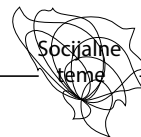


Andrea Puhalić

Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Banjoj Luci, Banja Luka, Bosna i Hercegovina

andrea791202@yahoo.com

Prethodno priopćenje



# Praktična nastava u edukaciji za socijalni rad u BiH - *obilježja, razvoj i izazovi*

## Sažetak

Osnovni cilj ovoga rada jeste utvrditi elemente savremenog pristupa organizaciji i sprovođenju praktične nastave u edukaciji za socijalni rad, te ih identifikovati u praktičnoj nastavi socijalnog rada u BiH. Rad se sastoji iz dva dijela. U uvodnom dijelu analizirana su određenja i obilježja praktične nastave u edukaciji za socijalni rad, te sa njima srodni koncepti iskustvenog učenja i refleksije. U drugom dijelu, analizirana su obilježja praktične nastave u edukaciji za socijalni rad u BiH, na tri različite škole: Odsjek za socijalni rad Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Sarajevu, Odsjek za socijalni rad Filozofskog fakulteta Univerziteta u Tuzli i Studijski program socijalnog rada, sa Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Banjoj Luci. Analiza je izvršena na dva načina. Prvi je kroz identifikovanje osnovnih obilježja modela praktične nastave na sva tri fakulteta, a u odnosu na osnovne elemente koji su utvrđeni prethodnom teorijskom analizom. Potrebni podaci su dobijeni primjenom metode intervjua sa predstavnicima osoblja fakulteta, koji su odgovorni za praktičnu nastavu studenata. Da bi se utvrdio pravac i kvalitet razvoja modela praktične nastave na ovim fakultetima, analizirana su njihova obilježja u odnosu na školsku 2011/12 godinu sa jedne, i osam godina kasnije - školsku 2019/20 godinu, sa druge strane. Drugi pristup se zasniva na komparativnoj analizi silabusa predmeta praktične nastave, u odnosu na dva obilježja: 1) ciljevi i definisani ishodi; i 2) metode nastavnog procesa. Rezultati ukazuju na razvojni pomak, u smislu povećanja broja sati i predmeta u kojima se organizuje praktična nastava, kontinuiranu pripremu studenata prije terenske prakse, te organizovanje prvih edukacija za mentore. Priručnik za praktičnu nastavu i veća podrška i usmjerenje mentorskog

angažmana sa jedne, te metode kojima se razvijaju kritičko mišljenje, naučni stav i otvorenost za nove perspektive, sa druge strane, ostaju poseban izazov za dalji razvoj praktične nastave.

**Ključne riječi:** praktična nastava, edukacija za socijalni rad, terenska praksa, iskustveno učenje, refleksija, mentori, studenti

## ***Field Education in Schools for Social Work in B&H- Features, Development and Challenges***

### ***Summary***

*The main objective of this paper is to identify the elements of the contemporary approach to field education in the education of social work and to identify them in the field education of social work education programmes in BiH. The paper is divided into two parts. In the introductory part we have analyzed different definitions and general characteristics of field education in social work education, and with that related concepts of experiential learning and reflection. In the second part, we analyzed the elements of field education in education for social work in B&H at the three different schools: the Department of Social Work of the Faculty of Political Science- University of Sarajevo; Department of Social Work, Faculty of Philosophy- University of Tuzla; and the Social Work Study Program, Faculty of Political Science- University of Banja Luka. The analysis was conducted from two perspectives. The first one is through the identification of the basic features of the field education model in all three faculties, and in relation to the general elements of field education previously identified through the theoretical analysis. The required data were obtained by applying the interview method with representatives of the faculty staff who are responsible for the field education programs. In order to determine the direction and quality of development of the model of field education programs, they were analyzed according to these characteristics in relation to the school year 2011/12 on one side, and the eight years later - the school year 2019/20, on the other side. The second approach is based on a comparative analysis of the curriculum of the field subjects, in relation to the following elements: 1) goals and defined outcomes; and 2) educational process methods. The results indicate developmental step forward, in terms of increasing the number of hours and courses in which field education is organized, the continuous preparation of students before the field practice, and the organization of initial trainings for mentors. A handbook for field education and greater support and guidance for mentoring engagement, organising the educational methods for develop critical thinking with*

*students, their scientific attitude and openness to new perspectives, remain as the biggest challenges for the further development of field education in school for social work in B&H.*

**Key Words:** *field education, education for social work, field practice, experiential learning, reflection, mentors, students*

*„Socijalizacija (profesionalnog) identiteta nije kontinuirani proces pasivnog primanja znanja definisanih kurikulumom i profesionalnih iskustava, već mnogo više zavisi od diskutovanja studenta o svojim problemima i interakciji za značajnim drugim”*

*(Barretti, 2004: 277)*

Praktična nastava ima centralnu ulogu u edukaciji za socijalni rad, još od prvih obuka za socijalne radnike. To ni ne čudi ako se ima u vidu da je već u samom nazivu profesije (socijalni rad) napravljen presedan u davanju prednosti praksi ili „radu” - nad naukom ili „logosom”, za razliku od naziva brojnih drugih, pomažućih i društvenih zanimanja (npr. psihologija, defektologija, sociologija). Ovakva semantička usmjerenost na praktičnu djelatnost, ogleda se i u značaju koji se pridaje iskustvenom učenju, koje ostaje do danas jedan od bazičnih koncepata u edukaciji socijalnih radnika. Ono što se mijenja u više od jednog vijeka dugoj istoriji škola za socijalni rad, jesu nova shvatanja i pristupi iskustvenom učenju, kojeg donose nove paradigme u društvenim naukama, prije svega razvojnoj psihologiji i pedagogiji. Takve nove paradigme, zajedno sa razvojem nauke i prakse socijalnog rada, utiču na razvoj i novih pristupa i modela praktične nastave.

## Određenje praktične nastave u edukaciji za socijalni rad<sup>1</sup>

Bogo (2005) daje uopštenu definiciju praktične nastave (engl. field education) kao komponente programa edukacije, u okviru koje studenti uče kako da obavljaju socijalni rad - kroz učenju usmjerena praktična iskustva u ustanovama i organizacijama. Iskusan socijalni radnik, obično zaposlenik ustanove ili organizacije u kojoj se obavlja praksa, daje praktične instrukcije i odgovaran je za rad studenta sa korisnicima. Na taj način, praktična nastava predstavlja eksplicitnu i implicitnu socijalizaciju u profesiju socijalnog rada (Bogo, 2010). Na praktičnoj nastavi studenti razvijaju praktične vještine; primjenjuju teoriju na stvarne situacije iz prakse, ili na neki drugi način „testiraju svoju sposobnost da budu profesionalni socijalni radnici” (Fortune, McCarthy, & Abramson, 2001).

<sup>1</sup>U literaturi se ponekad mentori nazivaju i supervizorima studentske prakse, a mentorstvo- supervizijom studenata. Obzirom da mentori uglavnom nemaju posebnu supervizijsku edukaciju, umjesto supervizori studenata na terenskoj praksi smatra se da je adekvatnije koristiti naziv terenski instruktori (Urbanc, u Ajduković i Cajvert, 2004) ili mentori. Čak i kada su praktičari prošli određeni trening ili obuku za supervizijsku podršku studentima, oni ne moraju i uglavnom nemaju dugotrajnu, standardizovanu edukaciju za superviziju, na način na koji to predviđaju nacionalna i međunarodna udruženja supervizora. Stoga, mnogi autori upozoravaju na neadekvatnost ovakve terminologije (Davys i Beddoe, 2000; Nash, 1997; prema Urbanc, u Ajduković i Cajvert, 2004: 305).

Od ovakvog određenja se razlikuje pojam terenske prakse (engl. fieldwork), koji obuhvata samo neposredni boravak studenta u ustanovama ili organizacijama koje pružaju usluge socijalnog rada. Praktična nastava je širi pojam od toga, i obuhvata svu organizaciju, pripremu, podršku i usmjeravanje procesa iskustvenog učenja studenata iz terenske prakse, a u pravcu silabusom definisanih ishoda učenja.

Centralnu ulogu u praktičnoj nastavi imaju mentori ili terenski instruktori. Oni su iskusni profesionalci koje imenuje fakultet da pomognu studentima u postizanju edukacijskih ciljeva definisanih silabusom. Mentor treba da pomogne, manje iskusnom polazniku ili pripravniku, takvu integraciju određene metode, znanja ili vještina koja će omogućiti njenu buduću samostalnu i kompetentnu profesionalnu primjenu. Oni primarno imaju odgovornost da predstavljaju vezu između studenta i radnog okruženja; da poučavaju, koordinišu i evaluiraju učenje studenta; vode računa o tome da se poštuju standardi ustanove ili organizacije; te da održavaju vezu sa Fakultetom. Za nove terenske instruktore se organizuje trening ili obuka. Škole za socijalni rad takođe imenuju jednog člana osoblja koji predstavlja vezu na terenu- između ustanova i organizacija sa jedne, i nastavnog plana i programa sa druge strane, tako što pomaže iskustvenom učenju studenata kroz nadgledanje i evaluaciju njihovog napretka, te davanje konsultacija u vezi sa edukacijskim pitanjima (Faria, Brownstein, & Smith, 1988; Rosenblum & Raphael, 1983; prema Bogo, 2008).

