

ULOGA TERENSKJE PRAKSE U DODIPLOMSKOM OBRAZOVANJU SOCIJALNIH RADNIKA - - MODEL VELIKE BRITANIJE

Kristina Urbanc

Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Studijski centar socijalnog rada

Pregledni članak

UDK 364.62:378(410)

Primljeno: travanj, 1998.

Članak donosi kratak pregled teorijskih modela provođenja prakse na studijima socijalnog rada diljem svijeta, te iznosi prednosti i mane svakog od njih. Autorica posebno pomno analizira provođenje prakse na sveučilištu Anglia Polytechnic University, School of Community Health, Cambridge, Velika Britanija. Svrha je rada naglasiti ulogu nastavnika koji vodi praksu i ulogu prakse općenito u procesu priprema za budući samostalan rad studenata socijalnog rada.

1. UVOD

Podaci za ovaj rad dobiveni su na temelju iskustava i nastavnih materijala koje sam prikupila tijekom studijskog boravka na Anglia Polytechnic University, Cambridge, u Velikoj Britaniji, u studenom 1997. godine*. Pohadanjem jednog od brojnih seminara putem kojih se iskusni praktičari - socijalni radnici pripremaju za prihvata, vođenje i superviziranje studenata socijalnog rada, dobila sam uvid u značajne promjene na području terenske nastave, praktičnog učenja i prakse socijalnog rada u Velikoj Britaniji općenito.

Promjene u društvu odrazile su se bez sumnje i na sadržaj prakse socijalnog rada. Visoko obrazovanje postalo je pristupačnije širim slojevima društva; značaj koji se poklanja učenju "na praksi" i "iz prakse" znatno je veći, te se veća pažnja poklanja rezultatima koji proizlaze iz takvog načina učenja. Uloga terenskog instruktora, iskusnog socijalnog radnika, sve je zahtjevnija, pa su stoga i kriteriji koje treba zadovoljavati takva osoba sve "oštriji".

Danas dodatno obrazovanje kandidata koji želi postati terenski instruktor (*practice teacher*) traje tri semestra, uz stjecanje višegodišnjeg kliničkog iskustva i zadovoljavanje profesionalnih etičkih standarda, prema zahtjevima CCETSW (Central Council for Education and Training in Social Work - vrhovno profesionalno tijelo koje propisuje standarde, te prema njima usklađuje i verificira obrazovne i praktične programe na području socijalnog rada u Velikoj Britaniji).

U ovom radu će se sažeto prikazati modeli i načini provođenja terenske nastave, te uloge i zadatka terenskog instruktora u obrazovanju studenata socijalnog rada, prema modelu "School of Community and Social Studies", Anglia Polytechnic University, Cambridge, u Velikoj Britaniji.

* Zahvaljujem se British Councilu u Hrvatskoj koji je svojim razumijevanjem i financijskom potporom omogućio ovaj studijski boravak na APU, Cambridge, U.K.

2. AKTUALNI MODELI UČENJA PRAKSE U VELIKOJ BRITANIJU

Modeli učenja prakse o kojima će biti riječ su bili ili su još uvijek u upotrebi u okviru različitih programa obrazovanja socijalnih radnika u Velikoj Britaniji.

Prema Shardlowu i Doelu (1996.), radi se o sljedećim modelima: tzv. "pripravnički" model, model temeljen na kompetentnosti, model rasta i razvoja, menadžerski model, akademski model, artikularni model, model "petlje", model sistema uloga i model "budućnosti". Isti autori upozoravaju da se opisani modeli rijetko susreću u praksi u svom izvornom obliku. Radi se, dakle, o "idealnim tipovima", o kojima govori Weber, a koji se u stvarnosti najčešće međusobno isprepliću, kombiniraju i modificiraju prema aktualnim promjenama i potrebama.

"Pripravnički" model

Prema Kutziku i Georgeu (1982., prema Shardlowu i Doelu, 1996.), student uči prvenstveno iz direktnog rada s klijentom pod vodstvom svog terenskog instruktora. Socijalni rad je, prema ovim autorima, poput vještine, gotovo "zanata" koji se, uz prikupljenu mudrost, prenosi s generacije na generaciju.

Primarne metode za promoviranje studentova znanja su u ovom modelu supervizijski sastanci studenta instruktora, koji se odvijaju tjedno. Prema Shardlowu, 1996., u literaturi se umjesto termina "supervizije" (*supervision session, practice teaching session*) koristi termin "*practice tutorial*", odnosno sastanak nastavnika i studenta, uz napomenu da je naglasak na procesu učenja i da se radi o jednom studentu ili vrlo maloj grupi studenata; isti autor izjednačava ovdje sadržaj supervizije, konzultacija i tzv. "tutorskog sata" (Shardlow i Doel, 1997.).

Tijekom sastanka supervizira se studentov rad s klijentima na temelju studentovih bilježaka i interakcija s klijentima. Kontakti između terenskog instruktora i fakulteta u ovom modelu svedeni su na minimum.

Smatra se, naime, da nije potrebno posebno strukturirati studentov program učenja u praksi, te je uloga fakulteta, odnosno škole, zapravo samo da poveže studenta s ustanovom u kojoj se vrši kvalitetna praksa socijalnog rada (i gdje vlada dovoljno podržavajuća atmosfera), odnosno da omogući studentu kontakt sa socijalnim radnikom - praktičarom koji posjeduje ove osobine.

Prema Danburyju, (1986., prema Shardlowu i Doelu, 1996.) u okviru ovog modela student uči prema principu osmoze: dovoljno je da se nalazi u povoljnoj, podržavajućoj atmosferi učenja, prepušten iskusnom praktičaru, okružen primjerima "dobre prakse" socijalnog rada.

