

## EVALUACIJA TERENSKJE NASTAVE STUDENATA SOCIJALNOG RADA

**Kristina Urbanc**

**Olja Družić**

Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Studijski centar socijalnog rada

Izvorni znanstveni rad

UDK 364.62:371.3

Primljeno: rujan 1999.

*Na uzorku od 201 studenta 2. i 4. godine Studijskog centra socijalnog rada, koji su od 1996. do 1998. pohađali terensku nastavu provedeno je istraživanje tijekom dvije akademske školske godine. Cilj istraživanja bio je utvrditi kako studenti percipiraju terensku nastavu, koja je dio redovnog obrazovnog programa budućih socijalnih radnika. Ispitivan je njihov doživljaj terenske nastave u cijelosti, rada terenskog nastavnika, ustanove, te mentora na fakultetu. Rezultati su podvrgnuti kvalitativnoj i kvantitativnoj analizi. Pokazalo se da su studenti najzadovoljniji pristupačnošću i otvorenošću terenskog nastavnika i osoblja ustanove, dok su najmanje zadovoljstva iskazali njihovom profesionalnom kompetentnošću i uklopljenošću prakse u nastavne ciljeve. Osim toga, utvrdila se struktura stavova studenata o pojedinim aspektima terenske nastave. Izdvojena su četiri faktora: faktor osobnog studentovog iskustva u radu s terenskim nastavnikom, faktor profesionalne kompetentnosti terenskog nastavnika, faktor obilježja ustanove za obavljanje terenske nastave i faktor opće kompetentnosti socijalnog radnika za ulogu terenskog nastavnika.*

### 1. UVOD

Termin terenska nastava u kontekstu obrazovanja budućih socijalnih radnika obilježava razdoblje vremenski i sadržajno strukturiranog iskustvenog učenja koje student, u skladu s nastavnim planom i ciljevima, provodi u nekoj od ustanova socijalne zaštite, uključujući se u neposredan rad s korisnicima usluga te ustanove, a uz obaveznu i redovitu superviziju svog terenskog nastavnika - iskusnog praktičara.<sup>1</sup> Rezultati nekih istraživanja (Davies, 1984., Boud i sur., 1993.) pokazali su da je za socijalne radnike s manje radnog iskustva vrijeme provedeno na terenskoj nastavi bilo izuzetno značajno, te da im je tada stečeno znanje ostalo u sjećanju i onda kada su zaboravili mnoge teorijske aspekte svog obrazovanja.

---

<sup>1</sup> Sawdon (1986., prema Shardlow i Doel, 1996.) smatra da termin terenski nastavnik (engl. *practice teacher*, termin koji se koristi u Velikoj Britaniji, te *field instructor*, termin koji je u upotrebi u SAD) u potpunosti odražava sadržaj uloge iskusnog praktičara koji podučava studenta na praksi. Raniji termin *supervisor* prema istim autorima nije u potpunosti odgovarao, budući da obuhvaća uže područje rada, te ne naglašava dovoljno promoviranje edukativne komponente, što se smatra ključnim u ulozi terenskog nastavnika.

Osim toga, većini ispitanika taj je oblik učenja ostao u najugodnijem sjećanju, što je pridonijelo promoviranju djelotvornog usvajanja znanja i razvoja vještina za kvalitetno obavljanje prakse socijalnog rada (Boud i sur., 1993.).

Različiti autori naglašavaju različite ciljeve terenske nastave kao što su: primjena usvojenog teorijskog znanja, integriranje teorije i prakse ili pak uvježbavanje vještina potrebnih za rad u praksi (Parsloe, 1983.). Međutim, koliko god se međusobno razlikovali teorijski pristupi, autori se slažu da tek teorijska i terenska nastava čine komplementarni, uzajamno konzistentni kontekst za obučavanje budućih socijalnih radnika. Shardlow i Doel (1996.), govoreći o nekim aspektima iskustvenog učenja u praksi socijalnog rada, naročito ističu sljedeće:

- pristup korisnicima usluga socijalne zaštite koji studentu mogu pomoći da usvoji kriterije "dobre prakse"
- priliku za individualni pristup studentu, budući da terenski nastavnik ima mogućnost posvetiti se svakom pojedinom studentu.

Ovakav individualizirani oblik učenja zahtijeva i dodatno osposobljavanje terenskih nastavnika, budući da je njihov zadatak prilagoditi vlastiti stil podučavanja profesionalnih vještina svakom pojedinom studentu i koordinirati nastavne ciljeve, potrebe i mogućnosti studenta, te kvalitetu usluge pružene klijentu (Shardlow i Doel, 1992.). Tijekom ovog procesa usvajanja novih obrazaca profesionalnog ponašanja student uči kako da svoj osobni stil obavljanja profesionalne prakse prilagodi potrebama pojedinog klijenta, što također zahtijeva visoko individualizirani način rada.

Međutim, koliko god takav oblik učenja bio privlačan budućim socijalnim radnicima, stjecanje kompetentnosti za djelotvorno obavljanje prakse zahtijeva ulaganje napora, zajedničko planiranje i kvalitetnu komunikaciju između ustanove, terenskog nastavnika, studenta i njegovog mentora na fakultetu. Značajnu ulogu u očuvanju kvalitete ove komunikacije ima i evaluacija, shvaćena kao proces primanja i davanja povratnih informacija, a ne kao sustav testiranja i ocjenjivanja (Brandon i Davies, 1979.). Osnovni ciljevi evaluacije u ovom kontekstu su steći uvid u razinu profesionalne kompetentnosti, utvrditi koje su studentove potrebe tijekom obavljanja terenske nastave zadovoljene, odnosno nezadovoljene, te zaštititi klijenta i očuvati kvalitetu pruženih usluga. Prema nekim autorima (Butler i Eliot, 1985., Pettes, 1979.) proces evaluacije u vidu pismenog ili usmenog pružanja povratnih informacija predstavlja određene standarde obavljanja i podučavanja terenske nastave.

Kako u domaćoj literaturi nema istraživanja s ovog područja, te kako postojeće društvene promjene postavljaju sve veće zahtjeve u profesionalnoj praksi socijalnog rada, smatrali smo potrebnim skrenuti pozornost na složenu problematiku provođenja terenske nastave.

## 2. METODOLOGIJA

### 2. 1. CILJEVI ISTRAŽIVANJA

Opći cilj je utvrditi kompleksnost uloge terenskog nastavnika i terenske prakse u svrhu podizanja kvalitete i uvođenja eventualnih djelotvornih promjena na ovom području.

Posebni cilj ovog istraživanja bio je utvrditi kako studenti Studijskog centra socijalnog rada percipiraju terensku nastavu, koja je dio redovnog obrazovnog programa budućih socijalnih radnika. Doživljaj djelotvornosti terenske nastave, odnosno, zadovoljenje studentovih obrazovnih potreba tijekom obavljanja terenske nastave procjenjivali su sami studenti, pismeno evaluirajući razinu vlastite kompetentnosti, rad terenskog nastavnika te rad ustanove u kojoj se obavljala terenska praksa.

Praktični cilj bio je prilagoditi postojeći instrumentarij evaluacije specifičnostima obavljanja nastave na Studijskom centru socijalnog rada.

### 2. 2. PROBLEM ISTRAŽIVANJA

U skladu s navedenim ciljevima definirani su sljedeći problemi istraživanja:

1. Utvrditi strukturu osobnih iskustava studenata tijekom obavljanja terenske nastave
2. Utvrditi strukturu stavova studenata o profesionalnoj kompetentnosti terenskog nastavnika
3. Utvrditi strukturu stavova studenata o ustanovi u kojoj se održava terenska nastava
4. Utvrditi strukturu stavova studenata o općoj kompetentnosti socijalnog radnika za obavljanje uloge terenskog nastavnika.

