U HRVATSKOJ

Iako su malobrojna istraživanja koja u fokusu imaju kvalitetu studentske terenske prakse u Hrvatskoj, važno ih je spomenuti, s obzirom na to da su njihovi nalazi u skladu sa smjernicama za kvalitetnije provođenje terenske prakse, o kojima su praktičari – socijalni radnici u ulozi terenskih nastavnika imali prilike raspravljati na skupu »Primjena kvalifikacijskog okvira u području prava i socijalnih djelatnosti«.

Metodologija evaluacije terenske prakse 2014./2015. godine

Najnovije evaluacijsko istraživanje studentske prakse diplomskog studija socijalnog rada na ovu temu provedeno je u svibnju i lipnju akademske godine 2014./2015. (Urbanc, Rajhvajn Bulat i Sušac, 2015.). Na kolegiju terenske prakse zadatak studenta je da na kraju odrađene prakse u CZSS-u ispuni evaluacijski upitnik. Istraživanje je uvažilo etičke smjernice te je studentima zajamčena povjerljivost podataka. U prvom dijelu upitnika studenti su odgovarali na 5 otvorenih pitanja o iskustvu na terenskoj praksi, stečenim znanjima i vještinama, a uključivale su i studentske preporuke za poboljšanje. U drugom dijelu evaluacijskog upitnika studenti su putem skala (vrijednosti od 1 do 5) procjenjivali terensku praksu općenito, ustanovu, odnosno CZSS u kojem su provodili praksu te terenske nastavnike i druge sudionike zadužene za provođenje i organiziranje prakse (voditelje na fakultetu, supervizore). Prosječno vrijeme ispunjavanja evaluacijskog upitnika iznosilo je 20-ak minuta. U istraživanju provedenom u svibnju i lipnju 2014. godine sudjelovalo je 53 studenta od 70 ukupno upisanih na praksu. Svi studenti su praksu odrađivali u CZSS-u, pri čemu 32 u CZSS-u Zagreb, dok ih je 20 bilo u drugim centrima diljem Hrvatske. Otvorena pitanja obrađena su jednostavnom analizom sadržaja dok su se za obradu kvantitativno prikupljenih podataka koristile metode deskriptivne statistike, aritmetičkih sredina i standarde devijacije.

Rezultati evaluacije terenske prakse 2014./2015. godine

Kako su rezultati ovog istraživanja u cijelosti predmet jednog drugog rada, ovdje ćemo ih prikazati samo u glavnim crtama, s obzirom da su zapravo vrlo usklađeni s preporukama stručnjaka iz prakse, što pokazuje da između različitih sudionika ovog procesa postoji zajedničko razumijevanje ciljeva, procesa i sadržaja.

Što se tiče ukupnih kvantitativnih rezultata, studenti izražavaju visoko zadovoljstvo odrađenom praksom. Tako je prosječna ocjena ustanove obavljanja terenske prakse $M = 4,34$ ($SD = 0,534$, $min = 2,7$, $max = 5$), dok je prosječna ocjena terenskog nastavnika $M = 4,70$ ($SD = 0,541$, $min = 2,6$, $max = 5$). Važno je naglasiti kako studenti prepoznaju otežavajuće ili krajnje neprimjerene uvjete u kojima rade centri, za socijalnu skrb, naročito kada je riječ o ograničenom prostoru i manjku vremena s obzirom na sve javne ovlasti i broj korisnika za koji su zaduženi, no svi studenti koji su sudjelovali u istraživanu preporučili bi CZSS u kojem su obavljali praksu i drugim studentima. Studenti nadalje navode kako su im u ispunjavanju ishoda učenja (usvajanju sposobnosti, znanja i vještina) najviše pomogli terenski nastavnici ($f = 32$, njihova pristupačnost, razgovor, savjeti koje su dobili, dijeljenje iskustva terenskog nastavnika, pomoć koju je pružio/la studentu), ali i drugi djelatnici centra ($f = 29$; npr. radno okruženje, njihova pristupačnost i savjeti, spremnost na pomoć), poticanje studenta na aktivnost u svakodnevnom radu centra ($f = 16$; npr. obilazak terena i samostalan razgovor s korisnicima), što upućuje na zaključak kako ključnu ulogu u usvajanju znanja i vještina imaju upravo terenski nastavnici i drugi djelatnici CZSS-a.

U prilog važnosti pripreme svih uključenih sudionika za terensku praksu (studentata i terenskih nastavnika, ali i cjelokupnog stručnog osoblja CZSS-a) govore i nalazi o otežavajućim činiteljima učenja tijekom prakse. Pod time studenti navode vlastito neiskustvo, nesigurnost i neznanje ($f = 17$), nedostatak vremena za dobivanje uvida u cjelokupni posao socijalnih radnika u centru ($f = 6$), zauzetost mentora ($f = 5$), problemi s prostorom u CZSS-u ($f = 5$), nepristupačnost drugih djelatnika CZSS-a ($f = 3$; npr. nepovjerljivost, nespremnost na pomoć), problemi u funkcioniranju CZSS-a ($f = 3$; npr. loša atmosfera i međuljudski odnosi), nedovoljna uključenost studenta u rad ($f = 3$; npr. samo promatranje mentora i vođenje dokumentacije) i ostalo ($f = 7$; npr. seljenje s odjela na odjel, mali broj korisnika, »rupe u zakonu«). Iako je terenski nastavnik najodgovorniji za organiziranje i vođenje studentovog boravka u ustanovi, on nikako ne može biti sam u tom procesu, potrebna mu je suglasnost i suradnja cijelog time, tim više što je jedan od ishoda terenske prakse na diplomskom studiju da se student upozna s ustrojem svih odjela u centru. Mnogi drugi autori potvrđuju važnost sustavne pripreme cijelog tima, kao i njihovu upoznatost s nastavnim programom (Shardlow i Doel, 1996.; Bogo i Vayda, 1998.; MacLean, 2007.; MacLean i Harrison, 2009.; Urbanc, Kletečki Radović i Delale, 2009.).