Student promatra rad svog terenskog nastavnika, od slučaja do slučaja, te putem indukcije dolazi do generalnih zaključaka i usvaja teoriju. Prigovor ovakvom načinu učenja odnosi se na nedostatak refleksivnih i konceptualnih aktivnosti studenta. Drugim riječima, student nije u prilici da osvijesti vlastite vrijednosti i intervencije i da ih integrira u praksu, a prisutna je i opasnost od nekritičnog preuzimanja nastavnikovih vrijednosti, strategija i intervencija.

Dakako, ovaj se model vrlo lako može pretvoriti u model učenja loše prakse socijalnog rada (primjer "kako ne treba") ukoliko se provodi u potpunom uredu agencije

za socijalni rad, jer se u tom slučaju učenje svodi na “instruiranje” kako raditi od slučaja do slučaja, s obzirom na očekivanja agencije.

“Pripravnički” model je dugo vremena predstavljao dominantnu paradigmu učenja prakse socijalnog rada u Velikoj Britaniji, te i danas ima značajan utjecaj na programe obrazovanja socijalnih radnika.

Model temeljen na kompetentnosti

Ovaj model vrlo je dobro primljen i primjenjivan širom Velike Britanije, ne samo na području terenske prakse već općenito u obrazovanju socijalnih radnika (CCETSW, 1992.). Kako je upotreba modela veoma raširena, razvile su se mnogobrojne verzije.

Zajedničke su im sljedeće karakteristike:

- Naglasak je na rezultatima učenja (a ne na samom procesu stjecanja znanja). Od studenta se očekuje da demonstrira određeni dio naučenog gradiva, dok se metoda kojom je to postigao smatra manje važnom.
- Usvajanje gradiva je definirano u terminima demonstriranja postignute vještine ili znanja.
- Rezultati su postavljeni u obliku željenog ponašanja koje student treba razviti, uvježbati i primijeniti u odgovarajućoj situaciji.
- Studentova demonstracija određene vještine ili znanja uspoređuje se s točno određenim kriterijima, obuhvaćenim detaljnom skalom stupnjeva kompetentnosti.

Uloga socijalnog radnika opisana je atributima kompetentnosti koje student treba usvojiti. Dakle, polazišna točka ovog modela je, zapravo, završetak procesa edukacije.

Kada su dogovorene i definirane kompetentnosti koje student treba usvojiti tijekom terenske nastave, slijede “pregovori” instruktora i studenta o načinima postizanja tih ciljeva. Terenski instruktor ima u ovom slučaju ulogu savjetodavca i moderatora.

Nedostaci ovog modela su što je previše fokusiran na tzv. “mjerljive” ciljeve, odnosno profesionalna znanja u formi željenih ponašanja, dok se vrlo malo pažnje posvećuje osobnim studentovim iskustvima (osjećajima, refleksijama).

Različite verzije modela temeljenog na kompetentnosti i danas su vrlo važan sastavni dio praktične nastave u Velikoj Britaniji, a primjenjuju se i na području terenske prakse i pri strukturiranju programa obrazovanja socijalnih radnika uopće.

Model rasta i razvoja

Ovaj model počiva na freudističkoj i neo-freudističkoj psihologiji. Bit je u podizanju studentove razine samoosvještavanja kao preduvjeta kompetentnog rada s klijentima. Osobni “rast” odnosi se na rješavanje studentovih psiholoških problema. Prepoznavanje problema i rad na njima odvija se tijekom praktične nastave, za vrijeme supervizije, (dakle, individualno ili u malim grupama). Prvi korak u stjecanju kompetentnosti je prepoznavanje veze između procesa rješavanja studentovih osobnih intrapsihičkih konflikata i kvalitetnog profesionalnog rada s klijentima.

Uloga terenskog instruktora je u tome da modificira studentove "neadekvatne" stavove, odnosno da podrži studenta u "otkrivanju" takvih stavova i radu na njima. Terenski instruktor također poziva i ohrabruje studenta da istražuje svoje osjećaje i reakcije prema klijentu, te da ih pokuša staviti u kontekst svojih osobnih problema. Pritom se postavlja problem granice između terapije i prakse.

Postoje nasuglasice među autorima (Wijnberg, Schwartz 1977., prema Shardlowu i Doelu, 1996.) o tome je li očuvanje granice između terapije i učenja kompetentnog obavljanja profesionalne prakse manje važno od stimuliranja studentova osobnog rasta i razvoja, ili pak treba inzistirati na održavanju te distinkcije u odnosu student - terenski nastavnik.

U svakom slučaju, praksa je pokazala da je, s obzirom na osobne sadržaje o kojima student raspravlja tijekom supervizije, vrlo teško razgraničiti područje terapije od područja edukacije. Radi se, dakle, o vrlo "individualiziranom" i "zatvorenom" modelu, gdje ozbiljnu barijeru u postizanju ciljeva praktične nastave može predstavljati studentovo negiranje postojanja problema i odbijanje da radi na tome.

Student je, dakle, "osoba s problemom", a terenski instruktor je onaj koji će mu pomoći da taj problem riješi. Pritom nema puno prostora za pregovore o ciljevima učenja. Student se ponekad može osjećati frustriranim zbog fokusiranosti terenskog instruktora na postojeći problem.

Tijekom 60-ih godina ovaj se model prestao upotrebljavati u SAD-a i Velikoj Britaniji.

Menadžerski model

Ovaj model prevladava u mnogim britanskim ustanovama socijalne zaštite, odnosno tamo gdje je "dobar" socijalni rad definiran kao postojeća praksa pojedine agencije (s vrlo malo osvrta na državni kodeks ili neki drugi neovisni izvor definicije prakse socijalnog rada).

Menadžerski model proizlazi iz potrebe ustanove socijalne zaštite da zaštiti svoje klijente od lošeg obavljanja prakse, a s tim u skladu provodi se i terenska nastava. Uloga terenskog instruktora je da uvede studenta u način rada i funkcioniranja agencije radeći na pojedinačnim slučajevima, odnosno preuzimajući pojedine segmente slučajeva.