Možemo razlikovati dva pola u pristupu organizaciji praktične nastave u edukaciji za socijalni rad - tradicionalni i savremeni. Ranije se praktična nastava svodila na terensku praksu i predstavljala je prije model šegrtovanja, nego današnji pristup zasnovan na edukaciji, odnosno iskustvenom učenju i razvoju (George, 1982; prema Bogo i Vayda, 2004). U osnovi ovog pristupa, koji nazivamo tradicionalnim, nalazi se određenje iskustvenog učenja i profesionalne kompetencije kao isključivo kognitivnih aktivnosti. To znači da se praktična obuka studenata svodi na prisustvo, posmatranje i ponavljanje ili uvježbavanje - praktičnih vještina socijalnog rada, na način na koji ih obavlja iskusni profesionalac u ulozi mentora i pod njegovim nadzorom. U strogoj hijerarhijskoj podjeli između eksperta ili „majstora” sa jedne, i učenika ili „šegrta” sa druge strane, nema mjesta preispitivanju i dijalogu. Zbog toga se ovaj pristup ili model i naziva model šegrtovanja. Bogo (2010) ističe da premda ostaci ovog pristupa još uvijek negdje postoje, oni ne označavaju pravu suštinu praktične nastave, kao razvojno usmjerenog učenja iz iskustva sa terenske prakse. Na ovaj način se organizacijom praktične nastave podržava isključivo razvoj one kompetencije studenta koju Raven (2014) naziva tehničko - racionalnom a Žorga i Puhalić (2019) opštom ili objektivnom kompetencijom.

Savremeni pristup organizaciji i realizaciji praktične nastave se zasniva na novoj paradigmi iskustvenog i cjeloživotnog učenja, te sa njima povezanim složenijim shvatanjem profesionalne kompetencije. Na terenskoj praksi se više ne učeukuje da student uči samo tako što je prisutan, pasivnim odnosom prema profesionalnom

iskustvu. Fokus je na zauzimanju kritičkog odnosa prema znanju, vrijednostima i vještinama naučenim na Fakultetu, te njihovom testiranju u konkretnom praktičnom djelovanju. Tokom terenske prakse studenti treba da preispituju i analiziraju svoju praksu sa terenskim instruktorima i povremeno drugim socijalnim radnicima i članovima interdisciplinarnog tima u organizaciji u kojoj obavljaju praksu (Bogo, 2008; Bogo, 2010). Tek tada možemo govoriti o integraciji teorije i prakse na praktičnoj nastavi. Upravo se integracija teorijskog i konceptualnog znanja iz učionice sa jedne, sa stvarnim svijetom profesionalne prakse u ustanovama ili organizacijama sa druge strane, može izdvojiti kao svrha praktične nastave (Council on Social Work Education, 2015). Studenti se u ustanovama i organizacijama susreću sa različitim praktičnim intervencijama, te uče i kako da koriste praktične tehnike, na način koji je prilagođen jedinstvenoj dinamici specifične situacije. Vještina prilagođavanja generalnih znanja i vještina svakoj specifičnoj situaciji u praktičnom radu, jedan je od onih elemenata praktične kompetencije koju nije moguće razviti bez terenske prakse.

Na temelju ovako određenih osnovnih obilježja, Savjet obrazovanja za socijalni rad<sup>2</sup> u SAD-u definiše praktičnu nastavu kao „pedagogiju potpisa” u socijalnom radu, prepoznajući njenu centralnu ulogu u učenju i socijalizaciji u profesiju. Riječ je o konceptu koji uvodi Shulman, govoreći o superviziji u edukaciji koja se u literaturi socijalnog rada često izjednačava sa mentorskom funkcijom (Urbanc, 2004; Puhalić i Cajvert, 2019). „Pedagogijom potpisa” se označava ona vrsta podučavanja koja uspostavlja i razvija temeljne pristupe za koje se budući praktičari obrazuju u okviru svojih profesija (2005, prema Bernard i Goodyear, 2014). Zasniva se na posebnoj mentorskoj strategiji davanja instrukcija, praćenja i podrške refleksiji u okviru profesionalne edukacije praktičara (Puhalić, 2019). Ovaj pristup se zasniva na principu angažovanosti i posvećenost i mentora i studenta, što znači da se učenje odvija kroz dijalog instruktora i učenika (Shulman, 2005, prema Bernard and Goodyear, 2014). Na sličan način, Shoen (1983, prema Žorga, 2002) zagovara iskustveno učenje zasnovano na pažljivom proučavanju ”profesionalne umjetnosti”. Za njega je ”refleksija kroz djelovanje” istraživanje, a onaj koji reflektuje na svoj praktični rad, postaje istraživač u području prakse. Taj proces ne zavisi od utvrđenih teorija i tehnika, već svaki put gradi novu teoriju pojedinačnog slučaja (prema Žorga, 2002). Ovakav pristup organizaciji, sprovođenju, praćenju i evaluaciji praktične nastave, omogućuje razvoj višedimenzionalne, integrisane kompetencije pojedinca kao subjekta učenja, koju Raven (2014) naziva *ljudskom*, a Žorga i Puhalić (2019) *subjektivnom ili individualnom kompetencijom*.

U osnovi promjene u shvatanju i pristupu praktičnoj nastavi u edukaciji za socijalni rad, nalazi se nova paradigma iskustvenog učenja i sa njom povezana uloga refleksije, kao centralne metode učenja iz iskustva. Zbog značaja koji ovi koncepti imaju za

---

2 Council on Social Work Education

organizaciju i realizaciju praktične nastave i njena obilježja, posvetićemo im malo više prostora u narednom tekstu.

## Iskustveno učenje kao temelj i svrha praktične nastave

Afirmacija fenomena iskustva započela je nastojanjem da se prevaziđe bihevioristički pristup i model „crne kutije” u obrazovanju. Još je u prvoj polovici dvadesetog vijeka John Dewey (1938, prema Beard i Wilson, 2006), upozoravao na nedostatke klasičnog školskog učenja u smislu postizanja dubinskog razumijevanja teorijskih, apstraktnih znanja i slabe mogućnosti njihove primjene u realnom životu učenika. Njegove ideje su krajem dvadesetog vijeka ponovo aktuelizovane u radovima Paula Freirea (1982), u kojima je problematizovao tradicionalni školski sistem poredeći ga s „bankarskim sistemom” u kojem je nastavnik onaj koji ulaže depozit, a učenici su tihi partneri koji podižu sa svojih računa položene doznake znanja. Afirmaciji Djuijeve ideje veliki doprinos dao je i David Kolb (1984) razvojem najpoznatijeg modela iskustvenog učenja. Pored Djuija važno je pomenuti još i Kurta Lewina i Jeana Piageta kao najznačajnije intelektualne praočeve teorije iskustvenog učenja.

Iskustveno učenje uključuje učenje kroz aktivnost/djelovanje (learning by doing). Kolb ga definiše kao proces u kojem dolazimo do znanja putem transformacije iskustva. To je cjelovit proces koji uključuje integrativno djelovanje cijelog organizma: mišljenja, emocija, spoznavanja i ponašanja (Kolb, 1984). Iskustveno učenje se dakle ne svodi samo na kognitivnu dimenziju, već uključuje i emocije pojedinca, njegove spoznaje i spremnost na (drugačije) djelovanje. To znači da rezultat iskustvenog učenja zavisi od sve četiri dimenzije, i da se svima njima treba „baviti” tokom usmjeravanje procesa učenja.

Autori Beard i Wilson (2006:19) iskustveno učenje definišu kao „proces u kojem dolazi do razumijevanja smisla kroz interakciju unutrašnjeg ličnog svijeta s vanjskim svijetom”. Oni tvrde da je ishodište iskustvenog učenja ono iskustvo koje izaziva određenu kognitivnu neravnotežu, koje nas navodi na to da analiziramo proživljeno, da pokušamo prepoznati uzroke događaja te da uvidimo kakve to posljedice može imati za naš život. Iskustvo koje vodi novom učenju mora uključiti aktivan smisleni odnos prema okolini. Druga njihova pretpostavka jeste da je svako iskustvo duboko lično: niko ne vidi isti događaj na isti način, niti ga na isti način doživljava, tumači i reaguje na njega. U okvirima sociokonstruktivističke epistemologije utemeljilo se tumačenje učenja kao samostalne misaone konstrukcije onoga koji uči (Ivić i sar., 2003). Tako je za iskustveno učenje ključno opažanje i obrada informacija, jer iskustvo nije samo ono što nam se događa već, prije svega, ono što činimo sa onim što nam se događa (Kulić i Despotović, 2005). Svako pravo saznanje jedino može biti produkt samostalne aktivnosti onoga koji uči (Polovina, 2008). Svako iskustveno učenje u svojoj osnovi predstavlja povezivanje



prakse s teorijom i nudi okvir za ispitivanje i jačanje veza između obrazovanja, rada i ličnog razvoja.

Ovakvo razumijevanje procesa iskustvenog učenja stavlja nove i složene zadatke pred organizaciju i realizaciju praktične nastave u edukaciji za socijalni rad. Prepoznaje se značaj aktivnog, stvaralačkog odnosa studenta prema terenskoj praksi iz koje treba da uči, te potreba za planiranjem posebnih metoda učenja koje daju okvir, usmjerenje i podržavaju takav aktivan odnos. Studenti se više ne vide kao „prazne posude” ili objekti, već aktivni stvaraoci i subjekti procesa učenja. Način na koji studenti opažaju i obrađuju informacije sa kojima se susreću tokom praktičnog rada ključan je za rezultat iskustvenog učenja. Zato ova percepcija i obrada ne smiju ostati prepuštene samom studentu, već treba ponuditi prostor i metod u okviru kojeg studenti mogu reflektovati na svoja opažanja, razmišljanja i zaključke, u odnosu na iskustvo sa prakse. Ovaj zadatak se i dalje najčešće, po tradiciji preraspodjele uloga i odgovornosti na praktičnoj nastavi, prepušta mentorima. Ono što u tom slučaju postaje posebno važno, jeste *edukacija mentora za primjenu metoda refleksije i stvaranje takvog odnosa koji optimalizuje iskustveno učenje studenta*. Ukoliko to nije moguće, čini se posebno važnim studentima omogućiti superviziju u edukaciji tokom njihove terenske prakse, od strane eksternog supervizora.

Kao što kaže Polakova (1994, prema Žorga, 2002), iskustveno učenje studenta u pravcu profesionalnog i ličnog razvoja ne uključuje samo bolje razumijevanje psihofizičkih karakteristika onih sa kojima rade, učeći o didaktičkim pristupima, intervencijama i pedagoškim inovacijama. Od toga su važnije samorefleksija i samospoznaja, te proučavanje sopstvenog procesa učenja. Tek tada će moći i sami da daju pozitivan primjer kontinuiranog učenja i razvoja u budućem radu sa korisnicima. Analiza i posmatranje sopstvene profesionalne kompetencije kroz refleksiju zato predstavljaju polazišta za budući kontinuiran rast i promjene, kao i uslov da mogu biti svjesni šta rade, kako to rade, zašto to rade i koliko su uspješni u tome (Žorga, 2002).