S tim u vezi važno je napomenuti kako su se za studente pokazali važnima neka specifična znanja i vještine koje su imali socijalni radnici u ulozi terenskih nastavnika, prije svega jasne metode procjene studentovog rada, davanje redovitih i preciznih povratnih informacija, učinkovito korištenje komunikacijskih vještina,

jasnoće u iskazivanju vlastitih očekivanja od studenta ($M = 4,53$, $SD = 0,723$) te sposobnosti integriranja iskustva s teorijskim ishodištima. Ti su nalazi u skladu s nalazima nekih prethodnih evaluacijskih istraživanja terenske prakse studenata koji, iako se ne odnose na diplomski studij, jasno ukazuju na potrebu edukacije i podrške terenskim nastavnicima tijekom rada sa studentima (Urbanc i Družić, 1999.; Urbanc, Družić Ljubotina i Kregar, 2002.; Urbanc, Kletečki Radović i Delale, 2009.). Iako se evaluacijska istraživanja prakse studenata socijalnog rada u Hrvatskoj ne provode sustavno, iz rezultata postojećih istraživanja vidljivo je da se s boljom pripremom i podrškom terenskim nastavnicima u radu sa studentima povećava zadovoljstvo studenata postignutim ishodima učenja na praksi.

Ishodi i sadržaji mnogih postojećih programa europskih studija socijalnog rada namijenjeni pripremi socijalnih radnika za ulogu terenskih nastavnika mogu se sažeti na sljedeće:

- upoznati buduće terenske nastavnike s teorijskim i praktičnim aspektima terenske prakse za studente socijalnog rada
- omogućiti budućim terenskim nastavnicima da kritički promišljaju o ulozi terenskog nastavnika kroz sljedeće sadržaje: modeli i koncepti učenja odraslih osoba; metode poučavanja u terenskoj nastavi; specifičnosti (odabrana poglavlja) terenske nastave; završavanje i evaluacija studenta na terenskoj nastavi
- pružiti im podršku na razini neposrednog rada sa studentom, u praćenju studenta tijekom prakse, procjeni njegovog rada i promišljanju učinkovitih metoda učenja, ali i na razini sustavnog prepoznavanja njihovog statusa i odgovarajuće profesionalne gratifikacije tog statusa (stjecanjem odgovarajućeg broja bodova u svrhu relicenciranja, olakšan pristup različitim drugim stručnim i znanstvenim osposobljavanjima i skupovima) (Merriam i Clark, 1992.; Urbanc, 2003.; Urbanc, Rajhvajn Bulat i Sušac, 2015.).

Nadalje, smatramo važnim istaknuti da su studenti najboljim ocjenama ocijenili odnos djelatnika CZSS-a prema studentu ($M = 4,75$, $SD = 0,551$), razinu kompetentnosti osoblja ($M = 4,60$, $SD = 0,599$) te mogućnost stjecanja različitih iskustava ($M = 4,51$, $SD = 0,639$). Nešto lošije, ali i dalje visokim ocjenama ocijenili su prostorno uređenje ustanove ($M = 3,57$, $SD = 1,185$) te inovativnost ustanove pri uključivanju studenata u rad ($M = 3,85$, $SD = 0,949$).

Vezano uz preporuke za unaprjeđenje prakse studenti su istaknuli potrebu za općenito duljim trajanjem prakse, kako bi mogli sudjelovati u procesu rada ustanove, pratiti neposredan rad na slučajevima i imati iskustvo kontinuiteta tog rada, umjesto da kao do sada imaju zapravo kratkotrajan, segmentirani uvid u »presjek« bez mogućnosti trajnijeg uključivanja. Ovi su nalazi u skladu s preporukama i pro-

gramima prakse nekih drugih europskih studijskih program (Tisdell, 1995.; Urbanc, 2003.a; Williams i Rutter, 2007.; Ajduković i Urbanc, 2010.).

Pod vidom prikazanih rezultata evaluacije iz perspektive studenata, u daljnjem radu bit će prikazane smjernice za kvalitetnije provođenje terenske prakse, koje su rezultat rasprave socijalnih radnika – terenskih nastavnika i nastavnika Studijskog centra socijalnog rada, održane na prethodno spomenutom skupu. Radi lakšeg praćenja, smjernice smo s obzirom na sadržaj podijelili na: (1) smjernice koje se odnose na pripremu studenata za praksu; (2) smjernice za boravak studenta u ustanovi te (3) smjernice za završetak prakse.

SMJERNICE ZA KVALITETNIJE PROVOĐENJE TERENSKE PRAKSE

Priprema studenata za praksu

Odlascima studenata na terensku praksu na diplomskom studiju, prethode orijentacijski susreti s nositeljima prakse na fakultetu gdje se upoznaju s ishodima učenja te kontekstom i ulogama pojedinih sudionika u procesu. Također, prilikom odlaska na terensku praksu, studenti su već raspoređeni u supervizijske grupe, u skladu sa supervizijskim standardima, u svrhu dobivanja podrške i produbljivanja iskustvenih znanja. Preporuke sudionika skupa odnosile su se na neke specifične aspekte pripreme studenata za odlazak u CZSS koji bi fokusiranije usmjerili studenata na ishode učenja, a uključivali bi različite nositelje. Slijedi njihov prikaz na način da su preporuke sudionika skupa u daljnjem tekstu označene kao uvučeni dijelovi teksta ispod kojeg autori ovog rada nude odgovore.

- Priprema studenata na moguće neočekivane situacije u radu s korisnicima CZSS-a (uključuje iskustva prethodnih generacija studenata, nositelji su nastavnici na fakultetu i terenski nastavnici u CZSS-u).
- Briga o sigurnosti sudionika u procesu iskustvenog učenja, što uključuje i izradu specifičnih uputa i plana postupanja (radi terenski nastavnik). Pri tome je važno definirati tko je odgovoran za sigurnost studenta tijekom prakse, tko za sigurnost korisnika.
- Važno je prepustiti diskrecionoj ocjeni terenskog nastavnika i njegovog tima te rukovoditelja ima li situacija u neposrednoj praksi za koje misle da im student ne bi trebao prisustvovati te koje su to situacije.