### 2. 3. UZORAK ISPITANIKA

U pismenoj evaluaciji sudjelovao je 201 student. Od tog broja njih 137 (68.2%) evaluiralo je praksu školske godine 1996./97. Radilo se o svim studentima druge i četvrte godine Studijskog centra socijalnog rada. Potrebno je napomenuti da je za studente druge godine to bio prvi susret s takvim načinom učenja, te prvi neposredni kontakt s klijentima, socijalnim radnicima i ustanovama socijalne skrbi. Tablica 1 prikazuje broj i postotak studenata koji su od 1996.-1998. sudjelovali u evaluaciji programa terenske nastave.

Najveći broj studenata (83.1%) obavljao je praksu u Zagrebu, dok je preostalih 16.9% studenata obavljalo praksu u 20 gradova širom Hrvatske. Od ustanova u kojima se provodila terenska nastava sudjelovali su: centri za socijalni rad, dječji domovi, centri za odgoj, domovi umirovljenika, bolnice, prognanički domovi, osnovne škole, dječji vrtići, te nevladine organizacije za osobe s mentalnom retardacijom i za osobe s različitim vrstama tjelesnih oštećenja. Tijekom dvije školske godine u neposredan rad sa studentima bila su uključena 83 terenska nastavnika, te tri mentora na fakultetu, zadužena za organiziranje terenske nastave.

## 2. 4. NAČIN PROVOĐENJA ISTRAŽIVANJA

Podaci su prikupljeni u okviru evaluacije programa terenske nastave studenata druge i četvrte godine Studijskog centra socijalnog rada tijekom akademske školske godine 1996./97. i 1997./98. Nakon usmenih uputstava koje su studenti dobili od svojih mentora na fakultetu tijekom završnih sastanaka, anonimno su ispunili evaluacijske upitnike, uz naznaku o kojem se terenskom nastavniku radi, u kojoj su ustanovi obavljali terensku praksu, te u kojoj su akademskoj školskoj godini ispunjavali upitnik. Korišteno je deskriptivno eksplorativno istraživanje. Samo ispunjavanje upitnika trajalo je oko 30 minuta.

## 2. 5. INSTRUMENTARIJ

Ispitanici su ispunjavali ukupno četiri evaluativna upitnika: "Upitnik o terenskim vježbama", "Upitnik o studentovoj procjeni rada terenskog nastavnika", "Upitnik o mentoru", "Upitnik o terenskom programu", koje je za potrebe Studijskog centra socijalnog rada prilagodio W. Saur, Fulbrightov stipendist i gost-predavač, a prevela K. Urbanc.

"Upitnik o terenskim vježbama" sastoji se od ukupno četiri pitanja koja se odnose na kvalitativnu studentovu procjenu usvojenih znanja, vještina, vrijednosti i iskustava stečenih na praksi, prepreke koje su se pritom javljale, te vlastite osobine koje su, po mišljenju studenta, imale utjecaja na rezultate prakse. Posljednja varijabla tog instrumenta odnosi se na preporuku ustanove budućim generacijama studenata.

"Upitnik o studentovoj procjeni rada terenskog nastavnika" sastavljen je u obliku skale, a sastoji se od 15 tvrdnji uz koje je ponuđeno pet mogućih odgovora (uopće ne, rijetko, katkad, često, vrlo često). Tvrdnje se odnose na frekvenciju nekih postupaka terenskih nastavnika u odnosu sa studentom, kao što su: objašnjavanje o načinu rada, razgovor o znanjima, vještinama, stavovima, podrška u razgovoru o neugodnim temama kao što su umiranje, seksualne veze i sl., dijeljenje vlastitih misli i osjećaja sa studentom, razumijevanje studentovih osjećaja, ohrabivanje studenta, empatičnost, pomoć u stjecanju uvida, dozvola studentu da donosi samostalno svoje odluke, stvaranje podržavajućeg okruženja te poticanje studenta da radi na sebi. Posljednja četiri pitanja odnose se na studentovu procjenu vremena koje je terenski nastavnik ili neki drugi član tima proveo s njim u konzultacijama ili superviziji, te na preporuku terenskog nastavnika drugim studentima.

"Upitnik o mentoru", odnosno nastavniku na fakultetu zaduženom za organiziranje terenske nastave, sastoji se od šest pitanja koja se odnose na mentorovu zainteresiranost za terensko iskustvo studenta, dostupnost za studenta, vrijeme koje je mentor proveo na mjestu obavljanja terenske prakse ili drugdje sa studentom i terenskim nastavnikom, te koliko je njegova prisutnost bila od pomoći za studenta.

"Upitnik o terenskom programu" edukacije sastoji se od pet cjelina. Od toga su prva i četvrta cjelina sastavljene u obliku instrumenata kvalitativne studentove procjene, a odnose se na studentovu preporuku za poboljšanje terenskog programa edukacije, na opis najproduktivnijih iskustava i problema tijekom prakse, te općenito mišljenje o načinu rada terenskog nastavnika i načinu rada ustanove. Druga cjelina sastavljena je u obliku skale, a sastoji se od ukupno 10 tvrdnji koje se odnose na studentovu procjenu nekih vještina i znanja terenskog nastavnika, kao što su: njegova kompetentnost za profesionalni uzor,

efikasnost korištenja supervizijskih sastanaka, sposobnost procjene i davanja povratnih informacija, sposobnost pismenog evaluiranja, jasno iskazivanje očekivanja, omogućavanje stjecanja različitih iskustava, sposobnost integriranja teorije i prakse, te njegova kreativnost i fleksibilnost. Pritom je ponudeno pet mogućih odgovora: od nezadovoljavajućeg do odličnog. Treća cjelina, također u obliku skale, sastoji se od 10 tvrdnji koje se odnose na studentovu procjenu ustanove u kojoj je obavljao praksu, a obuhvaća procjenu sposobnosti prihvaćanja studenta na praksi, inovativnosti, kompetentnosti osoblja, fleksibilnosti, prostornog uređenja, otvorenosti za studenta, pristupačnosti, raspoloživosti drugih profesionalaca, osiguravanja različitih iskustava, te procjenu studentove motiviranosti za rad u toj ustanovi u budućnosti. Pritom je također ponudeno pet mogućih odgovora. Peta cjelina sastoji se od osam čestica koje obuhvaćaju pojedina područja opće kompetentnosti za ulogu terenskog nastavnika: orijentacija studenta, profesionalni uzor, konzultiranje i superviziranje, davanje povratnih informacija i evaluiranje, omogućavanje opsežnije studentove edukacije, davanje podrške, davanje teorijske perspektive, te stvaranje okoline pogodne za učenje. Uz svako područje vještina terenskog nastavnika ponudeno je šest mogućih odgovora koji pokrivaju raspon od "vrlo malo pomaže" do "od velike je pomoći". Ponudeni odgovori na ovoj subskali dodatno su pojašnjeni opisom razine kompetentnosti nastavnika na svakom pojedinom području.

Potrebno je napomenuti da s obzirom na vanjske valjanosti instrumenata dolazi do preklapanja pojedinih čestica. Stoga je praktični cilj ovog rada omogućiti izradu skraćenog oblika upitnika, kojim bi se izbjegla nepotrebna ponavljanja čestica koje se odnose na isti predmet istraživanja. Unutarnja konzistentnost opisanih instrumenata, izmjerena za potrebe ovog istraživanja, iskazana je Cronbach alfa kao koeficijentom pouzdanosti, koji u ovom slučaju iznosi od 0.92 do 0.93 za sva četiri instrumenta. Budući da instrumente s koeficijentom pouzdanosti iznad 0.90 smatramo vrlo visoko pouzdanima, možemo reći da se ovdje radi o instrumentu s vrlo dobrom unutarnjom konzistentnošću. Za obradu podataka korištene su metode deskriptivne statistike i metoda faktorske analize. Obrada rezultata izvršena je pomoću SPSS/PC+ programskog paketa.