## Refleksija kao osnovna metoda praktične nastave

U osnovi praktične nastave jeste očekivanje edukatora u školama za socijalni rad da se na terenskoj praksi dogodi prenos učenja iz učionice u praksu, uz podršku mentora koji pružaju svojevrsan oblik supervizije „na terenu“ (Cavazos, 1996; Knight, 2001), odnosno da se učenje koje se do tada odvijalo u učionici, uz podršku mentora, nastavi „na terenu”. Ovaj prenos nije tako jednostavan kao što se čini na prvi pogled, ili barem ne mora uvijek da bude. (Fortune, McCarthy, & Abramson, 2001). Zbog toga, Kobolt i Žorga (1999) govore o presudnoj sposobnosti mentora, nastavnika prakse ili supervizora da stručno vodi proces kritičke refleksije studenta na iskustvo iz terenske prakse. Mentorstvo praktične nastave<sup>3</sup> po njima predstavlja poseban model supervizije, koji se zasniva na mentorskoj podršci studentima u prevođenju teorijskog u praktično

<sup>3</sup> Orig. supervizija studenata na praksi

upotrebljivo znanje, tokom boravka na terenskoj praksi - na način koji podstiče integraciju teorijskog i praktičnog znanja i razvoj reflektujućeg praktičara. (Kobolt i Žorga, 1999 ).

Reflektirati znači „*predomišljati, promišljati, misliti sama sebe, [...] kada duh, um ili spoznaja ne spoznaje izvanjske predmete nego se okreće sebi, razmišlja o samom mišljenju [...] te na taj način dolazi do znanja o znanju i samosvijesti*” (Filipović, 1989: 286). Ovakvo shvaćena refleksija nije nimalo jednostavna. Zasniva se na introspekciji kao razmišljanju o sebi i potrazi za boljim razumijevanjem uzroka i posljedica vlastitog ponašanja, a sve sa ciljem sticanja novog znanja o sebi i sopstvenom ponašanju. Kada se ima u vidu da odnos prema iskustvu uključuje i emocionalnu dimenziju (Kolb, 1984), te da reflektujemo uglavnom na iskustvo koje nas na neki način uznemirava, koje ne možemo u potpunosti razumjeti, jasno je koliko je teško za pojedinca da sam kroz refleksiju razvojno uči iz svog iskustva. Zato se smatra da samorefleksija ili informalna refleksija nije dovoljna za profesionalni razvoj, budući da se uglavnom zadržava na nižim nivoima refleksije. Ukoliko se želi omogućiti takva refleksija koja dovodi do rekonstrukcije iskustva i ličnog i profesionalnog razvoja, potrebna je stručna podrška za refleksiju na višim nivoima (Branković, Cajvert i Puhalić, 2019).

Neizbježno je da studenti na terenskoj praksi promišljaju o sopstvenom iskustvu. Međutim, za edukacijski proces je važno osigurati takvo okruženje za učenje koje će omogućiti razvoj studenta kao profesionalno kompetentnog praktičara, što uključuje i kritičko mišljenje, odnosno sposobnost kritičke refleksije. Cvetek (2000, prema Žorga, 2002) navodi da programi obrazovanja u razvijenim zemljama danas, podrazumijevaju sve veći udio praktične nastave, bez koje nije moguć profesionalni razvoj<sup>4</sup>. Pritom naglašava da tu nije riječ o klasičnom shvatanju prakse, već o *refleksivnoj praksi* kroz koju student testira važeće principe i gradi svoju vlastitu teorijsku bazu, što predstavlja osnovu za njegov budući praktični rad. Na ovaj način nova znanja mijenjaju praksu, iz čega posljedično proizilaze nova znanja i tako dalje. Zato se očekuje da se na praktičnoj nastavi omogući najviši nivo refleksije ili kritička refleksija studenta kao „*kritički i rigorozan proces koji sistematsku pažnju posvećuje ličnim, međuljudskim i kontekstualnim faktorima utičući na ono što je rečeno i učinjeno, ili što nije rečeno i nije učinjeno kroz istraživanje*” (Smith, 2011: 214). Tek ovakva refleksija dovodi do iskustvenog učenja i razvoja studenta kao reflektivnog praktičara.

Ovim saznanjima se povećavaju zahtjevi koji se stavljaju pred mentore studentske prakse. Oni se ne ogledaju samo u potrebi za početnom edukacijom i pripremom, već i kontinuiranom podrškom mentorima tokom procesa praktične nastave. Da bi mentor bio motivisan da se na tako intezivan način posveti edukaciji i podršci studentima, potrebni su mu vrijeme i podrška, ali i prepoznavanje i potvrda. Zbog toga postaje

<sup>4</sup> Originalno, u pedagoškim školama

važno i tragati za načinima *verifikacije ili formalnog priznanja ili nadoknade mentorima* za njihov rad sa studentima.

Na praktičnoj nastavi reflektuju i studenti i mentori. Studenti na terenskoj praksi uče kroz povratne informacije, koje im mentori daju o njihovom praktičnom radu sa korisnicima. Povratna informacija mentora treba da ima u fokusu učenje iz praktičnog iskustva i takođe se zasniva na refleksiji. Pored toga, mentori daju i praktične instrukcije studentima kako da obavljaju praksu socijalnog rada, takođe sa osnovnim fokusom na iskustveno učenje. Postoji razlika između usmjeravanja ova dva procesa iskustvenog učenja. Proces pružanja povratnih informacija je zasnovan na refleksiji, preispitivanju prakse, preispitivanju postojećih znanja, vrijednosti i vještina u odnosu na aktuelnu situaciju, testiranje sopstvenih ličnih i profesionalnih kapaciteta (Bogo, 2008). Kao što ističe Žorga (2002), jasna i blagovremena povratna informacija o njihovom radu i podrška u nastojanjima da se poboljšaju daje im osećaj da mogu da kontrolišu svoju profesionalnu budućnost i efikasnost (Žorga, 2002).

Pored stručno vođene refleksije, na praktičnoj nastavi socijalnog rada može se podsticati samorefleksija studenata i na druge načine. Na primjer, studenti mogu dobiti zadatak da bilježe svoje refleksije sa terenske prakse na način koji se razlikuje od uobičajene evaluacije koju sprovode mentori ili koordinatori na fakultetu. Kroz refleksiju oni imaju priliku da istraže svoja značajna iskustva sa prakse na drugačiji način, da kritički reflektuju o njima, i da možda razviju novu perspektivu u odnosu na datu situaciju. Ovaj način učenja studenata takođe jeste značajan model kako ubuduće kontinuirano reflektovati na profesionalno iskustvo (Williamson i saradnici, 2010). Zato je uobičajena praksa da se studentima na praktičnoj nastavi daje zadatak da vode dnevnik prakse kroz koji mogu razvijati proces samorefleksije.

## Osnovni principi praktične nastave

Pored novih naučnih paradigmi, na definisanje principa praktične nastave utiču i rezultati sve većeg broja istraživanja o praktičnoj nastavi studenata, prije svega o faktorima koji utiču na uspješnu realizaciju ciljeva definisanih silabusom i zadovoljstvo studenata terenskom praksom. Neki od istraživačkih rezultata ukazuju da:

- Studenti preferiraju mentore koji su aktivno angažovani u njihovom učenju, posebno kroz konstruktivnu povratnu informaciju i superviziju, čak i ako to uključuje konflikt (Bogo, 2010; Kanno & Koeske, 2010; Knight, 2001).
- Način na koji su studenti angažovani u ustanovi takođe utiče na kvalitet njihovog učenja. Neka obilježja, kao što su radoznalost, podržavala su razvoj pozitivne relacije, što je pozitivno uticalo na učenje studenata (Maidment, 2001; prema Bogo, 2005). Druga istraživanja pokazuju da ako se student i mentor sviđaju jedan

drugom, veća je vjerovatnoća kvalitetnog učenja (Knight, 2001; Maidment, 2001; prema Bogo, 2005).

- Pokretači za mentorski angažman se nalaze u profesionalnoj i ličnoj sferi mentora, ali i orijentaciji ustanove prema učenju i razvoju. Profesionalni faktor se odnosi na odgovornost da daju svoj doprinos u edukaciji i da vrate ono što su oni dobili, kao i doživljaj da i sami profesionalno rastu iz rada sa studentima, koji donose nove izazove i energiju. Lični faktori uključuju zadovoljstvo koje proizilazi iz poučavanja i mentorisanja. Sa druge strane, posvećenost same organizacije učenju i profesionalnom razvoju, uvjerenje da ustanova ili organizacija može da nauči studente nečim specifičnom i važnom, kao i prepoznavanje da i sama služba ima dobiti od studentskog rada i njihovih ideja, takođe utiče na motivaciju mentora za rad sa studentima (prema Bogo, 2005).

Iz ovakvih i brojnih drugih nalaza, proizilaze i pokušaji da se definišu jedinstveni principi iskustvenog učenja na praktičnoj nastavi. Tako Lowe i Hay (2016) nude sedam komponenti kvaliteta praktične nastave: struktura organizacije; priprema studenata; razvoj vještina; procjena i pedagogija; profesionalni standardi i kompetencije; supervizija; i razvoj silabusa. Stavljajući studenta u centar učenja, Bogo (2010) izdvaja četiri osnovna principa za kvalitetnu praktičnu nastavu: smještaj studenata se nalazi u okviru dostupnog i podržavajućeg odnosa; ravnoteža između strukture i autonomije u praksi i učenju; studenti razvijaju kapacitete za refleksiju i konceptualizaciju; posmatranje, refleksivna diskusija, te pružanje konstruktivnih povratnih informacija olakšavaju razvoj vještina. Iz ovakvih principa slijede implikacije i novi zahtjevi vezani za način organizacije i sprovođenja praktične nastave studenata u školama za socijalni rad. Možemo ih svrstati u nekoliko osnovnih oblasti na koje se odnose: adekvatna priprema organizacijskog okvira, razvoj i definisanje metoda učenja i evaluacije i kvalitet odnosa iz kojih studenti uče. Oni se dalje konkretizuju i definišu kroz globalne standarde obrazovanja i obuke u socijalnom radu.