Navedene smjernice ukazuju na potrebu terenskih nastavnika da imaju dostupne detaljnije upute o očekivanjima za vrijeme trajanja studentske prakse. Što

se tiče sigurnosti i neočekivanih situacija s kojima se student može susreti za vrijeme terenske prakse, potrebno je na samom početku podsjetiti studente (što mogu učiniti i voditelji na fakultetu sa svojim grupama studenata) na znanja i vještine o kojima su studenti učili za vrijeme svog preddiplomskog obrazovanja. Ovdje se ponajviše misli na nedobrovoljne korisnike te vještine komunikacije koje studenti imaju i koje mogu promijeniti u različitim situacijama. Što se tiče sigurnosti kako studenta, tako i korisnika, kao što je prethodno opisano, uloga terenskog nastavnika obuhvaća organizacijske, ali i edukativne aspekte, pri čemu on provjerava informiranost i dobrovoljnost sudjelovanja korisnika u radu sa studentom (Urbanc i Vejmelka, 2015.). Također, terenski nastavnik poziva studenta da raspravlja o doživljenim iskustvima i povezuje ih s prethodno naučenim znanjem, a odgovornost studenta je da postavlja pitanja i traži pojašnjenja te da raspravlja sa svojim terenskim nastavnikom i drugim članovima tima (Urbanc i Vejmelka, 2015.).

- Neposredno prije polaska na praksu studenta bi trebalo uputiti da osvježi određena specifična znanja, naročito iz područja zakonske regulative (Zakon o socijalnoj skrbi, Obiteljski zakon te Zakon o upravnom postupku), što bi trebao napraviti nastavnik na fakultetu. S tim u vezi bilo bi važno prilagoditi i načine predavanja ovih sadržaja studentima socijalnog rada, fokusirati ih u većoj mjeri s obzirom na njihove buduće uloge i odgovornosti iz pozicije socijalnih radnika.
- Upoznati studenta prije odlaska na praksu s ustrojem CZSS-a te opisom poslova socijalnog radnika u CZSS-u kako bi se mogao što aktivnije uključiti u svakodnevni posao socijalnog radnika te kako vrijeme na praksi ne bi proveo ponavljajući gradivo iz zakona ili isključivo čitajući dokumentaciju ili pak opservirajući rad drugih. Navedeno bi trebao raditi nastavnik na fakultetu uz goste predavače – stručnjake iz prakse.

Vezano uz navedene smjernice, Musson (2011.) sugerira izradu liste referenci literature i ostalih izvora, kao i individualne pripreme studenata s obzirom na individualne ishode učenja kako bi identificirao i obnovio potrebna znanja, vještine i vrijednosti koje će demonstrirati tijekom studentske prakse.

- Preporuka voditelja pojedinih područja prakse odnosi se na kreiranje situacija učenja u okviru kojih bi studenti imali što aktivniju ulogu, te gdje metoda opservacije, iako korisna, ne bi bila prevladavajuća, kao niti čitanje dokumentacije.

Navedeno ovisi i o drugim objektivnim okolnostima vezanim uz samu prirodu aktualnih slučajeva, specifičnostima pojedinog centra, no i o spremnosti i dosa-

dašnjim obrazovnim postignućima svakog pojedinog studenta. Tako, na primjer, studenti uče o ustroju i načinu rada CZSS-a iz više kolegija, no unutar samih centara postoje mnoge specifičnosti s obzirom na podjelu rada, veličinu, okruženje u kojem se nalaze (na primjer, drugačija je podjela rada u manjim CZSS-ima u odnosu na velike ili one smještene u pograničnim područjima i sl.). U literaturi koja se bavi ulogama terenskih nastavnika često se raspravlja o dilemi treba li studentu omogućiti sudjelovanje u »nekim karakterističnim primjerima« ili u »svemu što praksa donosi« ili pak raditi odabir nekih specifičnih slučajeva (Maclean, 2007.; Shardlow i Doel, 1996.). Ovdje je ponovno naglašena uloga terenskog nastavnika kao »učitelja« pri čemu je njegova odgovornost omogućiti studentu pristup resursima stjecanja praktičnog iskustva, ali i procijeniti sto bi od raspoloživih sadržaja bio »najbolji mogući materijal za učenje«. Pri tome je važno da na raspolaganju ima podršku voditelja područja na fakultetu te da o tome mogu problematizirati kada je riječ o nekim spornim slučajevima. Najspornijima su se pokazale situacije u kojima je student prisustvovao izuzetno dramatičnim premještajima djece iz obitelji, uz prisustvo policije, ukoliko nakon toga student nije dobio pravovremenu podršku.

- Preporuka terenskih nastavnika bila je da studenti prije dolaska napišu vlastiti životopis te očekivanja od prakse, kao i dosadašnja iskustva terenske prakse na preddiplomskom studiju, koji bi potom bio dostavljen terenskom nastavniku. Time bi se omogućio individualiziraniji pristup i ishodi učenja primjereniji studentovim edukativnim potrebama i profesionalnim interesima.
- Također, terenski nastavnici predložili su objedinjavanje svih ovih sadržaja u jedinstvenoj brošuri koja bi se tiskala za potrebe diplomskog studija, a bila bi dostupna nastavnicima, studentima i terenskim nastavnicima. Ovime bi se omogućila i određena standardizacija pristupanja studentskoj praksi, neovisno o veličini pojedinog centra, njegovim specifičnostima.