### 3. REZULTATI

#### 3.1. DESKRIPTIVNA ANALIZA REZULTATA

"Upitnik o studentovoj procjeni rada terenskog nastavnika" osim kvalitativnog dijela sadrži i jedanaest čestica koje zahtijevaju kvantitativne odgovore, u rasponu od jedan do pet, pri čemu jedan znači "uopće ne", a pet označava "vrlo često". Teorijski raspon ukupnih rezultata kreće se od 11, što je minimalni broj bodova do 55, što je najveći broj bodova. Pritom veći broj bodova ukazuje na veće studentovo zadovoljstvo radom terenskog nastavnika. Aritmetička sredina bodova postignutih na ovoj skali iznosi 31.00 uz standardnu devijaciju od 10.47. Najvišim ocjenama ( $M=3.60$ ) studenti su procjenjivali česticu "Terenski nastavnik stvara takvo okruženje u kojem se osjećam slobodnim da govorim o svojim pogreškama, kao i o svojim uspjesima". Najnižim ocjenama (1.77) studenti su ocijenili tvrdnju "Terenski nastavnik pomagao mi je da govorim o temama o kojima nije ugodno pričati: na primjer, o mojim reakcijama na razmišljanja o smrti, umiranju, seksualnim

vezama i sl.”, što znači da su se najmanje slagali s ovom tvrdnjom. S obzirom na vrijeme provedeno u konzultacijama i supervizijskim sastancima s nastavnikom, tek je 26.8% studenata imalo tjedne sastanke, dok se većina studenata (73.2%) rjeđe vidala sa svojim terenskim nastavnicima. Ovdje je potrebno napomenuti da na čestinu supervizijskih sastanaka utječe specifična problematika pojedinih “terena”. Tako, na primjer, studenti koji rade s djecom i mladima s poremećajima u ponašanju, te studenti koji u radu s klijentima sudjeluju u hitnim intervencijama (kao, na primjer, u slučajevima zanemarivanja i zlostavljanja) imaju češće supervizijske sastanke (najmanje jednom tjedno), od studenata koji svoju praksu obavljaju u domovima umirovljenika (gdje se supervizijski sastanci održavaju jednom ili dva puta mjesečno).

Pitanja sadržana u “Upitniku o mentoru” odnose se na studentovu procjenu podrške i pomoći od strane mentora, odnosno savjetnika na fakultetu. Na tvrdnju “Mislim da je moj mentor na fakultetu bio zainteresiran za moje terensko iskustvo” 86.3% studenata odgovorilo je pozitivno. Također je veći broj studenata (90.7%) odgovorio da im je mentor bio na raspolaganju kad su ga trebali. S obzirom na konkretnu pomoć koju su dobili od mentora, oko 70% studenata definiralo je tu pomoć u vidu informacija, uputa za rad, aktivnog slušanja i prisustvovanja supervizijama. Oko 15% studenata odgovorilo je da im mentor nije bio od pomoći, a isto toliko studenata izjavilo je da im pomoć nije bila potrebna.

Kvantitativni dio “Upitnika o terenskom programu” sastoji se od ukupno tri skale koje se odnose na procjenu profesionalnih vještina, znanja i kompetentnosti terenskog nastavnika, na procjenu ustanove, te na studentove povratne informacije terenskom nastavniku.

*Skala za procjenu profesionalnih vještina* terenskog nastavnika sastoji se od deset tvrdnji, uz koje je ponuđeno pet mogućih odgovora. Pritom jedan označava “nezadovoljavajući”, a pet “odličan”. Teorijski raspon ukupnih rezultata kreće se od 10 do 50, pri čemu veći rezultat ukazuje na veće zadovoljstvo studenata profesionalnim vještinama i znanjima terenskog nastavnika. Aritmetička sredina rezultata skale iznosi  $M=35.71$ , uz standardnu devijaciju  $SD=9.65$ . Najvišom ocjenom ( $M=4.05$ ) procijenjena je čestica “Pristupačnost terenskog nastavnika za studenta”. Najnižu prosječnu ocjenu ( $M=3.19$ ) postigla je čestica “Sposobnost terenskog nastavnika da povezuje terensko iskustvo s teorijskim sadržajem”.

*Skala za procjenu ustanove* u kojoj se obavljala terenska nastava sastoji se od devet tvrdnji, uz isti raspon ponuđenih odgovora kao na prethodnoj skali. Teorijski raspon ukupnih rezultata kreće se od 9 do 45, pri čemu veći rezultat ukazuje na pozitivniji odnos prema ustanovi. Aritmetička sredina rezultata skale iznosi  $M=30.17$ , uz standardnu devijaciju  $SD=8.27$ . Studenti su u prosjeku dali najviše ocjene ( $M=3.81$ ) čestici “Otvorenost ustanove za studenta”, dok su najniže procijenili česticu ( $M=2.86$ ) “Sposobnost agencije da osigura različita iskustva” i ( $M=2.89$ ) “Raspoloživost različitih profesionalaca za podučavanje studenata”.

*Skala opće kompetentnosti terenskog nastavnika*, kojom su obuhvaćene povratne informacije studenata terenskim nastavnicima, sastoji se od 8 čestica i šest ponuđenih odgovora, pri čemu jedan predstavlja “vrlo malo pomoći”, a šest “od velike mi je pomoći”. Teorijski raspon rezultata kreće se od 8 do 48, pri čemu viši rezultat ukazuje na bolju procjenu vještina terenskog nastavnika. Aritmetička sredina rezultata postignutih na ovoj skali iznosi  $M=30.49$ , uz standardnu devijaciju  $SD=9.07$ . Analizom čestica ovog upitnika

možemo ustanoviti da su studenti iskazali najveće zadovoljstvo dobivenom podrškom od strane terenskog nastavnika ( $M=4.14$ ), dok je prosječno najniža ocjena dana terenskom nastavniku s obzirom na pružanje teorijske perspektive u smislu integracije teorije i prakse.

Možemo zaključiti da su studenti najzadovoljniji pristupačnošću i podrškom koju su tijekom obavljanja terenske nastave dobili od terenskog nastavnika ili općenito u ustanovi. Najmanje zadovoljstva iskazali su profesionalnim vještinama, gdje "kritične točke" predstavlja potencijal ustanove da za studente osigura različite vidove praktičnih iskustava, sposobnost terenskog nastavnika da razgovara sa studentom o "neugodnim temama", te da poveže terensko iskustvo sa usvojenim teorijskim sadržajima i pruži studentu odgovarajuću teorijsku perspektivu.

T-testom utvrđene su razlike u rezultatima na upitnicima između studenata koji su odgovarali pozitivno i onih koji su odgovarali negativno na određena pitanja o terenskoj nastavi. Radilo se o sljedećim pitanjima:

- "Biste li ovu ustanovu preporučili drugim studentima?"
- "Biste li željeli raditi u toj ustanovi?"
- "Jeste li imali tjedne sastanke s terenskim nastavnikom?"
- "Biste li preporučili terenskog nastavnika drugim studentima?"

Rezultati su pokazali da studenti koji bi i drugima preporučili ustanovu u kojoj su obavljali terensku nastavu ujedno postižu i viši rezultat na skali pitanja o ustanovi. Studenti koji imaju značajno niži rezultat na ovoj skali, ujedno su studenti koji ustanovu procjenjuju lošijom, odnosno, ne bi ju preporučili kolegama. Ova statistički značajna razlika vidljiva je iz Tablice 1. Dakle, možemo reći da na pozitivnu preporuku studenta utječu pristupačnost i otvorenost ustanove, fleksibilnost i kompetentnost osoblja, te njihova raspoloživost za studenta.