Ciljevi učenja i procedura rada u skladu su s politikom i pravilima određene agencije. Takav način učenja obavljanja kompetentne prakse socijalnog rada stimulira kod studenta "ponašanje u skladu s pravilima" i konformizam, a naučeni "segmenti" rada mogu u potpunosti biti shvaćeni jedino u kontekstu određene agencije u kojoj je student obavio praksu.

Akademski model

Glavno obilježje ovog modela je u tome što student prije "izlaska na teren" treba stvoriti kognitivnu predodžbu o radu s klijentima, a osnove za to stječe učeći *ex cathedra*, u akademskom okruženju. U ekstremnom obliku to znači da student tek po završetku "teorijskog bloka" obavlja svoju terensku nastavu.

Modificirane verzije ovog modela sastoje se u izmjeni "teorijskih blokova" i terenske nastave s točno određenim ciljevima, pri čemu se studentu omogućava da određene dijelove odslušane teorije smjesti u praktični kontekst rada s klijentima.

Prema Georgeu (1982.) razvoj ovog modela nastao je kao svojevrsna reakcija u SAD-a na ranije korištene modele koji su se temeljili na principu "učenja kroz rad". Tendencija je pritom bila da se učenju prakse socijalnog rada da "znanstveniji" ton.

Pretpostavka je da će se poznavanjem teorije student intelektualno pripremiti za praktičan socijalni rad, odnosno da će metodom dedukcije onoga što je naučio *ex chate-dra* doći do odgovarajućeg pristupa praksi socijalnog rada. U tom slučaju terenski instruktor i nije nastavnik u punom smislu te riječi. Njegova uloga nije da podučava teoriju, već da pomogne studentu naučeno primijeniti i prepoznati u praktičnom radu s klijentima.

Negativna strana primjene tog modela je vremenski jaz između usvajanja teorijskih znanja i primjene tih znanja u radu s klijentima. Za studenta to može predstavljati veliku frustraciju i gubitak motivacije (stječe se dojam da je akademsko znanje važnije od dobrog obavljanja prakse socijalnog rada), a s obzirom na faktor zaborava, treba računati i s gubitkom određenog dijela informacija.

Artikulirani model

Artikulirani model daje jednaku važnost akademskom znanju o socijalnom radu i učenju kompetentnog obavljanja prakse socijalnog rada. Osnovno obilježje tog modela je integracija teorijskog i praktičnog dijela. Integracija je moguća jedino ukoliko postoji bliska suradnja terenskih nastavnika i fakultetskih predavača.

No, budući da kreiranje i provođenje takvog plana suradnje, koji zahtijeva pun angažman i vrlo detaljno strukturiran program rada, podrazumijeva mnogo vremena i sredstava, rijetko se postiže idealna razina integracije teorijskog i praktičnog dijela.

Naglasak je na komplementarnosti teorije i prakse, koju student treba iskusiti doživljavajući to kao nerazdvojnu cjelinu. Upravo zato godišnji plan rada pojedinog kolegija zajednički sastavljaju terenski instruktor i fakultetski predavač.

Osim visokih troškova, kao osnovnog problema za organiziranje i provođenje ovog modela, problem je, prema Parslou (1983.) jaz između teorije i prakse, koji se ponekad ne može prevladati naprosto "spajanjem teorije i prakse" (npr. fakultetski predavač i terenski nastavnik mogu krenuti od kvalitativno sasvim drugačijih pretpostavki, što će ugroziti primjenu ovog modela, a na studenta djelovati zbunjujuće i demotivirajuće).

Model "petlje"

O ovom modelu pišu autori Bogo i Vayda (1987.) na temelju svog iskustva praktičnog podučavanja u Kanadi, te Kolb (1976.) koji spominje četiri faze na kojima se zapravo temelji ovaj model. To su: faza proučavanja podataka, faza refleksije, faza povezivanja i faza profesionalne reakcije.

Ukratko, učenje prema ovom modelu odvija se na sljedeći način.

Student dobiva tzv. "sirovi materijal" u obliku slučajeva iz prakse putem video-prikaza, pisanih dosjea ili kroz razgovor. Pritom se nastoji, uvijek kada je to moguće, uključiti i studentovo i klijentovo viđenje slučaja.

Slijedi faza refleksije, koja se sastoji od dva elementa: prvo, ispituje se efektivnost interakcije obiju perspektiva: klijentove i perspektive socijalnog radnika i drugo, analiziraju se vrijednosti, stavovi, pretpostavke iskazane tijekom te interakcije (kulturalne, klasne, spolne i druge razlike potrebno je identificirati, kako bi njihov utjecaj bilo moguće kontrolirati).

U trećoj fazi terenski instruktor skreće pažnju studenta na pojedine teorijske segmente, te pomaže studentu da ih poveže s aktualnom praktičnim primjenom. Na taj način student smješta određene profesionalne intervencije u odgovarajući teorijski okvir.

Konačno, iz razumijevanja koje je proizašlo iz povezivanja neke profesionalne aktivnosti s teorijskim okvirom slijedi razgovor o načinu i kvaliteti profesionalne reakcije, odnosno, o evaluaciji. Potom dolazi do planiranja daljnjih akcija, pri čemu se ponavljaju opisane četiri faze (otuda i naziv "petlje").

Model sistema uloga

Ovaj model se temelji na tri koncepta socijalnih struktura T. Parsonsa: konceptu socijalnih uloga, konceptu uzajamnog djelovanja među pojedinim sustavima i konceptu mehanizama socijalne kontrole, a prvi su ga opisali Wijnberg i Schwartz (Wijnberg i Schwartz, 1977.).

Prema ovim autorima odnosi između terenskih instruktora i studenata definirani su socijalnim ulogama, u okviru kojih se kreiraju očekivanja i identiteti sudionika (terenskog instruktora i studenta).