Musson (2011.) sugerira u svom radu 3 ključna susreta dionika uključenih u studentsku praksu čije objašnjenje slijedi. Neformalni sastanak terenskog nastavnika i studenta gdje se kroz neformalni razgovor student predstavlja terenskom nastavniku, a terenski nastavnik upoznaje s mjestom prakse studenta. Navedeno se čini kako bi se i prije formalnog početka rada detektirali mogući problemi i kako bi se riješili zajedno s koordinatorom prakse s fakulteta, što je u ovom slučaju voditelj prakse na fakultetu. Zatim, za vrijeme prvog tjedna prakse, ukoliko je uspješno završen prvi neformalni sastanak, slijedi sastanak na kojem sudjeluju student, terenski nastavnik, supervizor i koordinator studentske prakse s fakulteta na kojem se definiraju uloge svih navedenih tijekom studentske prakse. Sredinom trajanja

studentske prakse ponovno dolazi do susreta u kojem se zajednički raspravlja o tijeku prakse, izazovima i postignućima, dok se studentu osigurava supervizija, kao i u našem slučaju, te mogući susreti s koordinatorom terenske prakse ukoliko student iskaže potrebu za tim. Budući da je zbog velikog broja studenata i obavljanja prakse u raznim dijelovima Hrvatske, nemoguće osigurati neformalni inicijalni susret studenta i terenskog nastavnika, moguće rješenje je zaista slanje terenskom nastavniku životopis studenta s iskustvima i očekivanjima. Zajedno s time terenskim nastavnicima student može dostaviti elektroničkim putem brošuru o terenskoj praksi. Voditelj prakse na fakultetu može prilikom inicijalnog telefonskog kontakta napomenuti što je od navedenih sadržaja neophodan minimum, a u kojim se područjima/zadacima student i terenski nastavnik mogu rukovoditi individualnim edukativnim potrebama studenta i/ili stručnim interesima i mogućnostima terenskog nastavnika. Primjere ovakvog pristupa nalazimo na brojnim fakultetima socijalnog rada u svijetu, a ovdje radi ilustracije izdvajamo očekivane standardizirane ishode boravka studenta u ustanovi/agenciji socijalne skrbi Sveučilišta u Teksasu, Austin, Škola socijalnog rada gdje Fakultet socijalnog rada nudi odgovarajući predložak i publikaciju u kojoj su razrađena postignuća studenta u četiri područja: osnovne sposobnosti za postizanje profesionalnih vještina (vještine komunikacije, interpersonalne vještine, kognitivne vještine, tjelesne vještine), emocionalne i mentalne sposobnosti – upravljanje stresom, emocionalne i mentalne sposobnosti), vještine profesionalnog rada za rad u praksi – profesionalna predanost, profesionalno ponašanje, svijest o sebi samome, etički zahtjevi) i akademski uspjeh tijekom obrazovanja (University of Texas, School of Social Work, 2015.). Time se voditeljima prakse pruža važna povratna informacija o procjeni usvojenih znanja i vještina studenta, što bi zajedno s već postojećim izvještajem studenta o praksi omogućilo voditelju prakse da studentu na samom kraju procesa pruži detaljniju informaciju o postignućima te informaciju koje aspekte svog rada student može dodatno nadograđivati kada započne vježbenički staž.

Boravak studenta u CZSS-u

- Izbor i bodovanje terenskih nastavnika: preporuka terenskih nastavnika bila je da ravnatelj CZSS-a donese odluku o imenovanju terenskih nastavnika u CZSS-u (u nekim ta praksa već postoji, ali je neujednačena). Na taj bi način nositelji prakse na fakultetu imali uvid u raspoloživost i broj terenskih nastavnika po pojedinom centru, što bi olakšalo planiranje i raspoređivanje studenata. Ovdje valja voditi računa o tome da su imenovani terenski nastavnici svakako motivirani i suglasni s obavljanjem ove uloge i udovoljavaju minimalnim uvjetima.

- Dosadašnja praksa imenovanja terenskih nastavnika odvijala se na način da su ravnatelji pojedinih centara dostavljali imena djelatnika koji će biti zaduženi za studenta na praksi, a koji udovoljavaju predviđenim uvjetima za to i motivirani su za rad (to su, naime, bile pretpostavke od kojih se polazilo u njihovom izboru). Iskustva su, međutim, pokazala da je u pojedinim slučajevima bila riječ o »nedobrovoljnim« terenskim nastavnicima koji su pod pritiskom svojih pretpostavljenih prihvatili ovu ulogu, što se pokazalo dugoročno nepovoljnim za studenta kao i za međusobnu suradnju te bi takvu praksu trebalo svakako izbjegavati. Također, pri prvom susretu svaki terenski nastavnik dobiva pismo od voditelja prakse s kontakt podacima na koje se može javiti u bilo kojem trenutku. Stoga bi zaista interna odluka o imenovanju terenskih nastavnika pružila jasnoće u radu i ulogu terenskog nastavnika stavila na višu razinu u samom sustavu socijalne skrbi.
- Prema Pravilniku o bodovanju Hrvatske komore socijalnih radnika, obavljanje uloge terenskog nastavnika za terensku praksu na diplomskom studiju boduje se s tri boda, što su sudionici smatrali nedovoljnim. Također je preporuka da se sudjelovanje terenskih nastavnika u određenim vremenskim razmacima dodatno »honorira« na način da im se olakša pristup različitim edukacijama i sudjelovanju u supervizijskim grupama koje organizira fakultet ili su dostupne u okviru profesionalne zajednice.

S obzirom na postojeći Pravilnik o bodovanju i nezadovoljstvo terenskih nastavnika načinom vrednovanja i ukupnim iznosom bodova, u budućim bi raspravama trebalo promišljati o dodatnim načinima vrednovanja ovog izuzetno odgovornog i za djelatnike zahtjevnog posla kao, na primjer, lakšim pristupom edukacijama, stručnim i znanstvenim skupovima te seminarima (radionicama) gdje bi terenski nastavnici mogli steći nova znanja i vještine i dobiti dodatne bodove za relicenciranje.

- Preporuka je da se terenskim nastavnicima tijekom boravka studenta u ustanovi omogućiti da imaju manji obim poslova.

Ova je preporuka neposredno povezana s izuzetno nepovoljnim uvjetima rada u kojima svakodnevno djelatnici obavljaju svoju praksu. Realnost najčešće ne dozvoljava ovakve promjene i olakšice te terenskom nastavniku ostaje jednaka količina posla, povrh rada sa studentom. Također, u skladu je s praksom mnogih europskih zemalja, pri čemu je važno jasno odrediti kriterije u kojem slučaju i za koliko je moguće smanjiti obim poslova djelatnika koji obavlja ulogu terenskog nastavnika. Ovdje treba, međutim, imati na umu da se dio poslova svakako može

prepustiti i studentu, s obzirom da je u slučaju diplomskog studija riječ o prvostupnicima socijalnog rada.