Tablica 1. Rezultati na skali koja obuhvaća pitanja o ustanovi

Studenti koji bi preporučili ustanovu			Studenti koji ne bi preporučili ustanovu			t-test	p
$N_1$	$M_1$	S.D.	$N_2$	$M_2$	S.D.		
140	31.8	7.45	19	20.2	5.74	6.53	0.01

Nadalje, željeli smo utvrditi postoji li razlika u rezultatima na skali koja se odnosi na procjenu ustanove između studenata koji bi željeli i onih koji ne bi željeli ubuduće raditi ubuduće u toj ustanovi. Rezultati su podvrgnuti t-testu, čime je potvrđena očekivana razlika. Pokazalo se da su više rezultate na ovoj skali postigli studenti koji bi se željeli zaposliti u ustanovi u kojoj su obavljali terensku nastavu. Suprotno tome, studenti koji su nižim ocjenama procijenili ustanovu, ne žele se u budućnosti u njoj zaposliti. Dakle, možemo reći da na motiviranost studenata da se zaposle u određenoj ustanovi socijalne skrbi utječe njihov doživljaj ustanove i osoblja, budući da studenti koji su ustanovu i osoblje procijenili otvorenima, kompetentnima i pristupačnima žele ondje raditi i ubuduće. Potrebno je

napomenuti da na ovu odluku vjerojatno utječe i interes studenata prema kojem su se prethodno opredijelili za pojedina područja obavljanja terenske nastave. Možemo, dakle, pretpostaviti da bi određeni broj studenata iskazao želju za zapošljavanjem u toj ustanovi čak i ukoliko njihova procjena ustanove ne bi u cjelosti bila pozitivna.

Tablica 2. Rezultati na skali koja se odnosi na procjenu ustanove

Studenti koji bi željeli raditi u ustanovi			Studenti koji ne bi preporučili ustanovu			t-test	p
N <sub>1</sub>	M <sub>1</sub>	S.D.	N <sub>2</sub>	M <sub>2</sub>	S.D.		
43	34.7	6.21	34	26.3	8.38	5.06	0.01

T-testom ustanovljena je i značajna razlika u rezultatima na sva četiri upitnika između studenata koji su imali tjedne sastanke s terenskim nastavnikom i onih koji su se rjeđe vidali sa svojim terenskim nastavnicima. Pritom studenti koji su imali tjedne sastanke postižu viši rezultat na sva četiri upitnika od onih koji su imali rjeđe kontakte s terenskim nastavnicima. U Tablici 3. prikazane su razlike na sva četiri upitnika između studenata koji su imali i onih koji nisu imali tjedne sastanke s terenskim nastavnicima. Rezultati su pokazali da studenti koji su imali češće kontakte s nastavnicima u cijelosti procjenjuju terensku nastavu kvalitetnijom, a to se odnosi na rad terenskog nastavnika (njegove vještine, znanja, odnos prema studentu, kompetentnost za profesionalni uzor itd.) i na rad ustanove (sposobnost prihvaćanja studenata, otvorenost, raspoloživost osoblja, fleksibilnost, kompetentnost, itd.). Možemo zaključiti da redoviti sastanci, duljina trajanja vremena koje terenski nastavnik provede sa studentom, mogućnost da studenti postavljaju pitanja, raspravljaju, savjetuju se i rješavaju profesionalne dileme bez dužeg odlaganja utječe na cjelokupnu procjenu kvalitete terenske nastave i na studentovo zadovoljstvo.

Tablica 3. Razlika u rezultatima na svim primijenjenim skalama između studenata koji su imali i onih koji nisu imali tjedne sastanke s terenskim nastavnikom

Skala	N <sub>1</sub>	M <sub>1</sub>	S.D.	N <sub>2</sub>	M <sub>2</sub>	S.D.	t-test	p
1	45	35.6	9.86	123	28.8	9.94	3.94	0.01
2	34	41,4	8,47	95	33,5	9,30	4,32	0,01
3	40	34,3	7,52	116	28,3	7,97.	4,12	0,01
4	47	35,2	8,98	134	28,7	8,39	4,50	0,01

Legenda: N<sub>1</sub> i M<sub>1</sub> označavaju studente koji su imali tjedne sastanke, a N<sub>2</sub> i M<sub>2</sub> studente koji nisu imali tjedne sastanke s terenskim nastavnikom. Skala 1 označava pitanja za procjenu osobnog studentovog iskustva u radu s terenskim nastavnikom, skala 2 označava pitanja za procjenu profesionalnih sposobnosti terenskog nastavnika, skala 3 sadrži pitanja o ustanovi, a skala 4 sadrži povratne informacije studenta terenskom nastavniku.



Razlike u rezultatima na sve četiri skale pokazale su se statistički značajnima i s obzirom na pitanje "Biste li preporučili svog terenskog nastavnika drugima studentima?". Utvrđeno je da su na svim skalama više rezultate postigli oni studenti koji su pozitivno odgovorili na ovo pitanje, odnosno oni koji su svog terenskog nastavnika procijenili preporučljivim i za druge. Dakle, oni studenti koji su bili zadovoljniji svojim terenskim nastavnikom, bili su zadovoljniji i terenskom nastavom u cijelosti, što potvrđuje značaj uloge terenskog nastavnika u cjelokupnom doživljaju kvalitete nastave. Možemo zaključiti da zadovoljstvo osobnim iskustvom u radu s terenskim nastavnikom, njegovim profesionalnim vještinama i znanjima, njegovim odnosom prema studentu, te zadovoljstvo ustanovom i cjelokupnim doživljajem prakse utječe na pozitivnu preporuku nastavnika. Razlike u rezultatima na sve četiri skale studenata koji bi preporučili svog terenskog nastavnika i onih koji ne bi nalaze se u Tablici 4.

*Tablica 4. Razlika u rezultatima na svim primijenjenim skalama između studenata koji bi i onih koji ne bi preporučili svog terenskog nastavnika drugim studentima*

	$N_1$	$M_1$	S.D.	$N_2$	$M_2$	S.D.	t-omjer	p
Skala 1	124	34.9	9.22	36	20.1	5.79	9.09	0.01
Skala 2	99	39.2	7.35	23	21.9	5.68	10.61	0.01
Skala 3	118	31.9	7.90	32	23.9	6.90	5.18	0.01
Skala 4	139	33.6	7.83	35	20.2	5.80	9.42	0.01

*Legenda:  $N_1$  i  $M_1$  označavaju studente koji bi preporučili nastavnika drugima, a  $N_2$  i  $M_2$  studente koji ga ne bi preporučili. Skala 1 označava pitanja za procjenu osobnog studentovog iskustva u radu s terenskim nastavnikom, skala 2 označava pitanja za procjenu profesionalnih sposobnosti terenskog nastavnika, skala 3 sadrži pitanja o ustanovi, a skala 4 sadrži povratne informacije studenta terenskom nastavniku.*

Možemo zaključiti da općenito više rezultate na svim skalama postizu oni studenti koji su se izjasnili za pozitivnu preporuku svog terenskog nastavnika i ustanove u kojoj su obavljali terensku nastavu, te da u cijelosti bolje procjenjuju terensku nastavu ukoliko su imali češće kontakte sa svojim nastavnicima. Želju za zapošljavanjem u ustanovi u kojoj su proveli terensku nastavu također su iskazali oni studenti koji su u cjelini bili zadovoljniji "atmosferom" u ustanovi. Općenito se pokazalo da na zadovoljstvo studenata na praksi utječe njihov doživljaj rada terenskog nastavnika, doživljaj rada ustanove, te čestina i redovitost kontakata s terenskim nastavnikom.

### 3. 2. FAKTORSKA ANALIZA REZULTATA

Faktorska analiza upitnika za evaluaciju terenske nastave provedena je prema modelu glavnih komponenti, uz Kaiser-Guttmanov kriterij određivanja broja značajnih komponenti, pri čemu su definirane četiri subskele. Utvrđeno je da su sve četiri subskele visoko

homogene, pouzdane, te da je unutar svake subskele izdvojen po jedan interpretabilni faktor. Između svih subskala postoji statistički značajna povezanost. Za interpretaciju faktora korištene su čestice s faktorskim opterećenjem većim od 0.50.

Prva subskala obuhvaća ukupno 11 varijabli koje se odnose na studentovu procjenu osobnih iskustava tijekom rada s terenskim nastavnikom. Pritom je izoliran jedan interpretabilni faktor, čije su osnovne vrijednosti dane u tablici. Tablica 5 prikazuje redni broj varijabli, njihov sadržaj, visinu faktorskog opterećenja, te aritmetičke sredine i standardne devijacije varijabli.