U idealnom slučaju student i terenski instruktor raspravljaju o očekivanjima od pojedine uloge, te se usaglašavaju oko toga. No autori upozoravaju da se ne radi o ravnopravnom odnosu. Naime, ako terenski instruktor odustane od pozicije onoga tko "zna više", student može steći dojam da njegov terenski instruktor nije za njega zainteresiran ili kompetentan da ga podučiti. Druga moguća krajnost je nedostatak komunikacije, odnosno jednostrana komunikacija naročito kada su u pitanju negativne povratne informacije.

"Model budućnosti u organiziranju terenske nastave"

U dosad predstavljenim modelima obično se davala prednost načinima organiziranja terenske nastave koji su podrazumijevali rad "jedan na jednoga", odnosno jedan student jedan terenski nastavnik. Ovaj model primjenjuje se i danas na Anglia Polytechnic University, uz očite prednosti koje nije potrebno dodatno naglašavati.

Međutim problem nastaje ukoliko u određenoj ustanovi nema kvalificiranog terenskog nastavnika koji bi se odmah mogao uključiti u organiziranje praktične nastave. Prema Fouldsu, Sandersu i Williamsu (1991.) budućnost je u tzv. "pomoćnom supervizoru" ili "produženoj ruci supervizora" Zanimljivo je da o tome CCETSW-a raspravlja još

1987. prilikom donošenja prvog pravilnika o kriterijima koje moraju udovoljavati ustanove i osobe zadužene za organiziranje i provođenje terenske prakse.

Za organiziranje terenske nastave prema tom konceptu ključne su tri osobe:

- osoba u ulozi vanjskog suradnika (terenskog instruktora), stalno zaposlena u ustanovi gdje se obavlja klinička praksa, zadužena za održavanje supervizija i ponekad za tehničku organizaciju studentova rada na terenu;

- tzv. "pomoćni supervizor", (zaposlen izvan ustanove u kojoj student obavlja praksu), koji je kvalificiran i iskusen na području kliničkog socijalnog rada, a čiji je zadatak da preuzme odgovornost za jedan dio studentova iskustvenog učenja, te za evaluaciju i procjenu završnih rezultata koje je student ostvario za vrijeme terenske prakse;

- studentov mentor na fakultetu, koji je odgovoran za koordiniranje čitavog procesa iskustvenog učenja.

Vanjski suradnik rijetko sudjeluje u podučavanju ex cathedra, na fakultetu ili izvan njega, te zapravo uopće nije uključen u planiranje i održavanje teorijskih kolegija.

"Pomoćni" supervizor odnosno, njegova "produžena ruka", može ali i ne mora biti uključen u teorijsko podučavanje (ovisno o tome li supervizira li pojedinca ili grupu studenata vezanih za neku ustanovu gdje se odvija terenska nastava).

Smisao uvođenja "pomoćnog" supervizora, čak i ako postoji kompetentan terenski instruktor je u podjeli odgovornosti za studentov smještaj "na terenu" između dvije osobe, od kojih barem jedna zadovoljava kriterije CCETSW-e, a koji se tiču održavanja terenske nastave. Obično je to terenski instruktor, odnosno vanjski suradnik fakulteta. Takav oblik podjele odgovornosti najčešće se susreće kod organiziranja terenske prakse za socijalni rad u zajednici i socijalni rad u grupi.

Profesionalni status ovih suradnika, odnosno terenskih instruktora može biti veoma različit: od kvalificiranih profesionalaca na području teorije, paraprofesionalaca, pa do kvalificiranih socijalnih radnika - praktičara koji iz različitih razloga ne zadovoljavaju kriterije CCETSW-e.

Organizacijski odnosi između terenskog instruktora (vanjskog suradnika) i "pomoćnog" supervizora također mogu biti veoma različiti. Radi bolje ilustracije tih odnosa slijedi nekoliko primjera:

1. Terenski instruktor je klinički socijalni radnik, koji u okviru svog terenskog dijela posla obilazi i dječje jaslice na svom području. Pomoćni supervizor u tom je slučaju ravnateljica jaslica, koja je ujedno i iskusna medicinska sestra.

2. Terenski instruktor je supervizor grupe studenata smještenih na praksu u agenciju koja se bavi dobrovoljnim radom u zajednici. Funkciju "pomoćnog" supervizora obavlja osoba koja radi na tom projektu kao paraprofesionalac (inače je kvalificirani učitelj).

3. Posao terenskog instruktora u domu umirovljenika obavlja osoba koja je ujedno i član tima za razvoj terenske prakse (pri odjelu za socijalno osiguranje), specijalizirane za institucionalnu brigu o starijim osobama. Posao "pomoćnog" supervizora obavlja paraprofesionalac zaposlen u tom domu.

4. Terenski instruktor je socijalni radnik koji radi na poslovima starateljstva u ustanovi za osobe s mentalnom retardacijom, gdje je student smješten na praksu. Posao "pomoćnog" supervizora za praktičan rad ovog studenta obavlja voditelj iste ustanove.

U početku je uvođenje "pomoćnog" supervizora bilo primarno namijenjeno onim ustanovama ili agencijama u kojima nije bilo osoblja kvalificiranog za odgovarajući smještaj i vođenje studenata kroz terensku praksu.

Danas sve više programa za stjecanje kvalifikacije diplomiranog socijalnog radnika u Velikoj Britaniji nastoji ekstenzivnije koristiti koncept "produžene ruke", odnosno "pomoćnog" supervizora, jer to omogućuje uključivanje većeg broja ustanova u kojima se obavlja klinički socijalni rad u "vježbovnice" terenske prakse, što, naravno, pridonosi raznolikosti iskustvenog učenja.

Mnogi programi rade na uvođenju tzv. "završnog terenskog iskustva", koje bi studentu trebalo pomoći da stekne cjelovitiji uvid na onom području kliničke prakse koje je odabrao za svoju specijalnost (treba imati na umu da se ovdje ne radi o programima polivalentnog socijalnog rada).