- Pozitivno je procijenjen program rada s kojim student dolazi na praksu, što treba i nadalje provoditi. Navedeno bi trebao raditi nastavnik na fakultetu. Također je potreban daljnji rad na pojašnjavanju ciljeva i specifičnih zadataka studenta na praksi te uloga pojedinih sudionika (na primjer, kada je specifični zadatak koji student ima iz jednog područja, a terenski nastavnik iz drugog, nejasno je tko treba pomoći studentu izvršiti zadatak).

Specifični zadaci terenske prakse odnose se na integrativni kolegij »Odabrana područja socijalnog rada« te obuhvaćaju zadatke koji studentima nisu u koliziji s vremenom u CZSS-u. Stoga je naša preporuka da, ukoliko je moguće, terenski nastavnik sam procijeni treba li zamoliti za pomoć nekog od svojih kolega kako bi studentu omogućio izvršenje zadatka te da potakne studenta da samostalno pristupi drugim zaposlenicima u CZSS-u koji mu mogu pomoći pri izvršenju zadatka. Time terenski nastavnik ispunjava dio svoje organizacijske uloge (Urbanc i Vejmelka, 2015.), a student stječe dodatne kompetencije.

- Uloga je terenskog nastavnika i da posveti pozornost etičkim sadržajima na praksi u smislu poticanja pitanja studenata na raspravu i promišljanje o mogućim poteškoćama, nejasnoćama i dilemama vezanim uz boravak u CZSS-u (npr. prethodno poznanstvo studenta s korisnikom, naročito u manjim mjestima). Naročitu važnost terenski nastavnik treba posvetiti načelu povjerljivosti. Navedeno bi trebao raditi terenski nastavnik.

Svakako je važno potaknuti studenta da, ukoliko terenski nastavnik procijeni, prouči Etički kodeks socijalnih radnica i socijalnih radnika Republike Hrvatske u djelatnosti socijalnog rada i iz uloge »učitelja« objasni studentu kako se ponašati u takvoj situaciji.

- Jedna od uloga terenskog nastavnika je poticati studenta na kritičko propitivanje, raspravu te integraciju usvojenih iskustava s teorijskim znanjima (npr. prepoznavanje i imenovanje etičkih dilema u praksi).

Kako navodi Walsh (2010., prema Gentle-Genitty i sur., 2014.), bez integracije teorije i prakse socijalni se radnici mogu vrlo lako i u pretjeranoj mjeri naći pod utjecajem vlastitih stavova, raspoloženja i reakcija, što može rezultirati pogubno za korisnika. Upravo dogmatizam dovodi do mehanizma, gdje studenti socijalnog rada mogu imati kruta uvjerenja u ispravnost samo jedne teorije čime zanemaruju jedinstvenost korisnika i specifičnost situacija s kojima se tijekom prakse susreću

(Gentle-Genitty i sur., 2014.). Stoga je neophodno da terenski nastavnik cijelo vrijeme boravka studenta u CZSS-u bude ponajprije njegov učitelj.

- Preporuka je terenskih nastavnika da se posebna pažnja posveti radu s naročito zahtjevnim korisnicima kao što su agresivni, manipulativni korisnici i sl.

Uz znanja i vještine koje su studenti dobili tijekom svog preddiplomskog studija, terenski nastavnik bi trebao studentu dati znanja i kroz vlastite primjere pokazati kako se ponašati u navedenoj situaciji.

- Postoji potreba za zajedničkim susretom terenskih nastavnika, studenata i voditelja prakse na fakultetu prije, kao i po završetku terenske prakse radi neposrednije komunikacije (no, svakako je minimalan barem jedan koordinacijski sastanak), davanja povratnih informacija, razmjene mišljenja i zaključivanja procesa. Navedeno bi trebao organizirati nastavnik na fakultetu.
- Terenskim nastavnicima važno je omogućiti sudjelovanje u orijentacijskim radionicama, koje bi trebale biti prepoznate kao jedan od minimalnih uvjeta za njihovo imenovanje. Navedeno bi organizirao nastavnik na fakultetu. Poželjno je i produbljivanje znanja o modelima i specifičnostima učenja odraslih, davanju povratnih informacija studentu, i drugim vještinama i znanjima od koristi terenskom nastavniku.
- Također je poželjno da budu uključeni u aktualne stručne programe usavršavanja i supervizije vlastitog neposrednog rada s korisnicima. Navedeno bi organizirali Ministarstvo socijalne politike i mladih, HUSR, Komora socijalnih radnika RH te Studijski centar socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Zbog rasprostranjenosti terenske prakse po čitavoj Hrvatskoj, terenski nastavnici koji rade i žive u Zagrebu i njegovoj okolini svakako su u boljoj poziciji redovito prisustvovati orijentacijskim radionicama prije početka prakse. Međutim, ubuduće treba razmisliti kako ovim radionicama obuhvatiti terenske nastavnike s područja cijele RH, čiji je dolazak na radionicu skuplji i složeniji s obzirom na vrijeme izostanka s radnog mjesta, a sa svrhom organiziranja ovakvih susreta kao jednog od minimalnih standarda u organizaciji terenske prakse diplomskog studija. Jedan od načina je i da se ove radionice organiziraju u sklopu profesionalnih stručnih skupova koji se na godišnjoj razini organiziraju u RH, odnosno, da Ministarstvo socijalne politike i mladih omogući terenskim nastavnicima i onima koji to žele postati bolju pristupačnost ovakvim skupovima, ili pak, da im omogući (vremenski i financijski)

dolazak na fakultet kako bi mogli sudjelovati u jednodnevnim pripremnim radionicama.