## Globalni standardi obrazovanja i obuke u socijalnom radu

Na međunarodnom nivou se izdvajaju dva najuticajnija dokumenta koja definišu standarde za edukaciju u socijalnom radu, uključujući i praktičnu nastavu kao njenu sastavnu komponentu. Prvi se odnosi na Globalne standarde za edukaciju i obuku u socijalnom radu<sup>5</sup> usvojene su na Generalnoj skupštini Međunarodnog udruženja

---

<sup>5</sup> Nakon nove globalne definicije socijalnog rada donesene 2014. godine i novog dokumenta o univerzalnim etičkim principima u socijalnom radu iz 2018. godine, IASSW i IFSW su prepoznali potrebu za revizijom Globalnih standarda za edukaciju i obuku. Pošto je riječ o procesu koji je još uvijek u toku, ovaj rad ćemo zasnovati na aktuelnom, još uvijek važećem dokumentu.

škola za socijalni rad (IASSW<sup>6</sup>) i Međunarodne federacije socijalnih radnika ( IFSW<sup>7</sup>), u Australiji 2004. godine. Drugi dokument nosi naziv Standardi obrazovne politike i akreditacije u socijalnom radu<sup>8</sup>, i donesen je od strane Savjeta za edukaciju u socijalnom radu u SAD-u (CSWE<sup>9</sup>).

Za praktičnu nastavu u edukaciji za socijalni rad u BiH relevantan je prvi dokument, koji definiše minimum standarda za obrazovanje socijalnih radnika. U okviru devet specifičnih kategorija standarda, nalazi se i grupa onih koji se odnose na nastavne planove i programe u edukaciji za socijalni rad, uključujući i praktičnu nastavu. Oni obuhvataju 14 opštijih i specifičnijih standarda kojima bi trebalo da teže škole za socijalni rad kroz svoje nastavne planove i programe, a koji su relevantni za organizaciju i razvoj modela praktične nastave. Od onih generalnih, mogu se izdvojiti sljedeći: da nastavni plan i nastavne metode budu usklađene sa ciljevima, kao i sa očekivanim rezultatima kurikuluma; jasan plan organizacije, implementacije i evaluacije teorijskih i praktičnih obrazovnih komponenti programa; posvećivanje posebne pažnje stalnom razmatranju i razvoju nastavnog plana i programa; osigurati da nastavni plan pomaže studentima socijalnog rada da razvijaju vještine kritičkog mišljenja i naučnog pristupa, te otvorenost novim iskustvima i paradigmatama i privrženost učenju tokom cijelog života.

Specifično za organizaciju praktične nastave, u okviru ove grupe standarda definisane su sljedeće smjernice: praktična nastava bi trebala biti *dovoljno zastupljena*, po njenom trajanju, složenosti zadataka i mogućnostima da se nauči dovoljno kako bi se osiguralo da studenti budu spremni za praksu; *planska koordinacija* i veza između agencija/ sistema za odvijanje praktične nastave; *obezbjedivanje usmjerenja* za supervizore, odnosno nastavnike u praksi; imenovanje supervizora ili *instruktora za obavljanje prakse*; obezbjeđivanje učešća nastavnika prakse u razvoju nastavnog plana, posebno kada je riječ o praktičnoj nastavi; partnerstvo između obrazovnih ustanova i agencija korisnika socijalnih ustanova u donošenju odluka koje se tiču praktične nastave; *dostupnost priručnika za praksu*; i dostupnost prikladnih resursa koji odgovaraju potrebama praktične komponente nastavnog programa. Jedna od kritika aktuelnom dokumentu o Globalnim standardima odnosi se sa njihovu apstraktnost, i ukazuje na potrebu za preciznijim praktičnim smjernicama za organizaciju praktične nastave u edukaciji za socijalni rad, kao što su: utvrđivanje minimalnog broja sati terenske prakse i identifikacija osnovnih kompetencija, znanja i vještina, koje se primjenjuju u specifičnom kontekstu prakse.<sup>10</sup> Time se indirektno ukazuje na problem nedovoljnog broja sati direktne prakse u nekim od škola za socijalni rad i potrebnog minimuma sati za razvoj praktične kompetencije studenata. Sa druge strane, ukazivanje na potrebu

6 International Association of Schools of Social Work (<https://www.iassw-aiets.org>)

7 International Federation of Social Workers (<https://www.ifsw.org/>)

8 Engl.

9 Council on Social Work Education

10 Dostupno na: <https://www.ifsw.org/global-standards/>

za konkretnijim definisanjem kompetencija koje su potrebne za realizaciju ishoda definisanih silabusima praktične nastave otvara pitanje edukacije i pripreme mentora za vođenje studenata kroz silabuse praktične nastave.

Na analizi ovih standarda zasniva se izbor obilježja praktične nastave u edukaciji studenata u BiH koje razmatramo u našem istraživanju: broj sati terenske prakse; priprema studenata za praksu i supervizijska podrška; postojanje priručnika za praksu; edukacija mentora, supervizijska podrška mentorima i verifikacija mentorske uloge. Osim na navedenim elementima, analiza praktične nastave se zasniva i na utvrđivanju broja predmeta praktične nastave i njihove pozicije u nastavnom planu i programu. Zbog dobijanja uvida u pravac razvoja modela praktične nastave u tabeli su prikazani elementi praktične nastave na tri odsjeka za socijalni rad u BiH u školskoj 2011/ 2012 i osam godina kasnije, školske 2019/20.

## Obilježja i razvoj praktične nastave u edukaciji za socijalni rad u BiH- komparativni prikaz

U tekstu koji slijedi prikazaćemo analizu modela praktične nastave na tri nastarije škole za socijalni rad u BiH: Odsjek za socijalni rad - Univerziteta u Sarajevu<sup>11</sup>, Odsjek za socijalni rad- Univerziteta u Tuzli<sup>12</sup>, i Studijski program socijalnog rada - Univerzitet u Banjoj Luci<sup>13</sup>. Odsjek za socijalni rad Univerziteta u Mostaru je osnovan 2007. godine, i iako ima značajnu ulogu u edukaciji socijalnih radnika u BiH, u ovom radu nije obuhvaćen analizom.

Analiza je izvršena na dva načina. Prvi je kroz identifikovanje osnovnih obilježja modela praktične nastave na sva tri fakulteta, a u odnosu na osnovne elemente koji su utvrđeni prethodnom teorijskom analizom. Potrebni podaci su dobijeni primjenom metode intervjua sa predstavnicima osoblja fakulteta koji su odgovorni za praktičnu nastavu studenata. Da bi se utvrdio pravac i kvalitet razvoja modela praktične nastave na ovim fakultetima, analizirana su njihova obilježja u odnosu na školsku 2011/12 godinu sa jedne, i osam godina kasnije - školsku 2019/20 godinu, sa druge strane. Drugi pristup se zasniva na komparativnoj analizi silabusa predmeta praktične nastave, u odnosu na dva obilježja: 1) ciljevi i definisani ishodi; i 2) metode nastavnog procesa. U okviru drugog pristupa analizirani su samo aktuelni silabus modela praktične nastave, odnosno silabus generacije koja je edukaciju za socijalni rad započela 2015/16<sup>14</sup>.

11 Viša škola za socijalne radnike osnovana je u Sarajevu 1958. godine i samostalno je djelovala 27 godina do integracije sa Fakultetom političkih nauka 1985. godine i osnivanja Odsjeka za socijalni rad (Buljubašić, 2018)

12 Odsjek za socijalni rad na Univerzitetu u Tuzli je osnovan 2004. godine

13 Odsjek za socijalni rad Univerziteta u Banjoj Luci osnovan je 2000. godine

14 U edukaciji za socijalni rad u cjelini, pa i u BiH, prisutan je trend kontinuirane izmjene i pokušaja

## Obilježja modela praktične nastave u BiH i pravac razvoja

U tabeli 1 prikazana su sljedeća obilježja modela praktične nastave u edukaciji za socijalni rad, na sva tri fakulteta: 1) predmeti u okviru kojih se organizuje praktična nastava: broj i naziv predmeta, godina studija i semestar u kojem se organizuju; 2) ukupan broj sati terenske prakse; 3) priprema, podrška i verifikacija mentorske funkcije; i 4) priprema, usmjeravanje i podrška iskustvenog učenja studenata iz terenske prakse (kroz pripremu, superviziju ili pripremljen priručnik za praksu).

Na sva tri fakulteta za *organizaciju terenske prakse* je odgovoran asistent (jedan ili više njih) koji preuzima i funkciju koordinatora i posrednika između fakulteta sa jedne, i ustanova i organizacija u kojima se obavlja praktična nastava sa druge strane. Pored njega, uključeni u organizaciju i sprovođenje procesa praktične nastave jesu mentori ili terenski instruktori, studenti, i, sa izuzetkom Odsjeka za socijalni rad u Tuzli, odgovorni nastavnik. Nastavnik preuzima *odgovornost za realizaciju ishoda* definisanih silabusima predmeta praktične nastave. Njegova uloga se uglavnom svodi na pomoć asistentu u komunikaciji sa potencijalnim ustanovama ili organizacijama, održavanju orijentacionog susreta sa studentima i završnog sastanka, na kojem se provjerava da li su studenti ispunili sve uslove definisane silabusom, za priznavanje terenske prakse<sup>15</sup>. Zato odgovorni nastavnik na predmetima u okviru kojih se organizuje praktična nastava po pravilu nema silabusom predviđene, kontinuirane časove nastave (Tabela 1). S tim u vezi možemo razumjeti podatak da za predmete Praksa socijalnog rada 1, 2 i 3 na Odsjeku za socijalni rad u Tuzli, nije određen odgovorni nastavnik, već je odgovornost za uspješnu realizaciju ishoda praktične nastave prepuštena odgovornom asistentu. Na Studijskom programu socijalnog rada u Banjoj Luci se, sve do izmjene Nastavnog plana i programa školske 2015/16 godine, uloga i odgovornost nastavnika takođe svodila na organizaciju, koordinaciju i verifikaciju terenske prakse studentima, te nisu bili predviđeni časovi predavanja. Nakon što je utvrđeno da postoji potreba za adekvatnijom pripremom studenata za praksu te kontinuirana podrška u integraciji teorije i prakse, Novim nastavnim planom i programom predviđeni su i časovi predavanja odgovornog nastavnika na predmetima praktične nastave. Zanimljivo je da će u ljetnom semestru 2020. godine prvi put u organizaciji praktične nastave biti uključena kontinuirana predavanja odgovornog nastavnika, 20 godina nakon osnivanja Odsjeka za socijalni rad na Univerzitetu u Banjoj Luci.