Na taj način student dva puta prolazi iskustvo terenske prakse: tijekom i na kraju studija. Mjesto obavljanja "završnog" terenskog iskustva student, dakle, bira prema vlastitim interesima, s obzirom na područje specijalizacije koju je odabrao. Radi bolje ilustracije evo nekoliko primjera:

1. Student koji je prvi dio terenske prakse proveo u centru za socijalni rad, radeći s djecom bez roditeljske skrbi, može odlučiti da svoje završno terensko iskustvo stekne u centru za regrutiranje i pripremu budućih hraniteljskih obitelji.

2. Student koji je prvo terensko iskustvo stekao u nekom centru za socijalni rad, vezano uz maloljetničku delinkvenciju, može odlučiti da svoje iskustvo proširi i zaokruži radeći na nekom preventivnom programu za grupe mladih.

3. Student koji je prvi dio terenskog smještaja obavio u nekoj ustanovi za zaštitu mentalnog zdravlja može odlučiti da stekne dodatna iskustva tijekom završnog terenskog rada u ustanovi koja se bavi poslovima starateljstva i zastupanja klijenata s ometenošću u mentalnom razvoju.

3. KONCEPT ISKUSTVENOG UČENJA I AKTUALNE PROMJENE

Razvoj koncepta iskustvenog učenja na području kliničkog socijalnog rada doveo je do mnogo kompleksnijih odnosa, kao i do promjene broja sudionika u tom odnosu: početna dijada student - nastavnik ili student - terenski instruktor razvija se u trijadu: student - mentor na fakultetu - terenski instruktor. Broj sudionika se, štoviše, povećao do te mjere da možemo govoriti o čitavom timu koji dijeli odgovornost oko organiziranja, vođenja, podučavanja i superviziranja studenta na praksi (Slika 1.).

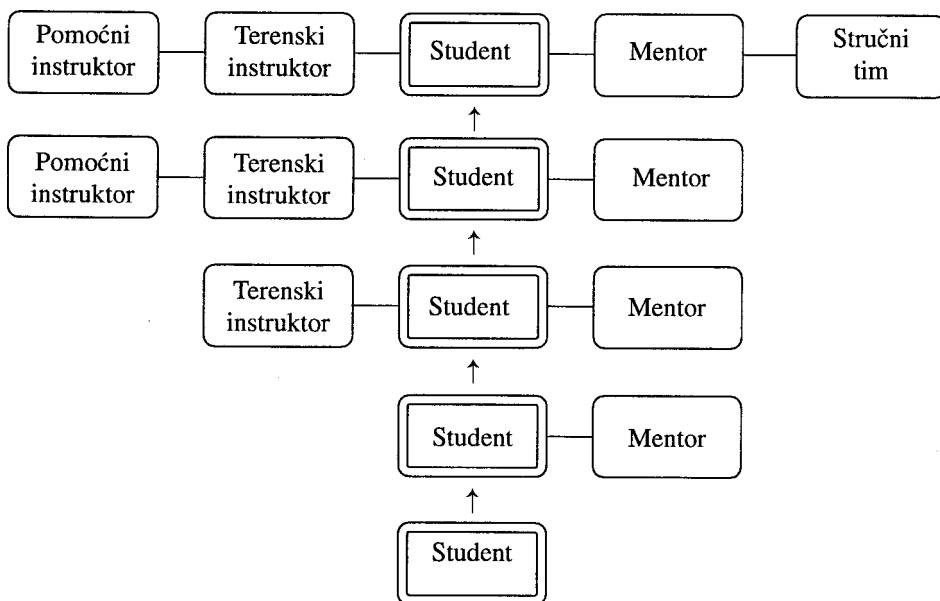
Veći broj sudionika u ovom odnosu može, međutim, značiti i više potencijalnih poteškoća u međusobnoj komunikaciji. Stoga važnu ulogu ima tzv. dogovor (ugovor) o učenju koji sklapaju svi oni koji sudjeluju u procesu iskustvenog učenja. Tim ugovorom definiraju se sljedeći elementi:

1. uloge i zadaci (npr. tko je odgovoran za pronalaženje "terenskog smještaja" i prihvata studenta na praksu, tko za podjelu zadataka, tko za superviziranje, a tko za održavanje međusobnih kontakata, itd.);

2. nadležnost svakog sudionika (npr. kakva je procedura i kome se student obraća ukoliko smatra da iskustvenim učenjem ne ostvaruje predviđene profesionalne dobiti, kome se obraća terenski instruktor ukoliko je nezadovoljan radom suradnika i sl.);

3. raspored sastanaka i njihova svrha (supervizije, sastanci tima, konzultacije, kojim sastancima prisustvuje student, a kojima ne i zašto);

4. procjena i evaluacija studentova rada, evaluacija rada terenskog instruktora, “pomoćnog” instruktora i drugih sudionika (kako i kada se vrši neposredna opservacija studentova rada, tko i kako daje studentu povratnu informaciju, sudjeluje li ostalo osoblje u evaluaciji, itd.).



Slika 1. Broj sudionika terenske prakse (Urbanc, 1998.)

4. PROGRAM OBRAZOVANJA SOCIJALNIH RADNIKA NA ŠKOLI NARODNOG ZDRAVLJA I SOCIJALNIH STUDIJA, APU, CAMBRIDGE, VELIKA BRITANIJA

Program obrazovanja za diplomirane socijalne radnike jedinstveni je nacionalni program za stjecanje kvalifikacija na području socijalnog rada u trajanju od četiri semestra, te zamjenjuje nekadašnji program za stjecanje diplome na području socijalnog rada (“Certificate of Qualification in Social Work” i “Certificate of Social Services”).