- Jedan od prijedloga u vezi terminologije bio je da se terenski nastavnik imenuje mentorom terenske prakse, radi usklađivanja s terminologijom pravilnika, oko čega nije postignuta suglasnost, s obzirom da se termin »mentor« koristi za socijalnog radnika koji je zadužen za vođenje pripravnika tijekom stručnog osposobljavanja (što nije u ingerenciji fakulteta), dok je terenski nastavnik zadužen za studenta na praksi. U svakom slučaju, postoji potreba za naknadnim promišljanjem upotrebe ovih termina.

U vezi studentske prakse i dalje zastupamo termin »terenski nastavnik« jer u sebi sadrži prije svega edukativni zadatak stručnjaka »na terenu« koji studentu prenosi ponajprije vrijednosti, vještine i znanja te ga podučava specifičnostima posla u CZSS-u. Smatramo da termin »mentor« ima mnogo širu upotrebu. U akademskom kontekstu mentor vodi izradu završnog rada, dok u praksi mentor prije svega brine o socijalnom radniku – pripravniku tijekom stručnog osposobljavanja pa bi korištenje ovog termina bilo zbunjujuće, iako ga mnogi koriste kao sinonim za terenskog nastavnika. Također, u inozemnoj literaturi nailazimo na termine koji sadržajno odgovaraju terminu terenski nastavnik (engleski izraz *practice teacher* ili američki *field instructor*).

- Terenski nastavnik moderira i organizira studentovo vrijeme na praksi i odgovoran je za njegov boravak u CZSS-u, no potrebno je studenta upoznati i predstaviti cjelokupnom timu zaposlenih s kojima će također provoditi dio vremena, s obzirom da je jedan od ciljeva prakse upoznati ustroj rada cijelog CZSS-a.

Ovakvim pristupom ne samo da se student predstavlja timu, već se i terenski nastavnik predstavlja svojim kolegama u svojoj novoj ulozi. Time stječe dodatni kredibilitet u toj ulozi u svojem radnom okruženju i dobiva mandat da zatraži suradnju kolega prilikom omogućavanja studentu da boravi i na drugim odjelima centra. Rezultati istraživanja Grossman i McCromick (2003.) ukazuju da interdisciplinarna iskustva studenata s kojima se susreću tijekom obrazovanja s ciljem stjecanja vještina iz različitih područja u nekim situacijama tijekom prakse dodatno potiču njegovu profesionalnu identifikaciju i sazrijevanje.

- Preporuka za produženjem trajanja terenske prakse na diplomskom studiju (120 sati je procijenjeno prekratkim razdobljem). Vezano uz organiziranje nastave prije i poslije prakse, sudionici su preporučili da se sva fakultetska

nastava odradi prije odlaska na praksu, osim onih sadržaja koji su vezani uz prorađu iskustava s prakse i njihovo zaključivanje. Preporuka je da se seminar iz teorije i metodologije odradi u cijelosti prije odlaska na praksu, umjesto kao do sada, da dio seminara bude prije, a dio nakon odrađene prakse.

S ovime se u cijelosti možemo složiti, tim više što i sami studenti iznose slične preporuke, naglašavajući kako im je nakon prakse izuzetno teško koncentrirati se ponovno na isključivo teorijske sadržaje. Navedene izmjene vezane uz kronologiju nastavnih sadržaja mogle bi se provesti u dogovoru s predmetnim nastavnicima, no povećanje opsega prakse zahtijevalo bi veće intervencije u sadašnji kurikulum, što bi se moglo provesti u okviru dugo očekivane reforme programa. Kao što je prethodno navedeno u prikazu rezultata evaluacijskog istraživanja, prekratko vrijeme namijenjeno boravku na praksi studenti su naveli kao jedan od otežavajućih činitelja iskustvenog učenja te bi u okviru procesa reforme svakako trebalo o tome voditi računa na način da se satnica prakse poveća (po uzoru na neke studijske programe gdje studenti provode i čitav semestar na praksi), a da se ostali nastavni sadržaji zaključče do odlaska na praksu, osim onih koji su povezani sa samom praksom (supervizija) i izradom završnog rada (mentorski rad).

Završetak terenske prakse

- Prijedlog terenskih nastavnika u smjeru pojašnjavanja ishoda učenja i njihovog jasnijeg praćenja bio je objediniti ciljeve, ishode i sve sadržaje vezane uz obavljanje terenske prakse u već spomenutoj jedinstvenoj brošuri koju bi u aktualnoj akademskoj godini dobio svaki terenski nastavnik. Također je potrebno dalje raditi na razvijanju alata za praćenje studentovog rada tijekom prakse.
- Terenski nastavnici imaju potrebu dobiti povratne informacije od voditelja terenske prakse s fakulteta o radu sa studentom pod vidom postignutih ishoda učenja.
- Poželjno bi bilo po završetku prakse organizirati i susrete između terenskih nastavnika u svrhu razmjene iskustava i učenja iz primjera dobre prakse.

Povratne informacije svakom pojedinom terenskom nastavniku moguće je osigurati kroz komunikaciju između terenskog nastavnika i voditelja na fakultetu, a predviđeno je i da terenski nastavnik sudjeluje u evaluaciji studentovog rada. Ovaj je postupak, međutim, potrebno dodatno promišljati, pojašnjavati i razvijati instrumente praćenja studentovog napretka, stvarajući mogućnosti za dijalog iz-

među terenskog nastavnika, studenta i voditelja na fakultetu. To je naročito važno kada je riječ o studentu koji, na primjer, nije zadovoljio kriterije prolaska (terenski nastavnici često postavljaju pitanje može li student »pasti iz prakse«), što u kontekstu iskustvenog učenja ne možemo svesti isključivo na »zadovoljio« ili »nije zadovoljio«, već je za sve uključene strane veoma važno dati i dobiti što konkretniju povratnu informaciju i novu priliku za učenje. Također je radi sustavnog praćenja kvalitete prakse važno provoditi redovita evaluacijska istraživanja koja će obuhvatiti perspektive svih uključenih sudionika.

- Dugoročno, važno je promovirati ulogu terenskog nastavnika uvođenjem odgovarajuće sustavne pripreme terenskih nastavnika za vođenje studenata na praksi te formaliziranjem suradnje između prakse i fakulteta.