---

unapređivanja nastavnih planova i programa. Na sva tri fakulteta obuhvaćena analizom revizija nastavnog plana i programa je izvršena školske 2015/16 godine, a potom 2018/19. Obzirom da se ni na jednom fakultetu praktična nastava ne organizuje prije 2. godine studija, za analizu smo, kao aktuelne silabuse, izabrali one koji su definisani 2015/16.

15 Intervju sa mr. Ninom Babić i prof. dr. Ernom Lučić

Tabela 1. Obilježja modela praktične nastave na odsjecima za socijalni rad Univerziteta u Sarajevu, Tuzli i Banjoj Luci

	Univerzitet u Sarajevu*		Univerzitet u Tuzli**		Univerzitet u Banjoj Luci***	
	2011/12	2011/12	2011/12	2015/16	2011/12	2015/16
Obilježja modela praktične nastave						
Nazivi predmeta na kojima se izvodi praktična nastava	Terenska praksa 1 i 2	Terenska praksa 1 i 2, 3	Praksa soc.rada 1 i 2	Praksa soc. rada 1, 2 i 3	Praksa soc. rada	Praksa soc. rada 1, 2 i 3
Studijska godina	II/ 4. sem.	II godina/ IV semestar	III/6. sem.	III/5. sem. IV/7. sem.	III/ 6. sem.	II/4. sem. III/6. sem.
	III/ 5. sem. 6. sem	III godina/ VI semestar	IV/7. sem.	IV/8. sem.		IV/ 7. sem.
Ukupan broj sati terenske prakse	<b>112 sati</b>	<b>160 sati</b>	<b>75 sati</b>	<b>105 sati</b>	<b>120 sati</b>	<b>245 sati</b>
Priprema studenata	Ne	Da	Ne	Ne/ orijentac. susret	Ne-orijen. susret	Da
Organizovana supervizija studenata	Ne	Ne	Ne	Ne	Da	Ne
Dostupan priručnik za praksu	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne

\* Intervju sa mr. Ninom Babić, sekretarom Odsjeka za socijalni rad Univerziteta u Sarajevu i predstavnikom Fakulteta koji je odgovoran za realizaciju prakse na predmetu Terenska praksa 1 i 2 (Sarajevo- Banja Luka, 2019)

\*\* Intervju sa doc. dr Ernom Lučić, odgovornim nastavnikom na predmetima na kojima se izvodi praktična nastava na Odsjeku za socijalni rad Univerziteta u Tuzli

\*\*\* Podaci dobijeni iz vlastitog iskustva autora kao koordinatora i odgovornog nastavnika na praktičnoj nastavi Studijskog programa socijalnog rada Univerziteta u Banjoj Luci



Edukacija/ priprema mentora za praksu	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Da
Supervizija / podrška i usmjerenje mentorima	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne
Verifikacija mentorstva (npr. certifikat)	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne

Uvidom u Tabela 1 možemo utvrditi porast broja predmeta u okviru kojih se organizuje praktična nastava, uvođenje praktične nastave u ranije godine studija i generalno veći broj sati terenske prakse u odnosu na modele praktične nastave prije osam godina. Tako je na Studijskom programu socijalnog rada školske 2011/12 aktuelni Nastavni plan i program sadržao samo jedan predmet na kojem se organizuje terenska praksa (Praksa socijalnog rada), a u školskoj 2019/20 postoje čak tri predmeta (Praksa socijalnog rada 1, Praksa socijalnog rada 2 i Praksa socijalnog rada 3), na redom 2., 3., i 4. godini studija. Trend povećanja broja predmeta praktične nastave se može utvrditi i na edukaciji za socijalni rad Univerziteta u Tuzli, gdje je uz prvobitna dva (Praksa socijalnog rada 1 i Praksa socijalnog rada 2), sada prisutan i predmet Praksa socijalnog rada 3. Sa direktnom praksom se na ovom Odsjeku za socijalni rad počinje ipak na višoj godini studija u odnosu na Banja Luku i Sarajevo - tek u 3. godini. Povećanje broja predmeta na Univerzitetu u Sarajevu je fiktivno - ranije su postojala dva predmeta Terenska praksa 1 i Terenska praksa 2, a danas imamo takođe dva predmeta, s tim da je predmet na 2. godini studija nazvan Terenska praksa 1 i 2, a predmet na 4. godini studija Terenska praksa 3 (bez obzira na to, evidentno je značajno povećanje ukupnog broja sati terenske prakse na ovom Odsjeku). Takođe, uočava se da se prvi predmeti praktične nastave pozicioniraju na drugoj godini studija, u kojoj već postoje neka osnovna znanja, na koja se može reflektirati na direktnoj praksi. Zato i Studijski program socijalnog rada u Banjoj Luci, izmjenom Nastavnog plana i programa, uvodi Praksu socijalnog rada 1 već na 2. godinu studija, za razliku od dotadašnjeg programa u okviru kojeg su studenti imali praktičnu nastavu tek u VI semestru 3. godine studija (Tabela 1). Na ovaj način ne samo da se pokazuje razvoj u prepoznavanju većeg značaja praktične kompetencije nego do tada, već prije svega trend „približavanja” teorije ili edukacije - praksi socijalnog rada.

Ono što je važnije, jeste *značajan porast broja sati direktne prakse* na sva tri univerziteta. Ukoliko posmatramo „samo brojke”, na Studijskom programu socijalnog rada u Banjoj Luci je značajno veći broj sati direktne prakse nego na drugim odjeljenjima.

Zato je važno ukazati na specifičnost organizacije direktne prakse na sva tri predmeta ove škole za socijalni rad. Na 2. godini studija studenti socijalnog rada se prvi put „susreću” sa praksom socijalnog rada, kroz organizovane studentske posjete ustanovama i organizacijama lokalne zajednice, u kojima se pružaju usluge socijalnog rada, kao i gostovanja profesionalaca iz tih ustanova na Fakultetu. Na sličan način su organizovane i Terenska praksa 1 i 2 u Sarajevu i Praksa socijalnog rada 1 u Tuzli. Riječ je o uvodnim predmetima u praktičnu nastavu, koji treba da daju orijentaciju i generalnu sliku ustanova i organizacija socijalnog rada u lokalnoj zajednici, njihove međusobne povezanosti i specifičnosti korisnika i usluga koje im se pružaju. Slično su organizovani i predmeti koji predstavljaju viši nivo integracije studenata u praktičnu djelatnost socijalnih radnika - kroz duži boravak u ustanovama ili organizacijama, kompleksnije zadatke i mogućnost testiranja specifičnih znanja i vještina naučenih na Fakultetu u direktnom radu sa korisnicima, a pod supervizijom mentora. Takvi su predmeti Praksa socijalnog rada 3 na Univerzitetu u Banjoj Luci i Univerzitetu u Tuzli, te Terenska praksa 3 na Univerzitetu u Sarajevu.

Ono po čemu se program socijalnog rada u Banjoj Luci razlikuje, i iz čega se ukupan zbir sati direktne prakse izdvaja kao značajno veći, jeste organizacija Prakse socijalnog rada 2. Studenti su obavezni da do kraja VI semestra (3. godine) predaju potvrdu da su obavili 65 sati *direktne prakse socijalnog rada kroz volonterski rad*. Iskustveno učenje iz volonterskog rada se dalje nastavlja na predmetu Praksa socijalnog rada 2, kroz prezentacije naučenog i grupne diskusije na nastavi i vježbama. Imajući u vidu da se studenti socijalnog rada često bave volonterskim radom, opravdano je pretpostaviti da je i na Univerzitetu u Tuzli i Univerzitetu u Sarajevu ukupan zbir sati direktne prakse za mnoge od njih faktički veći od onog određenog silabusima, ako se uzme u obzir volonterski angažman. U svakom slučaju, uokviravanje volonterskog rada tokom studija socijalnog rada i organizacije iskustvenog učenja iz takvog angažmana kroz nastavu i vježbe, predstavlja značajan iskorak u dosadašnjoj organizaciji praktične nastave u edukaciji za socijalni rad u BiH. *Slabe tačke takvog pristupa*, koji se prvi put primjenjuje ove školske godine, jesu još uvijek nedovoljna pripremljenost i „nevidljivost” svih onih faktora koji značajno utiču na kvalitet učenja: edukacija i posvećenost mentora, aktivnosti koje obavljaju studenti volonteri, razlika između potvrđenog i faktičkog broja sati volonterskog rada. Slobodan izbor ustanove ili organizacije pravi pretpostavku za postojanje velikih razlika između iskustvenog učenja studenata, u zavisnosti od toga gdje su obavljali praksu. Sloboda izbora uvijek je i velika odgovornost, koju studenti ponekad nisu u stanju da ponesu na način da znaju da izaberu ustanovu ili organizaciju u kojoj mogu najviše da nauče. Umjesto toga, izbor mjesta volontiranja može biti određen nekim drugim faktorima, kao što su, naprimjer, novčana naknada ili neke druge privilegije. Nedostatak kontrole i usmjeravanja procesa iskustvenog učenja iz volonterskog rada, može voditi `pogrešnim lekcijama`, koje ne vode profesionalnom i ličnom razvoju studenata. Bez obzira na

navedene rizike, `manevar` kojim se uspijeva značajno povećati broj sati direktne prakse, u uslovima rigidnog okvira organizacije nastavnih planova I programa na univerzitetima u BiH, predstavlja inovativan doprinos razvoju modela praktične nastave u edukaciji za socijalni rad u BiH. Ono na čemu je potrebno raditi, jeste učiti iz iskustava studenata sa volonterskog angažmana, i na taj način, kroz kritički i reflektivni pristup, razvijati ovaj model.