Nakon rasprave nacionalnih razmjera o potrebi promoviranja programa praktičnog obrazovanja socijalnih radnika CCETSW je 1995. god. revidirala svoj program usklađujući ga s aktualnim potrebama društva. Posebna pažnja posvećena je prevenciji diskriminacije bilo koje vrste u praksi socijalnog rada. To je ujedno bio pokušaj da se adekvatnijom izobrazbom socijalnih radnika podigne kvaliteta pružanja osobnih usluga na području socijalne zaštite.

Prema revidiranom programu tijekom dvogodišnjeg studija za stjecanje naslova diplomiranog socijalnog radnika na Školi narodnog zdravlja i socijalnih studija, APU, u Cambridgeu, Velika Britanija, studenti prolaze program prikazan slikom 2.

	1. godina studija	2. godina studija
I. sem.	Etika i vrijednosti u socijalnom radu	Metode i modeli u socijalnom radu
	Socijalni rad i njegov pravni kontekst	Izborni kolegij 1
	Sociološke perspektive	Izborni kolegij 2
	Komunikacijski trening i vještine intervjuiranja u socijalnom radu	Izborni kolegij 3
	Individualne konzultacije	Individualne konzultacije
	Praktični seminari	Praktični seminari
II. sem.	Čovjekov rast i razvoj	Procjena i planiranje u socijalnom radu
	Uvod u metode istraživanja	Kompetentnost i odgovornost u socijalnom radu
	Principi prakse socijalnog rada	Intervencije u socijalnom radu
	Organizacijski i politički kontekst socijalnog rada	Individualne konzultacije
	Praktični seminari	Praktični seminari
	Individualne konzultacije	Uvod u terensku praksu
	Uvod u terensku praksu	Terenska praksa
	Terenska praksa	

Slika 2. "Program studija za stjecanje naslova diplomiranog socijalnog radnika (prema School of Community Health and Social Studies: "Practice Curriculum Guide", 1997.)

Kao što je vidljivo iz priloženog programa, tijekom druge studijske godine student može odabrati da pohađa nastavu iz nekog određenog područja socijalnog rada, a po izboru može dobiti i dodatnu izobrazbu iz polivalentnog socijalnog rada.

Tijekom jedne studijske godine student provodi na praksi ukupno 50 radnih dana, što obuhvaća neposredan rad s klijentima (informiranje, poučavanje, savjetovanje, vođenje klijenta, te zastupanje i posredovanje, ovisno o potrebama klijenta, te vrsti ustanove i socio-zaštitnih usluga koje se u njoj pružaju klijentu), supervizijske sastanke i vrijeme izrade izvještaja, kao i svih pismenih zadataka vezanih uz obavljanje prakse. Terenska nastava odvija se u bloku, obično početkom drugog semestra.

Kompetentnost kvalificiranog socijalnog radnika (CCETSW-a, 1991.) smatra se rezultatom stečenog znanja, vještina i vrijednosti. Prilikom stjecanja praktičnog iskustva od studenta se zahtijeva da u praksu socijalnog rada integrira vrijednosti i znanje, te da demonstrira sljedeće:

- sposobnost da udovolji zahtjevima rada “na terenu”
- sposobnost da integrira vrijednosti socijalnog rada u praksu socijalnog rada
- sposobnost da primijeni stečeno znanja
- sposobnost da kritički analizira vlastiti rad, primijenjeno znanje, vještine i vrijednosti socijalnog rada.

5. PROGRAM IZOBRAZBE KANDIDATA ZA TERENSKE INSTRUKTORE NA ŠKOLI NARODNOG ZDRAVLJA I SOCIJALNIH STUDIJA, APU, CAMBRIDGE, VELIKA BRITANIJA

Revidirani program koji je CCETSW objavila 1995. (CCETSW, 1995.) značajno je unaprijedio praktičnu nastavu na području kliničke prakse socijalnog rada, te promovirao ulogu terenskih instruktora. Programom su propisani i novi kriteriji (osobni i profesionalni) koje budući terenski instruktori trebaju zadovoljiti.

Program izobrazbe kandidata za terenske instruktore odvija se u trajanju od tri semestra, a prilagođen je studiranju uz rad, te osposobljava kandidata za neposredan rad sa studentom. Za smještaj studenta u ustanovu (organizaciju, agenciju, projekt) radi obavljanja terenske prakse odgovorna je sama ustanova, a ne pojedini terenski instruktor.

Program se sastoji od četiri obavezna i jednog izbornog kolegija (izborni kolegij namijenjen je onima koji žele steći akademski naslov terenskog instruktora). Krajnji cilj programa je da pripremi socijalne radnike, buduće terenske instruktore za prihvat i podučavanje studenata na praksi, prema prethodno dogovorenom programu i prihvaćenim standardima kliničke prakse socijalnog rada. Kandidati koji su se po završetku ovog programa obavezali na neposredan rad sa studentima u trajanju od 50 radnih dana, obavezni su (ukoliko kontinuirano rade sa studentima) svakih pet godina obnavljati svoje znanje iz područja teorije, vrijednosti i vještina socijalnog rada na način koji propisuje CCETSW-a (CCETSW, 1995.).