Tablica 5. Prikaz vrijednosti izoliranog faktora

Faktor	Kar. korijen	% var.	% kum.
1	6.11388	55.6	55.6

Tablica 6. Faktorska struktura prema veličini faktorskih opterećenja

Re. br.	Br. var.	Sadržaj	Opterećenje faktor	M	SD
1	8	Nastavnik bi shvatio moje osjećaje kada bih mu rekao kako se osjećam	0.80072	3.24	1.40
2	11	Nastavnik mi pomaže dobiti uvid u stvari koje me zabrinjavaju	0.79835	2.76	1.26
3	14	Nastavnik me ohrabruje da upoznam svoje jake i slabe strane	0.77970	2.93	1.40
4	4	Nastavnik mi objašnjava način rada i vrstu pomoći koju mi može pružiti	0.75413	3.39	1.18
5	12	Dijeli sa mnom svoje mišljenje i dozvoljava mi samostalno odlučivanje	0.75381	3.50	1.24
6	5	Razgovara sa mnom o znanjima, vještinama i stavovima	0.73340	2.90	1.28
7	13	Stvara okruženje u kojem mogu slobodno govoriti o svojim uspjesima i greškama	0.74189	3.60	1.29
8	7	Dijeli sa mnom svoje misli i osjećaje (na primjer strah)	0.73875	2.40	1.36
9	9	Ohrabruje me da govorim o svojoj uznemirenosti	0.73538	2.32	1.29
10	10	U stanju je osjetiti moje osjećaje bez da mu ih kažem	0.72790	2.15	1.17
11	6	Pomaže mi govoriti o temama o kojima nije ugodno pričati (npr. smrt)	0.59675	1.77	1.15

Definiranju ovog faktora najznačajnije su pridonijele varijable o sposobnosti terenskog nastavnika da razumije studentove osjećaje. U nešto nižem doprinosu sudjeluju varijable o pomoći pri stjecanju uvida u sadržaje koji su za studenta zabrinjavajući, zatim o ohrabrenju prilikom istraživanja vlastitih slabosti i jakih strana, o prethodnom objašnjavanju načina rada i vrsti pomoći koju student može očekivati od nastavnika, te o slobodi donošenja samostalnih odluka vezanih uz terensku nastavu.

Slijede varijable o kreiranju odgovarajućeg okruženja koje studenta potiče da slobodno govori o vlastitim pogreškama i uspjesima, o dijeljenju nastavnikovih misli i osjećaja sa studentom, te o nastavnikovoj sposobnosti da ohrabri studenta i da se empatijski odnosi prema njemu. Najmanji, iako još uvijek značajan doprinos ima varijabla o sposobnosti nastavnika da potakne studenta u razgovoru o njemu neugodnim temama kao što su smrt, umiranje, seksualne veze, itd.

S obzirom na kriterij od 0.50 faktorskog opterećenja koji je korišten za odabir čestica pri interpretaciji, možemo reći da su se sve varijable prve subskele pokazale značajnima za definiranje izdvojenog faktora. Taj faktor imenovali smo **FAKTOROM OSOBNIH ISKUSTAVA U RADU S TERENSKIM NASTAVNIKOM**, budući da se varijable koje tu postižu najveće zasićenje odnose na nastavnikovu sposobnost stvaranja empatijskog odnosa sa studentom i na sposobnost identifikacije s njim. Radi se, zapravo o senzibiliziranosti nastavnika za studentove osjećaje, strahove i očekivanja, te o njegovoj vještini da pruži odgovarajuću podršku i da da informacije potrebne za dalji rad. Te osobine terenskog nastavnika student na početku procesa obično doživljava kao emocionalnu toplinu, koja mu pomaže da se u novom okruženju osjeti dobrodošlim i prihvaćenim; obrnuto, manjak empatije i osjetljivosti za studenta i njegove potrebe može kod studenta pojačati osjećaj "da smeta" (Shardlow i Doel, 1996a.). Upravo stvaranje empatije i sposobnost identifikacije omogućavaju razvoj podržavajućeg okruženja i kvalitetnog odnosa, kako između socijalnog radnika i klijenta, tako i između studenta i njegovog nastavnika. Dakle, te su kvalitete značajne i u procesu pružanja profesionalne pomoći i u procesu učenja i podučavanja.

Druga subskala obuhvaća ukupno 10 varijabli koje se odnose na kompetentnost, vještine i znanja terenskog nastavnika. U ovom prostoru izdvojen je jedan faktor čije su osnovne vrijednosti prikazane u Tablici 7. Tablica 8. prikazuje broj i sadržaj pojedinih varijabli, te njihova opterećenja pri definiranju izdvojenog faktora.

*Tablica 8. Prikaz vrijednosti izoliranog faktora*

Faktor	Kar. korijen	% var.	% kum.
1	6.74559	67.5	67.5

Tablica 8. Faktorska struktura prema veličini faktorskih opterećenja

Re. br.	Br. var.	Sadržaj	Opterećenje faktor	M	SD
1	31	Nastavnik nastoji omogućiti stjecanje različitih iskustava	0.86546	3.60	1.22
2	28	Sposobnost procjene studenta i redovne, precizne povratne informacije	0.86118	3.63	1.12
3	32	Sposobnost da fokusira stjecanje studentova iskustva na nastavne ciljeve	0.85965	3.26	1.07
4	25	Kompetentnost nastavnika da bude profesionalni uzor	0.85479	3.75	1.09
5	34	Sposobnost da postupi kreativno i fleksibilno u neočekivanim situacijama	0.84966	3,73	1.16
6	30	Nstavnikova vještina da jsano kaže očekivanja od studenta	0.84101	3,56	1.12
7	33	Sposobnost da povezuje terensko iskustvo s teorijskim sadržajem	0.80699	3.45	1.20
8	27	Nastavnikova pristupačnost za studenta	0.79255	4,06	1.17
9	29	Sposobnost da pripremi kvalitetnu, pisanu evaluaciju	0.77320	3.35	1.21
10	26	Nastavnikovo efikasno korištenje supervizijskih sastanaka	0.69198	3.27	1.40

Možemo reći da su pri definiranju ovog faktora sudjelovale sve varijable druge subskele i to s relativno visokim udjelom. Najveće zasićenje na ovom faktoru postigle su varijable koje se odnose na neke profesionalne vještine, znanja i kompetentnosti terenskog nastavnika. Pritom se najznačajnijom pokazala nastavnikova sposobnost da "iskoristi" postojeće primjere kliničke prakse i omogući studentu stjecanje najrazličitijih praktičnih iskustava. Čini se da je upravo ta nastavnikova vještina presudna za studentovu motivaciju, te da njome nastavnik pridonosi zanimljivosti rada na terenu. Osim toga, visok udio pri definiranju ovog faktora ima i varijabla o nastavnikovoj sposobnosti procjene i davanja povratnih informacija, što studentu omogućava da formira vlastite kriterije za "dobro obavljenu praksu". Značajnim su se pokazale i nastavnikova sposobnost da se usredotoči na nastavne ciljeve, što zahtijeva dobro poznavanje nastavnog programa, ali i strukturirani, planski pristup terenskoj nastavi.

Naime, jedna od potencijalnih "opasnosti" terenske nastave i za nastavnika i za studenta je u nastojanju da se od mnoštva primjera iz prakse "popabirče" površna saznanja, koja nisu uklopljena u odgovarajući kontekst teorije, vrijednosti i vještina socijalnog rada. Upravo zato je uloga terenskih nastavnika veoma zahtjevna i traži umijeće održavanja ravnoteže između ispunjavanja nastavnih ciljeva i potreba studenata, integriranja teorijskog,

praktičnog i iskustvenog, te razvoj kreativnog i fleksibilnog pristupa koji rad u praksi studentu čini upečatljivim i zanimljivim, te mu omogućuje razvoj profesionalnog identiteta. Osim općenite kompetentnosti za profesionalni uzor i već spomenute fleksibilnosti i kreativnosti, jasnog iskazivanja očekivanja od studenta, te sposobnosti integriranja teorije i prakse, pri definiranju ovog faktora značajnim su se pokazale i preostale varijable ove subskale. Tako s nešto nižim doprinosom sudjeluju varijable o nastavnikovo pristupačnosti za studenta, te o njegovoj sposobnosti evaluiranja studentovog rada i efikasnog korištenja supervizijskih sastanaka.