U kontekstu formaliziranja sudionici su prepoznali važnost zaključivanja ugovora o suradnji koji je tijekom akademske školske godine 2014./2015. po prvi put zaključen između Ministarstva socijalne politike i mladih te Studijskog centra socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Dogovorima koji su prethodili potpisivanju ugovora prisustvovali su i predstavnici Hrvatske komore socijalnih radnika te Hrvatske udruge socijalnih radnika. Buduće edukacije namijenjene terenskim nastavnicima moguće je, kao što je prethodno navedeno, na godišnjoj razini povezati i s održavanjem stručnih i znanstvenih skupova, o čemu treba brinuti Studijski centar socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu u suradnji s Ministarstvom socijalne politike i mladih, Hrvatske komore socijalnih radnika te Hrvatske udruge socijalnih radnika.

ZAKLJUČAK

Ovim radom željelo se ponuditi uvid u teorijske i praktične spoznaje o terenskoj praksi u obrazovanju budućih socijalnih radnika u Hrvatskoj. Relevantni zakonski, iskustveni i teorijski resursi o praksi socijalnog rada problematizirani su i povezani s detaljnim i problematiziranim prikazom terenske prakse na diplomskoj razini studija socijalnog rada u Hrvatskoj. Ovaj prikaz temelji se na iscrpnom opisu dionika, tjeka i izazova terenske prakse, što rezultira ponuđenim smjernicama za unaprjeđenje terenske prakse na diplomskoj razini. Može se zaključiti da ovaj rad nudi sveobuhvatan uvid u organizaciju i realizaciju terenske prakse na diplomskoj razini studija socijalnog rada, prakse koja predstavlja završni most u integraciji teorije i prakse po završetku obrazovanja socijalnih radnika. Također, rad nudi i argumentiranu raspravu o mogućem smjeru razvoja modela terenske prakse na diplomskoj razini studija socijalnog rada, budući da se nastojalo prikazati o kakvom

kompleksnom sadržaju je riječ kada govorimo o terenskoj praksi na diplomskim studijima socijalnog rada, i to kroz prikaz međunarodnih i domaćih dokumenata, obrazovnih programa, rezultate istraživanja, teorijska ishodišta te kroz smjernice samih sudionika. Studentska perspektiva ukratko je prikazana kroz rezultate evaluacijskog istraživanja terenske prakse diplomskog studija, dok je perspektiva terenskih nastavnika uvedena kroz smjernice proizašle iz zajedničke rasprave tijekom okruglog stola ranije spomenutog skupa. Naša perspektiva – perspektiva nastavnika i voditelja terenske prakse očitovala se kroz komentar navedenih smjernica. Unatoč različitim sadržajima i procesima koji su bili u fokusu ovih perspektiva, svima je zajedničko naglašavanje važnosti terenske nastave i iskustvenog učenja u procesu obrazovanja budućih socijalnih radnika. U tom procesu nedvojbeno ključnu ulogu ima terenski nastavnik koji osim obilježja iskusnog praktičara koji se rukovodi visokim profesionalnim etičkim standardima ima i odgovarajuću osobnu predanost za ovu ulogu, ali i odgovarajuću pripremu i podršku akademske i šire profesionalne zajednice. S obzirom na skromnost literature iz ovog područja, ovaj rad može biti koristan kao polazišna točka prilikom pripreme terenske prakse i to studentima, terenskim nastavnicima i voditeljima terenske prakse na fakultetu, supervizorima te svim ustanovama u kojima se terenska praksa odvija.

LITERATURA

1. Ajduković, M. & Urbanc, K. (2010). Supervision as a safety net. In: Van Gees, G. & Geissler Pilz, B. (eds.), **Supervision meets education**. Maastricht: Hogeschool Zuyd Maastricht, 113-133.
2. Alphonse, M., Purnima, G. & Moffatt, K. (2008). Redefining social work standards in the context of globalization: Lessons from India. **International Social Work**, 51 (2), 145-158.
3. Bailin, S., Case, R., Combs, J. R. & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. **Journal of Curriculum Studies**, 31 (3), 285-302.
4. Bogo, M. & Vayda, E. (1998) **The practice of field instruction in social work: Theory and process** (2nd ed.). New York: Columbia University Press.
5. Burr, V. (2015). **Social constructivism**. New York: Routledge.
6. Fakulteta za socialno delo (2015). **Diplomski študij**. Preuzeto s: <http://www.fsd.si/> (25.10.2015.).
7. Gentle-Genitty, C., Chen, H., Karikari, I. & Barnett, C. (2014). Social work theory and application to practice: The students' perspectives. **Journal of Higher Education Theory and Practice**, 14 (1), 36.

8. Grossman, B. & McCormick, K. (2003). Preparing social work students for interdisciplinary practice: Learnings from a curriculum development project. **Journal of Human Behavior in the Social Environment**, 7(1-2), 97-113.
9. Honey, P. & Mumford, A. (1986). **Using your learning styles**. London: Peter Honey Publication.
10. Hrvatska udruga socijalnih radnika (2015). **Etički kodeks socijalnih radnica i socijalnih radnika RH**. Zagreb: Hrvatska udruga socijalnih radnika.
11. IASSW (2015). **Global qualifying standards for social work education and training**. Preuzeto s: www.iassw.org (30. 10. 2015.).
12. Kolar, E. & Sicore, A. (2015). **Social work around the world - Colors and shapes in a complex mosaic**. Preuzeto s: www.easw.org (3.11.2015.).
13. Kolb, D. A. (1984). **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice Hall.
14. Le Riche, P. (2006). Practising observation in shadowing: Curriculum inovativan i učenje kroz praksu u BA Social Work. **Social Work Education**, 25 (8), 771-784.
15. Leave, J. & Wenger, E. (1990). **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press.
16. Leuven University College (2015). **Social work**. Preuzeto s: www.leuvenuniversitycollege.be (25.10.2015.).
17. Maclean, S. (2007). **Developing partnership working in social work education: Where are we now?**. West Midlands: Skills for care West Midlands.
18. Maclean, S. & Harrison, R. (2009). **Making the most of your practice learning opportunities**. Rugeley, Staffordshire: Kirwin Maclean ass. Lim.
19. Merriam, S. B. & Clark, M. C. (1992). Adult learning in good times and bad. **Studies in continuing education**, 14 (1), 1-13.
20. Musson, P. (2011). **Effective writing skills for social work students**. Exeter: Learning Matters Ltd.
21. O'Hanlon, W. H. & Wiener-Davis, M. (1989). **In search of solutions: A new directions in psychotherapy**. New York: Guilford press.
22. Rutter, L. & Brown, K. (1999). **Critical thinking and professional judgement for social work**. London: SAGE.
23. Scottish Executive. (2003). **The framework for social work education in Scotland**. Edinburgh: Stationery Office.
24. Shardlow, S. & Doel, M. (1996). **Practice learning and teaching**. Basingstoke: MacMillan.
25. Širol, M. (2011). **Što je teorija bez dobre prakse? Iskustva studenata vezana uz terensku praksu na preddiplomskom studiju socijalnog rada**. Diplomski rad. Zagreb: Studijski centar socijalnog rada, Pravni Fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