Značajan pomak u razvoju modela praktične nastave u edukaciji za socijalni rad u BiH predstavlja i *prepoznavanje značaja pripreme studenata za terensku praksu*. U prethodnom periodu (do izmjene nastavnih planova i programa 2015/16), priprema studenata se svodila na orijentacioni susret sa studentima na sva tri fakulteta. To znači da su studenti prije terenske prakse imali jedan susret sa odgovornim nastavnikom i asistentima, na kojem su bili upoznati sa ulogama i odgovornostima svih učesnika praktične nastave. Takođe, na tom susretu su dobijali konačnu potvrdu da mogu obavljati direktnu praksu u ustanovi ili organizaciji koju su u prethodno organizovanom anketnom ispitivanju naveli kao svoj izbor, te ime mentora. Pretpostavljalo se, naime, da su prethodno usvojena teorijska znanja na prethodno odslušanim predmetima po sebi dovoljna priprema za prelazak iz učionice u ustanove ili organizacije. Povratne informacije mentora su ukazivale da neophodnost bolje pripreme studenata za obavljanje prakse u određenoj ustanovi ili organizaciji. Ovako utvrđena potreba je u skladu i sa savremenim shvatanjem iskustvenog učenja i razvoja profesionalne kompetencije, kao višedimenzionalnih i složenih procesa za koje treba planiranje, čvrsto usmjerenje i podrška. Zato je značajan pomak u razvoju modela praktične nastave, i *organizacija pripreme nastave i vježbi za studente*, neposredno prije terenske prakse. Na ovaj način se nastoji: pružiti podrška studentima, u osvrtnu i integraciji već stečenih znanja i vještina - relevantnih za direktnu praksu u ustanovi/organizaciji u koju se upućuju, upoznati ih sa organizacionim okvirom i osnovnim obilježjima ustanove/ organizacije, upoznati ih sa njihovim obavezama i zadacima, ponuditi im prostor za dijeljenje dilema i neizvjesnosti.

Kada je riječ o pripremi i podršci iskustvenog učenja studenata na terenskoj praksi, kao „slabe tačke” i dalje ostaju *nedostatak supervizije i priručnika za praktičnu nastavu*. Pripremna nastava ne može nikad da u potpunosti pripremi studente na preplavljujuće, intenzivne emocionalne odgovore u susretu sa korisnicima; ne može da ih nauči kako se adekvatno nositi sa svim etičkim dilemama koje se javljaju ili eventualnim poteškoćama u komunikaciji sa mentorima. Takođe, nije moguće „u učionici” razviti univerzalnu vještinu povezivanja teorijskih i konceptualnih znanja, sa uvijek jedinstvenim situacijama „na terenu”. Za sve ovo, studentima treba kontinuirana pomoć u refleksiji na terensku praksu i razvoju integrativne komponente praktične i teorijske kompetencije. Ova odgovornost se prepušta mentorima koji, bez obzira da li su adekvatno pripremljeni ili ne, obavljaju mentorsku funkciju u okviru svog redovnog radnog vremena, koje se odlikuje često preopterećenosti brojem klijenata i rokovima, administrativnim zadacima,

velikom odgovornošću, intezivnim emocionalnim angažmanom i sl. Zbog svega ovoga mentori ponekad nemaju dovoljno prostora da se aktivnije posvete vođenju iskustvenog učenja studenta.

Jedan od načina na koji bi se moglo pomoći i mentorima u njihovoj funkciji i studentima u iskustvenom učenju jesu povremeni supervizijski susreti sa studentima na fakultetu. Kao što se vidi iz Tabele 1, u Banjoj Luci su školske 2011/12 bile organizovane grupne supervizije za studente na praksi. Specifičnost ovog Studijskog programa je u tome što je u tom trenutku imao među svojim asistentima dva magistra supervizije, koji su u okviru svog redovnog radnog vremena mogli da preuzmu i supervizijsku funkciju. Iako to trenutno nije slučaj, pokušava se ponuditi jedno „prelazno” rješenje, kroz *uključivanje tri asistenta na praktičnu nastavu, od kojih svaki dobija manji broj studenata za podršku i praćenje tokom terenske prakse*. Iako se tokom trajanja terenske prakse organizuje samo jedan susret asistenta sa grupom studenata, između njih postoji kontinuirani kontakt i praćenje koje se obavlja jednom sedmično preko email-a i telefona, te se na taj način daje podrška studentima i prilika za konsultaciju.

Čini se da su u *odnosu prema mentorima ili terenskim instruktorima* i dalje prisutni ostaci tradicionalnog pristupa organizaciji praktične nastave. Nepostojanje adekvatne pripreme, praćenja i usmjerenja mentorskog rada, se zasniva na svođenju iskustvenog učenja na `izloženost iskustvu`, odnosno na pretpostavci da je svaki dobar profesionalac („majstor”) - samim tim i dobar edukator. Prvi razvojni pomaci u okviru savremenog odnosa škola za socijalni rad prema mentorstvu ogledaju se u organizaciji edukacije mentora školske 2018/2019 godine, na Studijskom programu socijalnog rada Univerziteta u Banjoj Luci. Ovakav podatak se sigurno može dovesti u vezu sa vodećom ulogom Odsjeka za socijalni rad Univerziteta u Geteborgu, u organizaciji ovog Studijskog programa, definisanju prvog nastavnog plana i programa i uspostavljanju i sprovođenju prvog modela praktične nastave. Jedno od obilježja organizovanja praktične nastave na ovom Studijskom programu, od njegovog osnivanja 2000. do 2008. godine, bila je i organizovana edukacija za mentore prije terenske prakse. Nju je po pravilu izvodio odgovorni nastavnik za praktičnu nastavu.

Verifikacija mentorstva, barem u formi pisane potvrde o učešću u edukaciji, predstavlja još jedan značajan pokazatelj kvalitativno drugačijeg odnosa prema mentorskom angažmanu. I u vezi sa ovim obilježjima možemo utvrditi prve razvojne pomake. Tako su na obilježavanju 60 godina edukacije za socijalni rad na Fakultetu političkih nauka Univerziteta u Sarajevu, podijeljene i zahvalnice mentorima praktične nastave. Na sličan način, povodom obilježavanja 10 godina postojanja Fakulteta političkih nauka u Banjoj Luci, podijeljene su zahvalnice većini ustanova i organizacija koje su primale studente na praksu socijalnog rada. Ovakave zahvalnice ukazuju kako na prepoznavanje značaja mentora u procesu praktične nastave, tako i na uviđanje značaja razvoja partnerstva i saradnje sa ustanovama i organizacijama u kojima studenti obavljaju terensku praksu.

Pripremne edukacije mentora su kratkotrajne i sasvim sigurno nedovoljne da razviju čvrstu osnovu supervizijske kompetencije. Mentori često imaju dodatne, ponekad i psihoterapijske edukacije koje im pomažu da usmjeravaju proces učenja studenta na praksi. Međutim, za proces usmjeravanja iskustvenog učenja osnovu čini vještina stručnog vođenja kritičke refleksije. Bez adekvatno razvijene ove edukacijske vještine, mentorima je potrebna povremena pomoć u usmjeravanju iskustvenog učenja studenata. Jednako važna, a potpuno nezavisna od educiranosti mentora, jeste činjenica da mentori neprestano vrše procjenu balansa izazova i rizika sa jedne, i brige i podrške studentima sa druge strane - u nepredvidivim, često haotičnim i „živim” situacijama na terenu. Ponekad takva odluka može predstavljati pravu etičku dilemu za mentora, ili pak biti donesena brzopletu, bez neophodne refleksije. Zbog svega toga, važno je da postoji kontinuirana *supervizijska podrška mentorima tokom trajanja terenske prakse*. Prepreku organizaciji ovakvog oblika formalne podrške predstavlja nedostatak kadrovskih i materijalnih resursa. To znači da bi u svakom gradu u BiH u kojem studenti obavljaju praksu, trebalo da postoji edukovani supervizor, i da on bude honorarno angažovan od strane fakulteta. Zbog očigledne nemogućnosti ispunjavanja ovih pretpostavki u BiH, potrebno je tragati za nekim drugim rješenjima. *Jedno od njih bi moglo biti organizovanje grupne supervizije za mentore jednom u 15 dana na fakultetima, koju bi vodio edukovani supervizor.*

### Analiza silabusa praktične nastave- ishodi i metode učenja

Radi dobijanja uvida u obilježja modela praktične nastave u edukaciji za socijalni rad u BiH pristupili smo njihovom istraživanju i iz drugog ugla - kroz analizu aktuelnih silabusa praktične nastave, i to specifično u odnosu na dva elementa: 1) definisani ishodi ili rezultati učenja; i 2) sa njima povezane, definisane metode učenja ili prikaz nastavnog procesa na praktičnoj nastavi. U analizu su uvršteni silabusi praktične nastave sa prethodno razmatranih odsjeka za socijalni rad u Banjoj Luci, Sarajevu i Tuzli, koji su dobijeni uvidom u službene dokumentacije fakulteta.