S obzirom na tako opisanu strukturu, ovaj izolirani faktor smo imenovali **FAKTOROM PROFESIONALNE KOMPETENTNOSTI TERENSKOG NASTAVNIKA**, budući da opisuje znanja i vještine potrebne za obavljanje uloge terenskog nastavnika.

Treća subskala obuhvaća ukupno 9 varijabli koje se odnose na mogućnosti ustanove da prihvati studenta, te da osigura povoljne uvjete za odvijanje terenske nastave. Izdvojen je jedan interpretabilni faktor čije su osnovne vrijednosti dane u Tablici 9. U Tablici 10. prikazani su redni brojevi i sadržaj varijabli, te njihovo opterećenje.

Tablica 9. Prikaz vrijednosti izoliranog faktora

Faktor	Kar. korijen	% var.	% kum.
1	5. 75351	63.9	63.9

Tablica 10. Faktorska struktura prema veličini faktorskih opterećenja

Re. br.	Br. var.	Sadržaj	Opterećenje faktor	M	SD
1	40	Otvorenost ustanove za studenta	0.87518	3.79	1.10
2	35	Sposobnost ustanove da prihvati studenta	0.84529	3.76	1.18
3	36	Inovativnost ustanove pri uključivanju studenta u rad	0.83816	3.06	1.21
4	41	Pristupačnost izvora ustanove za studenta	0.83253	3.60	1.15
5	43	Sposobnost agencije da osigura različita iskustva	0.82392	2.84	1.15
6	38	Fleksibilnost ustanove glede pravila, strukture itd.	0.81379	3.33	1.16
7	37	Razina kompetentnosti osoblja u ustanovi	0.81293	3.56	1.03
8	42	raspoloživost različitih profesionalaca za podučavanje studenata	0.79961	2.90	1.22
9	39	Prostorno uređenje ustanove	0.48592	3.30	1.21

Faktorskom analizom treće subskele izdvojen je jedan faktor pri čijem definiranju sudjeluju ujednačeno visokim doprinosom gotovo sve varijable ove subskele. Najveće zasićenje ovdje postižu varijable o otvorenosti ustanove, mogućnosti prihvata studenta na praksu, te varijable o pristupačnosti osoblja i inovativnosti pri uključivanju studenta u obavljanje terenske nastave. S nešto manjim, iako značajnim doprinosom sudjeluju i varijable o mogućnostima ustanove da osigura različita iskustva koja doprinose zanimljivosti i privlačnosti kliničke prakse socijalnog rada, što je važna motivirajuća komponenta prilikom odlaska studenta na terensku nastavu. Važnom se pokazala i fleksibilnost osoblja u pogledu pravila, strukture i politike određene ustanove, te njihova kompetentnost i raspoloživost za podučavanje studenata.

Naime, dolazak studenta u ustanovu, unatoč dugotrajnim i opsežnim pripremama ipak predstavlja svojevršno "izvanredno" stanje za sve članove tima, odnosno za cjelokupno zaposleno osoblje. Iako neposrednu odgovornost za uključivanje studenta u funkcioniranje ustanove snosi terenski nastavnik, pristupačnost, fleksibilnost i raspoloživost preostalog osoblja ili drugih članova tima veoma pridonosi prihvaćajućem, podržavajućem okruženju u ustanovi. Otežavajuća okolnost je da, osim terenskog nastavnika (i eventualno manjeg broja suradnika), osoblje u ustanovi nije upoznato s nastavnim planom i ciljevima terenske nastave, te najčešće nije posebno pripremljeno za dolazak i prihvata studenta. Nerijetko će drugi suradnici doživjeti dolazak studenta kao dodatno opterećenje, te će izravno odbijati suradnju sa studentom ili će neizravno utjecati na to da se student osjeti neprihvaćenim (neće obraćati pažnju na studenta, iskazivat će nezadovoljstvo postojećim programom edukacije socijalnih radnika, umanjivat će značaj teorijskog potkrijepljenja, te će općenito predstavljati loš profesionalni uzor studentu). Takav stav suradnika dodatno otežava ulogu terenskog nastavnika, čiji je zadatak da pomogne studentu uključiti se u rad ustanove kako bi dobio što kompleksniju sliku o načinu funkcioniranja pojedinih referentnih grupa i ustanove u cjelini. S obzirom na tako opisanu strukturu, izdvojeni faktor možemo imenovati **FAKTOROM OBILJEŽJA USTANOVE ZA OBAVLJANJE TERENSKE NASTAVE**.

Četvrta subskala sastoji se od 8 varijabli koje se odnose na studentove povratne informacije terenskim nastavnicima. Prilikom davanja povratnih informacija student evaluira sposobnosti nastavnika da osigura potrebne informacije i iskustva, njegovu kompetentnost kao profesionalni uzor, konzultatora i supervizora, njegovu vještinu davanja povratnih informacija, evaluiranja, pružanja podrške, integriranja teorije i prakse, te stvaranja okruženja pogodnog za učenje. Izdvojen je jedan interpretabilni faktor čije su osnovne vrijednosti dane u Tablici 11. Broj i sadržaj varijabli, te opterećenje faktora prikazano je u Tablici 12.

*Tablica 11. Prikaz vrijednosti izoliranog faktora*

Faktor	Kar. korijen	% var.	% kum.
1	5.6213	70.3	70.3

Tablica 12. Faktorska struktura prema veličini faktorskih opterećenja

Re. br.	Br. var.	Sadržaj	Opterećenje faktor	M	SD
1	54	Davanje podrške studentu	0.87786	4.15	1.33
2	50	Profesionalni uzor	0.87641	4.04	1.27
3	53	Omogućavanje opsežnije studentove edukacije	0.86736	3.60	1.37
4	56	Stvaranje okoline pogodne za učenje	0.84859	4,10	1.31
5	52	Davanje povratne informacije, evaluiranje	0.82139	3.85	1.32
6	49	Orijentacija studenta	0.82131	3.44	1.40
7	55	Davanje teorijske perspektive	0.79670	3.38	1.34
8	51	Konzultiranje i superviziranje	0.79133	3.91	1.46

Najviši doprinos pri definiranju ovog faktora imale su varijable o nastavnikovoj sposobnosti pružanja podrške, te o njegovoj općenitoj kompetentnosti da predstavlja model profesionalne identifikacije. Nije neočekivano što upravo te varijable postižu najveće zasićenje na ovom faktoru, budući da je terenski nastavnik zapravo prvi (ili jedan od prvih) profesionalnih pomagača s kojima se student susreće. Pritom do izražaja dolaze kako njegove osobne, tako i njegove profesionalne kvalitete, čija sveukupnost čini kompetentnost profesionalnog uzora.

Nadalje, među značajne odgovornosti terenskog nastavnika ubrajamo i omogućavanje opsežnije terenske edukacije, stvaranje okruženja pogodnog za učenje, davanje odgovarajućih redovitih povratnih informacija, informiranje i pružanje potrebne teorijske perspektive, te održavanje redovitih konzultacija i supervizijskih sastanaka. Dakle, pri definiranju ovog faktora s relativno ujednačenim opterećenjem sudjeluju sve varijable četvrte subskale. S obzirom na opisanu strukturu ovaj smo faktor imenovali **OPĆOM KOMPETENTNOŠĆU SOCIJALNOG RADNIKA ZA OBAVLJANJE ULOGE TERENSKOG NASTAVNIKA**.