26. Tisdell, E. (1995). **Creating inclusive adult learning environments: Insight from multicultural education and feminist pedagogy. Information series no 361. Columbus: ERIC Clearinghouse on adult, career and vocational education, center on education and training and employment.** Ohio: The Ohio State University.
27. Topps UK Partnership (2002). **The National Occupational Standards for Social Work.** Leeds: TOPSS England.
28. Trinity College Dublin (2015). **School of Social Work and Social Policy.** Preuzeto s: <http://socialwork-socialpolicy.tcd.ie/> (30.10.2015.).
29. University of Applied Science, Alice Salomon Hochschule (2015). **Social Work Study Programme.** Preuzeto s: www.ash-berlin.eu (10.11.2015.).
30. University of Applied Science, Hochschule Koblenz (2015). **Soziale Arbeit.** Preuzeto s: <http://www.hs-koblenz.de/> (30.10.2015.).
31. University of Birmingham (2015). **Department of Social Policy and Social Work.** Preuzeto s: <http://www.birmingham.ac.uk/> (26.10.2015.).
32. University of Texas, School of Social Work. (2015). **Standards for Social Work Education.** Preuzeto s: <https://socialwork.utexas.edu/dl/files/academic-programs/other/standards-sw-education.pdf> (19. 11. 2015.).
33. Urbanc, K. & Družić O. (1999). Neka obilježja terenske nastave studenata Studijskog centra socijalnog rada. **Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada**, 6 (1), 39-58.
34. 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.
35. Urbanc, K. (2003). Značaj terenske nastave za razvoj profesionalnog identiteta socijalnih radnika. **Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada**, 10 (1), 61-70.
36. Urbanc, K. (2003a). Supervizija studenata. U: Ajduković, M. & Cajvert, Lj. (ur.), **Supervizija u psihosocijalnom radu.** Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 303-330.
37. Urbanc, K. & Vejmelka, L. (2015). **Uvod u terensku praksu za studente 5. godine.** Preuzeto s: http://www.pravo.unizg.hr/scsr/diplomski_studij/diplomski_studij_iz_socijalnog_rada/predmeti/praksa (19. 11. 2015.).
38. Urbanc, K., Kletečki Radović, M. & Delale, E. A. (2009). Uključivanje i osnaživanje korisnika tijekom terenske prakse studenata socijalnog rada. **Ljetopis socijalnog rada** 16 (2), 395-423.
39. Urbanc, K., Ajduković, M. & Branica, V. (2009). Social work theory and its role in development of practice and competences. **1st ENSACT Joint Conference, Social action in Europe: Different legacies & common challenges?** Dubrovnik, 26th-29th April. Abstract book, 225.

40. Urbanc, K., Rajhvajn Bulat, L. & Sušac, N. (2015). **Evaluacija studentske terenske prakse – perspektiva studenata diplomskog studija socijalnog rada.** Predavanje održano na skupu »Primjena kvalifikacijskog okvira u području prava i socijalnih djelatnosti«, Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 25.9.2015., Zagreb.
41. Williams, S. & Rutter, L. (2007). **Enabling and assessing work based learning for social work: supporting the development of professional practice.** Birmingham: Learn to care.
42. Zakon o djelatnosti socijalnog rada (2011, 2012). **Narodne novine**, 124/2011., 120/2012.
43. Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2013). **Narodne novine**, 22/2013.
44. Zuyd University of Applied Sciences (2015). **Social Work.** Preuzeto s: www.zuyd.nl/ (20.6.2015.).

Kristina Urbanc
Marko Buljevac
Lucija Vejmelka

University of Zagreb
Faculty of Law
Department of Social Work

THEORETICAL AND EXPERIENTIAL FRAMEWORKS FOR THE DEVELOPMENT OF FIELD WORK MODELS FOR STUDENTS OF SOCIAL WORK

ABSTRACT

Field practical work is an indispensable part in the education of future social workers. The purpose of this paper is to analyse the guidelines and conclusions from the conference entitled »Implementation of the Croatian Qualifications Framework in the Field of Law and Social Work«, held in September 2015 and attended by field work teachers, university teachers and students of social work. The first part gives examples of how field work is organised in other European social work graduate programmes, describes the legislative framework and the theoretical concepts relative to the experiential learning models on which the field work for students of social work is based. The paper continues to elaborate on the function of field work in social work in the Croatian context, presenting also the research results. The paper finally presents guidelines for a more successful implementation of field work, developed jointly by the participants of the conference. The guidelines are critically analysed and additionally substantiated with the results of the research and suggestions regarding field work, as well as personal comments from the authors of this paper. This paper provides guidelines for the organisation and implementation of field work within social work graduate programmes, and offers an overview of research and models which may be of help to field work teachers, students and university teachers, that is, individuals who develop and embody the practical side of social work and the education of future social workers in Croatia.

Key words: *field work, graduate study, social work, experiential learning, guidelines.*