U skladu sa nalazima prethodne teorijske analize, osnovni ciljevi edukacije u socijalnom radu, kojima treba da bude usmjerena i praktična nastava, jesu:

- Razvoj profesionalne kompetencije studenta, koja uključuje kognitivnu, emocionalnu i konativnu dimenziju (Raven, 2014);
- Razvoj kritičkog mišljenja i naučnog stava, pri čemu se treba osigurati da nastavni plan pomaže studentima socijalnog rada da razvijaju vještine kritičkog mišljenja i naučnog pristupa, te otvorenost novim iskustvima i paradigmatama i privrženost učenju tokom cijelog života (kao jedan od generalnih standarda koji se odnose na nastavni plan i program i praktičnu nastavu definisan Globalnim standardima ( IASSW i IFSW, 2004).

Pored njih, za praktičnu nastavu su specifični i sljedeći ciljevi i zadaci:

- Socijalizacija u profesiju socijalnog rada (Bogo, 2010);
- Razvoj praktičnih vještina i ovladavanje praktičnim intervencijama (Fortune, McCarthy, & Abramson, 2001; Bogo, 2010).
- Integracija teorijskog i konceptualnog znanja iz učionice sa jedne, sa stvarnim svijetom profesionalne prakse u ustanovama ili organizacijama sa druge strane (Council on Social Work Education, 2015);
- Razvoj reflektivnog praktičara - sposobnost refleksije i samorefleksije (Žorga, 2002)

Očekuje se da se ovakvi generalni i specifični ciljevi praktične nastave u socijalnom radu realizuju kroz sljedeće „prilike za učenje” ili zadatke u okviru nastavnog procesa: prilika *da primijene teoriju u stvarnim situacijama, da analiziraju te situacije kroz različite konceptualne okvire, kako da primijene empirijski zasnovane modele rada, kako da ih prilagode zahtjevima svake specifične praktične situacije, uče proceduralna znanja i vještine u radu sa korisnicima, kako koristiti vrijednosti socijalnog rada uopšteno u praktičnom radu i u susretu sa etičkim dilemama; kako vješto i djelotvorno, da pridobiju pojedince i zajednice u pomažući proces i proces promjene* (Bogo, 2010).

U odnosu na ovako definisane generalne i specifične ciljeve, te zadatke u okviru iskustvenog učenja na praktičnoj nastavi, izvršili smo analizu ishoda učenja definisanih silabusima praktične nastave i sa njima povezanih metoda učenja i procesa nastave na predmetima prakse.

## Odsjek za socijalni rad Univerziteta u Sarajevu

Kao što je već utvrđeno, na Odsjeku za socijalni rad Univerziteta u Sarajevu, praktična nastava se odvija u okviru silabusa dva predmeta: Terenska praksa 1 i 2, i Terenska praksa 3.

Silabusom Terenske prakse 1 i 2 koja se odvija na 3. godini studija, **ishodi učenja** su definisani na sljedeći način<sup>16</sup>: *steći određena praktična iskustva u korištenju metodskih postupaka u radu s korisnicima usluga socijalno zaštitnih ustanova, te saznanja o oblicima saradnje s drugim stručnjacima i organizacijama - uvidjeti karakteristike timskog rada u ustanovi /preduzeću i upoznati se s njihovim evidencijama i dokumentacijom*. Na sličan način definisani su ishodi i na Terenskoj praksi 3, koja se odvija na 4. godini studija<sup>17</sup>: student će se *osposobiti u radu na konkretnom socijalnom slučaju*, steći će praktična saznanja i vještine u istraživanju konkretnog klijentovog problema primjenjujući metodske postupke – *proučavanje dokumentacije, vođenje intervjua, proučavanje historije života, istraživanje okoline klijenta, individualne saradnje sa stručnjacima, timskog rada,*

16 Službena dokumentacija Fakulteta političkih nauka, Univerziteta u Sarajevu

17 isto

te imati priliku *da učestvuje u procesu socijalnog dijagnosticiranja i načinu primjene socijalne terapije.*

Ovako definisanim ishodima učenje na terenskoj praksi je usmjereno ka dobijanju praktičnog iskustva u tri oblasti: 1. primjena metoda socijalnog rada u radu sa korisnicima; 2. proširiti saznanja o međuprofesionalnoj saradnji i timskom radu; i upoznavanje sa administrativnim procedurama, kao što su vođenje evidencija i dokumentacija. Kao jedini novi element u definisanim ishodima na predmetu Terenska praksa 3 ističe se učestvovanje u socijalnom dijagnostifikovanju i primjeni socijalne terapije. Očigledno je da je silabusima definisano učenje samo nekih od elemenata praktične kompetencije i socijalizacije u ustanovu ili organizaciju u kojoj se obavlja praksa - npr. proučavanje dokumentacije, vođenje slučaja, vođenje intervjua, ovladavanje administrativnim procedurama, upoznavanje sa međuprofesionalnom saradnjom i timskim radom. Ono što nije prepoznato u silabusu jeste važnost integracije teorijskih i konceptualnih znanja sa jedne, sa praktičnim iskustvom i specifičnim situacijama sa druge strane. Ovako definisani ishodi karakteristični su za tradicionalni pristup praktičnoj nastavi ili razvoj racionalno - tehničke kompetencije (Raven, 2014), koja se razvija posmatranjem, upoznavanjem, ponavljanjem. Student kao učenik nije prepoznat kao subjekt procesa iskustvenog učenja, koji treba da ima aktivan i kritički odnos prema praktičnom iskustvu iz kojeg uči.

Potpuno komplementarno definisanim ishodima stoje silabusom utvrđene *metode učenja ili način izvođenja nastave* na terenskoj praksi.

Analizom metoda učenja definisanih silabusima Terenske prakse 1 i 2 i Terenske prakse 3, možemo dobiti uvid u faze kroz koje se odvija praktična nastava na ovim predmetima: uspostavljanje i razvijanje saradnje sa ustanova u kojima se odvija praksa; pripremni sastanak sa studentima; radni sastanak sa menadžmentom ustanove; boravak na terenskoj praksi, pri čemu „plan i način prakse određuje mentor”<sup>18</sup>; kontaktiranje mentora tokom prakse od strane predmetnog asistenta, radi sticanja uvida u tok prakse i postojanje eventualnih problema, te dostupnost asistenta za konsultacije sa studentima. Metode učenja nisu precizno definisane, već je određeno da „plan i način prakse određuje mentor”. Ukoliko imamo u vidu da ne postoji adekvatna edukacija mentora za usmjeravanje iskustvenog učenja studenta iz terenske prakse, očigledna je *neizvjesnot ishoda učenja studenta na praksi.*

Zanimljivo je da se kao potencijalno značajna metoda razvoja samorefleksije na predmetu Terenska praksa 1 i 2 definiše obaveza studenata da *vode dnevnik rada* koji treba da služi studentu kao osnova za izradu izvještaja o obavljenoj praksi. Ono što je sporno u primjeni ove metode jeste, da dnevnik treba da bude potpisan i ovjeren od strane ovlaštenog lica<sup>19</sup>. Pitanje je koliko student može da razvija samorefleksiju na svoja iskustva, ako

18 Silabus Terenske prakse 3

19 isto

će to kasnije mentor ili neko drugo „ovlašteno lice” čitati i potpisivati. Dnevnik rada bi studentima trebao da služi kao materijal na koji će reflektovati u dijalogu sa mentorima i/ili supervizorima. Jedna od metoda koja se takođe može razumjeti kao potencijalno značajna u razvoju integracije teorijske i praktične kompetencije, jeste obaveza pismene metodске obrade jednog slučaja sa prakse (Terenska praksa 1 i 2). Iako student ima mogućnost da traži konsultacije sa predmetnim asistentom tokom izrade ovog rada, mnogo podsticajnija metoda učenja jeste stručno vođena refleksija na odnos teorije i prakse sa mentorom ili supervizijskom grupom. Predmetni asistent, naime, takođe ne mora da ima edukaciju za stručno vođenu refleksiju studenta o integraciji teorije i prakse i provođenje kroz sve faze procesa iskustvenog učenja na način koji omogućava profesionalni i lični razvoj.

Možemo zaključiti da su najvažnije metode iskustvenog učenja iz terenske prakse dijelom prepuštene mentoru i predmetnom asistentu, koji ne moraju da imaju adekvatne edukacije za primjenu tih metoda. Fokus je na koordinaciji saradnje sa ustanovama ili organizacijama u kojima se obavlja terenska praksa, upoznavanje studenata sa praksom, te posmatranje i kasnije testiranje metoda socijalnog rada kroz rad sa korisnicima. Vođenje dnevnika rada i obaveza predaje pisanih izvještaja i metodске obrade primjera sa prakse predstavlja potencijal za razvoj savremenijeg pristupa praktičnoj nastavi. Ono što nedostaje u ovako definisanim silabusima, u odnosu na savremeno određenje praktične nastave i Globalne standarde, jesu prepoznavanje značaja razvoja reflektivnog praktičara, integracije teorije i prakse, razvoj kritičkog mišljenja - kritičko preispitivanje u učionici stečenih znanja, vrijednosti i vještina u odnosu na specifičnu praktičnu situaciju sa korisnikom, grupom ili zajednicom. Bez organizovanih i stručno vođenih ovakvih metoda učenja, student na praktičnoj nastavi nije sistematski i planirano podržan za iskustveno učenje u pravcu razvoja kompetencije za kontinuiran profesionalni i lični razvoj.

## Odsjek za socijalni rad Univerziteta u Tuzli

Na sličan način definisani su ishodi učenja i metode nastavnog procesa na silabusima praktične nastave Odsjeka za socijalni rad Univerziteta u Tuzli, na predmetima Praksa socijalnog rada 1, 2 i 3<sup>20</sup>.

Silabus predmeta Praksa socijalnog rada 1 koji se odvija na 3. godini studija, definiše sljedeće *ishode učenja*<sup>21</sup>: studenti će biti osposobljeni da primjenjuju metode socijalnog rada i metodске postupke institucije i socijalnog radnika, a naročito - povezati znanje i vještine koje su stekli tokom prakse sa znanjima koja su stekli tokom studija; koristiti znanje stečeno na praksi tokom daljeg studija; te sačiniti socijalnu anamnezu. U ovom

20 Dostupno na: <http://www.untz.ba/index.php?page=studij>

21 Službena dokumentacija Odsjeka za socijalni rad, Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Tuzli



silabusu postoji iskorak, u smislu zahtijevanja sposobnosti integracije teorijskih znanja sa jedne, i praktičnih znanja i vještina sa druge strane, kao ishoda učenja.