#### 4. RASPRAVA

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi kako studenti socijalnog rada percipiraju terensku nastavu, rad s terenskim nastavnikom i ustanovu u kojoj su obavljali praksu. Primjenom opisanog instrumentarija dobili smo uvid u neke aspekte doživljaja kvalitete rada terenskog nastavnika i tog oblika učenja općenito. Rezultati su pokazali su studenti u najvećoj mjeri zadovoljni podržavajućim okruženjem koje im omogućava da u radu s terenskim nastavnikom slobodno govore o vlastitim pogreškama, uspjesima i dilemama. Također su iskazali zadovoljstvo s obzirom na pristupačnost i otvorenost ustanove i nastavnika. Najnezadovoljniji su, međutim, bili nekim profesionalnim vještinama i znanjima kao što su nastavnikova

sposobnost integriranja studentovog praktičnog i teorijskog iskustva, općeniti nedostatak teorijske perspektive, te nemogućnost ustanove da im osigura različita praktična iskustva.

Među najvažnije vještine koje su stekli ili usavršili tijekom obavljanja terenske nastave studenti su naveli strpljivost, komunikativnost, odgovornost, upornost, vođenje dokumentacije o klijentu, samostalno vođenje razgovora s klijentom, aktivno slušanje, te empatičnost. Najvrednija iskustva, prema mišljenju studenata, odnosila su se na mogućnost odlaska na teren (u posjet klijentu, na sudske rasprave, u policijsku stanicu, itd.), neposredan rad s klijentom, te samostalan rad na dokumentaciji. U skladu s dobivenim rezultatima su i preporuke studenata za poboljšanje provođenja terenske nastave, među kojima se najveći broj studenata izjasnio za uvođenje češćih supervizijskih sastanaka, bolju suradnju fakulteta i ustanova socijalne skrbi, te bolju pripremu terenskih nastavnika za rad sa studentima.

Također se pokazalo da općenito praksu doživljavaju kvalitetnijom oni studenti koji su bili zadovoljniji svojim terenskim nastavnikom i ustanovom, te oni studenti koji su imali češće supervizijske sastanke, što im je davalo osjećaj da nisu prepušteni sami sebi, te da netko "brine" o njima i pruža im kontinuiranu podršku. Time je potvrđena neosporno važna uloga terenskog nastavnika, kao i nužnost redovitih supervizijskih sastanaka.

Primjenom faktorske analize rezultata izdvojena su četiri interpretabilna faktora (faktor osobnih iskustava u radu s terenskim nastavnikom, faktor profesionalne kompetentnosti terenskog nastavnika, faktor obilježja ustanove za obavljanje terenske nastave, te faktor opće kompetentnosti socijalnog radnika za obavljanje uloge terenskog nastavnika) koji nam omogućavaju uvid u strukturu nekih stavova studenata prema terenskoj nastavi.

Prilikom studentovog prvog kontakta s praksom socijalnog rada nastavnikova osjetljivost za studentove potrebe veoma je značajna za daljnji razvoj njihova odnosa (Pettes, 1979.), a naročito za stvaranje okruženja u kojem će student slobodno raspravljati o vlastitim pogreškama i postignućima. Empatičnost i sposobnost identifikacije profesionalne su vještine bez kojih pomažući odnos ne bi bio moguć, no to su isto tako i osobne kvalitete terenskog nastavnika koje omogućavaju kvalitetno odvijanje procesa učenja i podučavanja, što je vidljivo iz strukture prvog izdvojenog faktora.

U dosadašnjoj literaturi i praksi socijalnog rada veoma je malo pažnje posvećeno odnosu terenskog nastavnika i studenta, kao i ličnosti terenskog nastavnika uopće. Mnogi autori bave se profesionalnom kompetentnošću socijalnog radnika u ulozi terenskog nastavnika (Shardlow i Doel, 1996a., Skolnik i Papell, 1994., Bogo i Vayda, 1987.), te samim sadržajima te uloge s obzirom na različite aspekte kliničke prakse. Možemo, međutim, sa sigurnošću pretpostaviti da će različita individualna obilježja, iskustvene podloge i profesionalna usmjerenja terenskog nastavnika i studenta utjecati na njihov odnos. Tako će, na primjer odnos između studentice i socijalne radnice u ulozi terenskog nastavnika biti po svojoj prirodi znatno drugačiji od odnosa studenta i socijalne radnice ili socijalnog radnika. Te raznolikosti mogu se odraziti i na način raspodjele moći u odnosu student-nastavnik, a u krajnjoj instanci mogu narušiti podržavajuće okruženje u kojem će se student osjećati slobodnim da iskaže vlastitu zabrinutost, dileme, stavove i vrijednosti.

Drugi izdvojeni faktor u potpunosti određuju varijable koje se odnose na profesionalne kvalitete terenskog nastavnika, o kojima se početkom ovog desetljeća mnogo pisalo i raspravljalo u svjetskoj stručnoj literaturi (Marks i Hixon, 1986., Glassman i Kates, 1990., Davies i Kinloch, 1991.). Razvoj prakse socijalnog rada i aktualne društvene promjene stavljaju pred socijalnog radnika sve veće zahtjeve, proširuju se područja njegove



profesionalne kompetentnosti i rastu njegove zakonske odgovornosti. U tom se kontekstu mijenjaju i nastavni programi za obrazovanje socijalnih radnika. Od terenskih nastavnika očekuje se da budu u tijeku s postojećim društvenim, obrazovnim i praktičnim promjenama koje imaju utjecaja na kliničku praksu socijalnog rada, da za potrebe terenske nastave selekcioniraju postojeće primjere kliničke prakse i procjene kada, kako i u kojoj mjeri će pojedini student biti spreman "preuzeti rizik" stjecanja praktičnog iskustva.

Osim "supervizorskih" vještina i znanja, od terenskog nastavnika se očekuje i da održava ravnotežu između studentovih potreba, krajnje kvalitete usluga pruženih klijentu i politike same ustanove. Možemo zaključiti da se tu radi o procesu uzajamnog učenja, pri čemu student od terenskog nastavnika usvaja kriterije "dobro obavljene prakse", a terenski nastavnik, podučavajući studenta, dodatno usavršava svoju praksu, te razvija potrebu za vlastitom sustručnjačkom supervizijom i kontinuiranim profesionalnim usavršavanjem. Možemo također pretpostaviti da tako definirane obostrane dobrobiti procesa učenja i podučavanja imaju utjecaja i na samog klijenta i kvalitetu usluge koja mu je pružena.

Treći izdvojeni faktor imenovali smo faktorom obilježja ustanove u kojoj se obavlja terenska nastava, a definiraju ga varijable koje se odnose na kapacitete ustanove, odnosno osoblja koje također posredno doprinosi kvaliteti provođenja terenske nastave. Taj je faktor, zapravo, određen dvjema "vrstama" komponenti: prvu skupinu čine one varijable koje se odnose na osobni studentov doživljaj prihvaćenosti u ustanovi (otvorenost ustanove za studenta, prihvaćenost, pristupačnost, raspoloživost osoblja), dok drugu skupinu sačinjavaju varijable koje se odnose na moguće profesionalne dobiti koje ustanova može ponuditi studentu (inovativnost pri uključivanju studenta u rad ustanove, osiguravanje izvora različitih iskustava, fleksibilnost glede pravila i strukture u ustanovi, kompetentnost osoblja da sudjeluje u odlučavanju).

S obzirom na rezultate faktorske analize na ovoj subskali, najznačajnijima su se pokazala ona obilježja ustanove koja se odnose na osobni studentov doživljaj prihvaćenosti. Radi se, naime, o općenitoj socijalnoj klimi određene ustanove, koju student prvenstveno doživljava kroz vlastiti osjećaj prihvaćenosti, odnosno odbijanja, a to je važan preduvjet stvaranja okruženja pogodnog za učenje (Shardlow i Doel, 1996.).