Program izobrazbe kandidata za terenske instruktore (prema School of Community Health and Social Studies: “Practice Curriculum Guide”, 1997.) obuhvaća sljedeće kolegije:

1. Profesionalne vrijednosti u podučavanju prakse socijalnog rada

- od kandidata se očekuje demonstriranje i integriranje profesionalnih vrijednosti u sve aspekte podučavanja

Nastavni ciljevi:

- a) Planiranje studentovog smještaja na praksi, osiguravanje odgovarajućih “izvora” iskustvenog učenja, kreiranje djelotvornih radnih odnosa u svrhu podrške studentu na praksi
- b) Priznavanje i poštivanje prava klijenata i studenata, uvažavanje razlika
- c) Planiranim procesom podučavanja identificirati, analizirati i djelovati u smjeru antiskriminativne kliničke prakse socijalnog rada, koristeći za to odgovarajuće strategije

2. Organizacija i podučavanje "prakse"

- od kandidata se očekuje da organizira smještaj studenta na praksi, vodeći računa o kvaliteti usluge i sigurnosti klijenta
- od kandidata se očekuje da planira, kreira i evaluira situacije pogodne za iskustveno učenje, te da podržava studentov profesionalni i osobni rast i razvoj

Nastavni ciljevi:

- a) Promovirati studentovo samoodređenje tijekom procesa učenja
- b) Usklađivati zadovoljenje studentovih potreba za učenjem, propisanih profesionalnih standarda i kriterija ustanove u kojoj se praksa odvija
- c) Organizirati i pratiti praksu i studentov napredak, uz vođenje računa o kvaliteti usluge i sigurnosti klijenta
- d) Razmatrati i usklađivati studentove ciljeve iskustvenog učenja s kontekstom pojedine ustanove, profesionalnih zahtjeva i legislative
- e) Kreirati i evaluirati situacije pogodne za iskustveno učenje
- f) Osigurati odgovarajuću okolinu za osobni i profesionalni rast i razvoj studenta tijekom procesa iskustvenog učenja
- g) Identificirati, analizirati i djelovati u smjeru sprečavanja diskriminativne prakse, koristeći za to odgovarajuće strategije
- h) Upoznati studenta sa specifičnostima prakse soc. rada na pojedinom području obavljanja prakse

3. Procjena profesionalne prakse

- od kandidata se očekuje da evaluira studentovo obavljanje prakse prema dogovorenim kriterijima

Nastavni ciljevi:

- a) Razmotriti i prihvatiti plan i metode procjene studentova obavljanja prakse
- b) Prikupiti i procijeniti različite "dokaze" studentova obavljanja prakse prema utvrđenim kriterijima
- c) Evaluirati studentov rad prema utvrđenim kriterijima, uz osiguranje usmene povratne informacije studentu tijekom obavljanja prakse, te pismenog izvještaja studentu i fakultetu po završetku programa praktičnog obrazovanja

4. Samoevaluacija vlastitog rada

- kritički osvrt na vlastiti rad u ulozi terenskog instruktora

Nastavni ciljevi

- a) Kontinuirano raditi na vlastitom profesionalnom razvoju
- b) Kritički evaluirati vlastiti rad u ulozi terenskog instruktora
- c) Analizirati i evaluirati istraživačku politiku i razvoj s obzirom na iskustveno učenje

5. Metode istraživanja u procesu iskustvenog učenja

- kolegij je namijenjen onim kandidatima koji žele steći akademski stupanj terenskog instruktora

Nastavni ciljevi:

- a) Analizirati upotrebu različitih nacrti istraživanja i metoda prikupljanja podataka koje se koriste u socijalnom radu, te njihov utjecaj na iskustveno učenje
- b) Kritički osvrt na objavljene izvještaje znanstvenih istraživanja, te kritički osvrt na povezanost istraživanja, teorije i prakse u svrhu promoviranja prakse temeljene na rezultatima istraživanja
- c) Integriranje profesionalnih vrijednosti i etike socijalnog rada u aktualnu istraživačku praksu

Opisani program predstavlja se kandidatima putem različitih tehnika podučavanja: predavanja, igranja uloga, audio i video prezentacija, grupnog rada, iskustvenih vježbi, prezentacija u suportivnim grupama, diskusija.

Tijekom pohađanja opisanog programa kandidati rad sa studentom prati za to posebno imenovana osoba (koja je uključena u organizaciju i provođenje programa). Zadaci "pratioca" su da kandidatu da specifičnu i eksplicitnu povratnu informaciju o njegovom radu sa studentom, te da sastavi završni izvještaj o spremnosti i kompetentnosti pojedinog kandidata za ulogu terenskog instruktora.

Praćenje kandidata, odnosno njihovog direktnog rada sa studentima, odvija se na dva načina: video snimkom supervizijskog sastanka, koju je kandidat dužan poslati svom "pratiocu", te njegovim prisustvovanjem jednom od supervizijskih sastanaka.

"Pratilac" je dužan vratiti kandidatu video snimku uz povratnu informaciju u obliku pisanog izvještaja kako bi kandidat imao dovoljno vremena da na temelju dobivenih povratnih informacija usavrši svoj rad i pripremi se za sljedeću opservaciju, (odnosno superviziju sa studentom kojoj će prisustvovati i "pratilac").

Tijekom pohađanja ovog programa kandidatima su na raspolaganju različiti oblici podrške:

- individualne konzultacije sa svakim pojedinim predavačem i "pratiocem"
- grupe podrške sastavljene od 6-8 polaznika koje se redovito sastaju prema predviđenom planu (obavljanje pojedinih zadataka vezano je uz rad u grupama podrške)
- po potrebi se sazivaju sastanci s bilo kojim članom tima ili osoblja koji sudjeluju u programu (koordinatori, organizatori, tehničko osoblje itd.)
- tijekom rada sa studentima terenskim instruktorima na raspolaganju stoje i osobni mentori svakog pojedinog studenta
- u dogovoru s poslodavcem kandidat može zatražiti i dobiti određeni broj slobodnih dana (neovisno o slobodnim danima koje koristi za pohađanje programa) za konzultacije, rad na literaturi i pripremu završnih pismenih radova.

6. ZAKLJUČAK

Iz opisanog modela vidljivo je o kakvoj se kompleksnoj problematici radi kada je riječ o organiziranju i provođenju kvalitetne praktične nastave na području kliničke prakse socijalnog rada. Želim naglasiti da britanski model nije ovdje prikazan zbog svoje univerzalnosti ili savršenosti s obzirom na rezultate, već stoga što predstavlja dio iskustvenog obrazovanja koje sam zajedno s kandidatima - budućim terenskim instruktorima - pohađala na Školi narodnog zdravlja i socijalnih studija, APU. Društvene prilike i praksa socijalnog rada jedinstvene su i specifične za svako pojedino područje socijalnog rada i za svaku pojedinu zajednicu. To znači da nekritičko preuzimanje modela drugih zemalja, ma kako razrađeni oni bili, ne bi donijelo željene rezultate u novim društvenim uvjetima u kakvima se odvija praksa socijalnog rada u Hrvatskoj.

Cilj ovog članka je da istakne važnost praktične nastave i iskustvenog učenja u procesu obrazovanja budućih socijalnih radnika. U tom procesu sve važniju ulogu ima terenski instruktor - iskusni praktičar, koji je posebno pripremljen i dodatno obrazovan za neposredni rad sa studentima. Njegova uloga supervizora evoluirala je, s vremenom, do mnogo zahtjevnije uloge za čije je uspješno obavljanje potrebno znatno više znanja i vještina.

Terenski instruktor je organizator, menadžer, koordinator, nastavnik, evaluator, on pruža podršku i predstavlja profesionalni uzor studentu, te brine o zaštiti klijenta i poštivanju etičkih principa tijekom provođenja praktične nastave. Ključna je osoba za formiranje studentove predodžbe o standardima kvalitetne prakse socijalnog rada i za kreiranje studentova profesionalnog identiteta.

Nadalje, očito je da bi sve veću ulogu u praktičnom obrazovanju budućih socijalnih radnika trebali imati sami klijenti - korisnici pojedinih usluga. Njihovo iskustvo osobe koja prima pomoć ili podršku nije ključno samo za organiziranje i pružanje djelotvornijih usluga već i za formiranje profesionalnog identiteta budućeg socijalnog radnika. Iz tih razloga u odgovor na pitanje: "Kakvog socijalnog radnika treba i želi klijent?" nužno je uključiti i povratnu informaciju samog klijenta.

Dakle, očito je da potrebe zahtijevaju uključivanje sve većeg broja osoba, zapravo čitavog tima stručnjaka koji je odgovoran za provođenje kvalitetne praktične nastave, te individualni pristup studentu (ili barem rad u malim grupama) tijekom pohađanja praktične nastave.

Smatram da promoviranje uloge terenskog instruktora donosi višestruke dobiti socijalnom radu kao profesiji: integriranjem teorijskih principa u praksu smanjuje se jaz između teorije i prakse, razvija se nužno "partnerstvo" (koje studentu omogućuje da uči "u praksi", a ne "o praksi"), i konačno, uloga terenskog instruktora dobiva društvenu gratifikaciju kakvu, s obzirom na odgovornost u procesu obrazovanja budućih profesionalaca, i zaslužuje.

LITERATURA:

1. Bogo, M., Vayda, E. (1987) **The Practice of Field Instruction in Social Work.** Toronto: University of Toronto Press.

2. CCETSW (1987) **Requirements and Regulations for the Diploma in Social Work**. London: CCETSW.
3. CCETSW (1991) **One Small Step Towards Racial Justice: the Teaching of Anti-racism in Dipoma in Social Work Programme**. London: CCETSW.
4. CCETSW (1991) **Setting the Context for Change: Anti Racist Social Work Education**. London: CCETSW.
5. CCETSW (1992) **The Requirements for for Post Qualifying Education and Training in the Personal Social Services (revised ed.)**. London: CCETSW.
6. CCETSW (1995) **Accreditation of Agencies and Practice Teachers in Social Work Education**. London: CCETSW.
7. Everitt, A., Hardiker, P. (1996) **Evaluating for Good Practice, Practical Social Work**. London: BASW..
8. Foulds, J., Sanders, A., Williams, J. (1991) The Future of Practice Teaching. **Social Work Education**, 10, (2), 60-68.
9. George, A. (1982) **A History of Social Work Field Instruction**. Quality of Field Instruction in Social Work. New York:Longman.
10. Kolb, D. (1976) **Learning Styles Inventory Technical Manual**. Boston: Muber.
11. Parslo, P (1983) **The Transfer of Skills from Learning to Practice**. Research in Practice Teaching. London: CCETSW.
12. School of Community Health and Social Studies (1997) **Practice Curriculum Guide**. Principles of Social Work Practice - The Organisation and Policy Context of Social Work 1997-98. Cambridge: APU.
13. School of Community health and Social Studies (1997) **The Practice Teaching Award and Community Practice Teacher Programme**. Candidate's Module Guide for Professional Values in Practice teaching 1997-98. Cambridge: APU.
14. School of Community health and Social Studies (1997) **The Practice Teaching Award and Community Practice Teacher Programme**. Candidate's Module Guide for Management and Teaching of Practice based Learning 1997-98. Cambridge: APU.
15. School of Community Health and Social Studies (1997) **The Practice Teaching Award and Community Practice Teacher Programme**. Candidate's Book 1997-98. Cambridge: APU.
16. Shardlow, S., Doel, M. (1996) **Practice Learning and Teaching, Practical Social Work**. London: BASW.
17. Wijnberg, M. H., Schwartz, M. C. (1977) Models of Student Supervision - The Apprenticeship, Growth and Role Systems Models. **Journal of Education for Social Work**, 13, 3, 107-113.

*Summary****THE ROLE OF PRACTICE TEACHING IN UNDERGRADUATE SOCIAL WORK STUDY - GREAT BRITAIN MODEL****Kristina Urbanc*

The article gives a brief review of various theoretical models for practice learning, in schools of social work all over the world, discussing recognised advantages and disadvantages of each. In the paper author presents more detailed review of model for practice learning, applied in School of Community Health and Social Studies, Anglia Polytechnic University, in Cambridge, U.K. The purpose of this paper is to stress the role of practice teacher and practice teaching in general in the process of preparation of social work students for their future professional practice.