Posljednji izdvojeni faktor imenovali smo faktorom opće kompetentnosti za obavljanje uloge terenskog nastavnika. Promatrajući strukturu tog faktora možemo zaključiti da se radi o svojevrsnom rezimeu profesionalnih i osobnih obilježja koja se očekuju od terenskog nastavnika, budući da je ova skala zamišljena kao pismeni oblik davanja studentovih povratnih informacija terenskom nastavniku po završetku programa terenske nastave. Taj faktor u najvećoj mjeri određuje varijabla koja se odnosi na nastavnikovo umijeće pružanja podrške studentu. Pružanje podrške je, uz administrativnu i edukativnu, osnovna aktivnost terenskog nastavnika, a obuhvaća priznavanje studentovih vještina i dostignuća u radu s klijentom, priznavanje studentove identifikacije s profesijom socijalnog rada, pomoć studentu pri zadovoljavanju potreba tijekom obavljanja terenske nastave, priznavanje njegovih osjećaja vezanih uz rad s klijentom i poticanje na razgovor o tome, te pomoć studentu pri smanjenju stresa.

Prema nekim autorima (Bogo i Vayda, 1991., Shardlow i Doel, 1996.) pružanje emocionalne podrške predstavlja i odgovornost terenskog nastavnika prema studentu, odnosno prema neiskusnijem kolegi. Nije stoga neočekivano da podrška zauzima tako značajnu ulogu u strukturi tog faktora. Kroz način i kvalitetu pružanja podrške student doživljava

cjelokupno okruženje ustanove i kompetentnost nastavnika za model profesionalne identifikacije. Kao što smo već spomenuli, osim topline i empatičnosti, te profesionalnih vještina, "profil" terenskog nastavnika sačinjavaju i neke druge vještine, kao što su organiziranje prihvata studenata u tim, usklađivanje ciljeva i sadržaja terenske nastave s ciljevima i sadržajima svakodnevnih profesionalnih obaveza, koordiniranje rada tima, a ponekad i šireg kruga osoblja kako bi se stvorila okolina i prostor pogodan za učenje.

U praksi upravo područje "menadžerskih" vještina predstavlja kritičnu točku za mnoge terenske nastavnike koji inače posjeduju i osobne i profesionalne kvalitete za obavljanje te uloge, što upućuje na zaključak da je u daljnjoj pripremi i osposobljavanju socijalnih radnika-praktičara za rad sa studentima potrebno posebnu pažnju posvetiti upravo tim vještinama, ali i daljem profesionalnom usavršavanju, te osobnom rastu i razvoju.

## 5. ZAKLJUČAK

Na temelju prikazanih rezultata dobili smo uvid u percepciju nekih aspekata terenske nastave od strane studenata, te smo utvrdili strukturu stavova studenata glede osobnih iskustava u radu s terenskim nastavnikom, glede njegovih profesionalnih vještina, ustanove i opće nastavnikove kompetentnosti za tu ulogu. Također smo ustanovili da glede vanjske valjanosti instrumenata korištenih u ovom istraživanju dolazi do preklapanja pojedinih čestica. Tako je, na primjer, utvrđeno da je osam čestica "Upitnika o terenskom programu evaluacije" koje se odnose na studentove povratne informacije terenskom nastavniku već sadržano u drugim upitnicima. Pored toga, taj dio Upitnika pokazao se za studente neprimjeren i nejasan zbog veoma opširnih i složenih objašnjenja uz ponudene brojčane odgovore. Kako bi se izbjeglo nepotrebno ponavljanje čestica koje se odnose na isti predmet istraživanja, odlučili smo u sljedećoj primjeni upotrijebiti skraćenu verziju ovog Upitnika. Time je ispunjen i praktični cilj ovog rada.

Razvojem kliničke prakse socijalnog rada tijekom nekoliko zadnjih desetljeća uloga terenskog nastavnika postala je zahtjevnija i složenija, te kriterij "iskusnog praktičara" više nije dostatan za obavljanje ove uloge u cijelosti. Terenska nastava odvija se integriranjem teorijskih, praktičnih i iskustvenih metoda podučavanja, što od terenskih nastavnika zahtijeva dodatno profesionalno usavršavanje, te definiranje jasnih kriterija, ciljeva i sadržaja terenske nastave.

Uspostavljanje određenih standarda provođenja terenske nastave na različitim područjima prakse socijalnog rada donijelo bi višestruke dobiti: podizanje kvalitete usluga pruženih krajnjim korisnicima, usavršavanje i ujednačavanje programa terenske nastave, uvođenje jasnih kriterija za izbor i obrazovanje terenskih nastavnika, priznavanje edukatorskog statusa obučanim terenskim nastavnicima i formalne mogućnosti napredovanja unutar tog statusa, te poticanje razvoja profesionalnog identiteta socijalnih radnika općenito. Za sada se obučavanje terenskih nastavnika još uvijek svodi na superviziranje njihovih postignuća u radu sa studentima, što ne odgovara postojećim potrebama prakse. To upućuje na zaključak da se u budućnosti treba usmjeriti na osmišljavanje formalnog, strukturiranog i jedinstvenog programa obučavanja socijalnih radnika za obavljanje uloge terenskih nastavnika.

**LITERATURA:**

1. Bogo, M., Vayda, E. (1987.) **The practice of field instruction in social work.** Toronto: University of Toronto Press.
2. Bogo, M., Vayda, E. (1991.) **Developing a process model for field instruction. Field education in social work: Contemporary issues and trends.** Dubuque, IA: Kendall Hunt, 59-66.
3. Boud, D., Cohen, R., Walker, D. (1993.) **Using experience of learning.** Milton Keynes: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
4. Brandon, J., Davies, M. (1979.) The limits of competence in social work: The assessment of marginal students in social work education. **British Journal of Social Work**, 9 (3), 295-348.
5. Butler, B., Eliot, D. (1985.) **Teaching and learning for practice.** Aldershot: Gower.
6. Davies, M. (1984.) "Training: What we think of it now". **Social Work Today**, 15 (20), 12-17.
7. Davies, H., Kinloch, H. (1991.) Improving social work practice teaching: Steps towards the goal. **Social Work Education**, 10 (2), 20-37.
8. Glassman, U., Kates, L. (1990.) **Group Work: A humanistic approach.** Newbury Park: Sage Publications.
9. Marks, J. L., Hixon, D. F. (1986.) Training agency staff through peer group supervision. **Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work, Family Service America**, 418-422.
10. Parsloe, P. (1983.) **The transfer of skills from learning to practice.** London: Central Council for Education and Training in Social Work, 40-53.
11. Pettes, D. E. (1979.) **Staff and student supervision: A task centered approach.** London: George Allen and Unwin.
12. Shardlow, S., Doel, M. (1992.) Practice teaching and knowledge. **Social Work Education**, 11 (3), 45-53.
13. Shardlow, S., Doel, M., (1996.) **Practice learning and teaching.** London: BASW.
14. Shardlow, S., Doel, M. (1996a.) Simulated and live practice teaching: The practice teacher's craft. **Social Work Education**, 15 (4), 16-32.
15. Skolnik, L., Papell, C. P. (1994.) Holistic designs for field instruction in the contemporary social work curriculum. **Journal of Social Work Education**, 30 (1), 90-96.

*Summary**EVALUATION OF SOCIAL WORK STUDENTS FIELD TRAINING**Kristina Urbanc**Olja Družić*

*The research lasted for two years and was done on the sample of 201 second and fourth year students of Social Work Studies who had attended field training in the period between 1996 and 1998. The aim was to find out how students felt about field training, that is a part of regular school program for future social workers. We wanted to find out what were their experiences of field work as whole, their field teachers' work, institutions and their mentors. Results were analyzed through quality and quantity analyses. They showed that students were highly satisfied with their teachers' openness and availability, while they showed less enthusiasm regarding teachers' professional competency and possibility of applying practice for their educational aims. Research results made possible to find out what were students' attitudes regarding different aspects of field training. Four factors were isolated - student's personal experience in field work with his/her field teacher, field teacher's professional competency, institution where field training was led and social worker's general competency as field teacher.*