Na 4. godini studija organizuje se Praksa socijalnog rada 2, u okviru čijeg silabusu sa ishodi učenja definisani na sličan način<sup>22</sup>: studenti će biti osposobljeni da primjenjuju metode socijalnog rada i methodske postupke institucije i socijalnog radnika, a naročito: povezuju znanje i vještine koje su stekli tokom prakse sa znanjima koja su stekli tokom studija, koriste znanje stečeno na praksi tokom daljeg studija, sačine studiju slučaja. Na istu način su definisani ishodi učenja silabusom predmeta Praksa socijalnog rada 3, s tim da pored prethodno definisanih, uključuju i sljedeće očekivane rezultate iskustvenog učenja: uvidjeti karakteristike timskog rada u ustanovi /organizaciji; upoznati se s evidencijom i dokumentacijom koju vodi ustanova/organizacija; te samostalno sačiniti socijalnu anamnezu lica smještenog u ustanovu/organizaciju socijalne zaštite.

Možemo utvrditi sličnost osnovnom usmjerenju praktične nastave na Odsjeku za socijalni rad u Tuzli sa onim u Sarajevu - fokus je na razvoju praktične kompetencije za primjenu specifičnih metoda i metodskih intervencija, koja uključuje ovladavanje proceduralnim i administrativnim formama (socijalna anamneza, evidencija i sl.). Takođe, i u silabusima ove škole za socijalni rad se prepoznaje kao važno učenje o timskom radu. Razvojni potencijal predstavlja definisanje sposobnosti integracije teorijskih znanja sa jedne, i praktičnih znanja i vještina sa druge strane, kao ishoda učenja. *Razvoj reflektivnog praktičara - koji ima sposobnost refleksije i samorefleksije, te kritičkog mišljenja i sposobnosti i motivacije za cjeloživotno učenje, još uvijek nisu prepoznati kao značajni ishod iskustvenog učenja na praktičnoj nastavi.* Zbog toga smatramo da je i dalje riječ o modelu praktične nastave koji nije prilagođen savremenoj nauci i praksi socijalnog rada, te potrebama studenta kao aktivnog učesnika i subjekta iskustvenog učenja sa terenske prakse.

Načinu definisanja ishoda učenja na Odsjeku za socijalni rad Univerziteta u Tuzli, odgovaraju i *silabusom definisane metode*. U okviru odjeljka silabusu nazvanog metode učenja (predmet Praksa socijalnog rada 1), nalazi se samo spisak ustanova i organizacija Tuzlanskog kantona, u kojima „studenti mogu realizovati program metodičke prakse”<sup>23</sup>. Imajući u vidu da se tradicionalni pristup praktičnoj nastavi svodi na organizaciju terenske prakse, odnosno boravak studenata u ustanovama ili organizacijama, ovakav fokus u prikazu metoda učenja je potpuno opravdan. Očekuje se da studenti razvijaju profesionalnu kompetenciju samim tim što borave u definisanim ustanovama. Više informacija o nastavnom procesu se dobija u dijelu silabusu koji se naziva „objašnjenje o provjeri znanja”<sup>24</sup>. Aktivnosti i metode učenja su definisane vrlo specifično: vođenje dnevnika rada (isto mora biti ovjeren i potpisan od ovlaštenog lica); izrada izvještaja o

22 isto

23 isto

24 isto

praksi; pismena metodska obrada jednog ili dva slučaja. Kao što je već navedeno, ovakvi načini rada imaju potencijal da podstiču razvoj samorefleksije, kritičkog mišljenja i integracije teorijske i praktične kompetencije. *Ono od čega zavisi rezultat primjene takvih metoda učenja, jeste način njihove organizacije, kontinuitet i stručno vođenje.* Ukoliko ovi parametri nisu precizno definisani, ne možemo govoriti o savremenom pristupu organizaciji praktične nastave.

Sve ostale aktivnosti se mogu podvesti pod dvije grupe elemenata praktične kompetencije: 1) socijalizacija u profesiju sa fokusom na specifično radno mjesto socijalnog radnika: metode i tehnike stručne procjene; upoznavanje sa organizacijom rada, proceduralnim i administrativnim obrascima (npr. socijalna anamneza, evidencija); upoznavanje sa kategorijom korisnika sa kojima radi organizacija ili institucija; evaluacija i prognoza; te 2) socijalizacija u profesiju sa fokusom na profesionalnu saradnju - unutar tima, ili sa drugim stručnjacima i institucijama. Na potpuno isti način su definisane metode učenja u okviru silabusa predmeta Praksa socijanog rada 3. Ono što predstavlja pozitivan pomak u načinu definisanja izvođenja nastave, jeste *prepoznavanje značaja razvoja etičke kompetencije studenta*, kroz utvrđivanja dva specifična zadatka: izrada organizovanja rada u *korist korisnika*; i čuvanje profesionalne tajne, posebno prilikom pristupa evidenciji o korisnicima.

Iz prethodne analize možemo zaključiti da se radi o sličnom pristupu organizaciji praktične nastave, kao i na Odsjeku za socijalni rad Univerziteta u Sarajevu. Fokus rada predstavnika Fakulteta je na organizaciji i koordinaciji saradnje sa ustanovama ili organizacijama u kojima se obavlja terenska praksa. Na ovom Odsjeku za socijalni rad još uvijek nije prepoznata ni važnost pripreme studenata za terensku praksu, te pretpostavljamo da će, u odnosu na utvrđeni pravac razvoja praktične nastave u Sarajevu i Banjoj Luci, to biti jedan od prvih razvojnih pomaka u budućnosti. Upoznavanje sa metodama i metodskim intervencija je takođe opšti nivo razvoja kompetencije, koji po sebi ne omogućava „dubinsko razumijevanje” teorijskih i konceptualnih znanja, niti njihovo testiranje i integraciju sa praktičnim kompetencijama. Nedostaje stručno vođenje iskustvenog učenja studenta, koje je prepušteno njihovim mentorima ili čak samim studentima, te je kao takvo neizvjesno. Najozbiljniji nedostatak i u ovim silabusima jeste neprepoznavanje razvoja reflektivnog i kritički usmjerenog praktičara, kao ishoda učenja na praksi, te nepostojanje organizovane i stručno vođene metode refleksije koja bi takav razvoj podupirala. Specifičnost i iskorak u razvoju modela praktične nastave na ovom Odsjeku jeste prepoznavanje važnosti razvoja nekih od dimenzija etičke humanističke kompetencije studenta.

## Studijski program socijalnog rada Univerziteta u Banjoj Luci

Praktična nastava na ovom Studijskom programu se takođe organizuje u okviru tri predmeta, po jedan na posljednje tri godine studija. Organizacija i sprovođenje Prakse

socijalnog rada 1 i Prakse socijalnog rada 3 se odvija na sličan način kao u analiziranim programima u Sarajevu i Tuzli, dok Praksa socijalnog rada 2 predstavlja svojevrsnu novinu u praktičnoj nastavi socijalnog rada u BiH.

Cilj Prakse socijalnog rada 1 na 2. godini studija jeste praktično upoznavanje sa širokim djelokrugom rada socijalnog radnika u lokalnoj zajednici, kroz studentske posjete i gostovanja socijalnih radnika praktičara u nastavnom procesu. U skladu sa tim, *ishodi učenja* su definisani na sljedeći način: upoznavanje sa organizacijom ustanove/ organizacije, sa strukturom korisnika, zaposlenim i njihovim djelokrugom rada; sposobnost identifikovanja specifičnosti djelovanja socijalnog radnika u različitim domenima profesionalnog rada; prepoznavanje specifičnosti socijalne zaštite na lokalnom i republičkom nivou, kao i segment socijalne zaštite u nevladinom sektoru.

Praksa socijalnog rada 2 na 3. godini studija, ima specifičnu, drugačiju organizaciju boravka studenata na terenskoj praksi. Zasniva se na principu volonterskog rada. Ishodi učenja su definisani na sličan način kao i u silabusu Prakse 1: upoznavanje sa organizacijom ustanove/ organizacije, sa strukturom korisnika, zaposlenim i njihovim djelokrugom rada; sposobnost za prikupljanje informacija iz drugih izvora, a u cilju što detaljnijeg opisivanja lokalne zajednice u kojoj djeluje organizacija/ ustanova u kojoj je volontirao; sposobnost analize iskustva i konteksta u kojem djeluje organizacija. U okviru ovog silabusa praktične nastave prepoznaje se, pored uobičajenog „upoznavanja” sa praksom, značaj razvoja kritičkog mišljenja i naučnog stava u odnosu na vlastito volontersko iskustvo. Uvidom u Tabelu 1, možemo uočiti da su na ovom predmetu predviđani i časovi predavanja i vježbi na kojima je moguće podržati ovaj proces, iako same metode podrške iskustvenom učenju (refleksija, konceptualizacija, povratna informacija i evaluacija) nisu definisane silabusom. Važno je naglasiti značaj adekvatne edukacije nastavnika i asistenta za primjenu ovih metoda - na način koji optimalizuje iskustveno učenje i razvoj studenta na praktičnoj nastavi. U svakom drugom slučaju, rezultat ili ishodi iskustvenog učenja studenata su neizvjesni i nepredvidivi, te zavise u velikoj mjeri od lične i profesionalne kompetencije i etičke orijentacije onog koji to učenje usmjerava.

Praksa socijalnog rada 3 na 3. godini studija se organizuje po modelu praktične nastave na ovom Studentskom programu, koji je postojao prije izmjene Nastavnog plana i programa 2015/16 godine (nekadašnja Praksa socijalnog rada, vidi Tabelu 1). Definisani ishodi učenja su izuzetno specifični, te širokog spektra i raznovrsnosti: sposobnost identifikacije specifičnosti djelovanja socijalnog radnika u različitim domenima profesionalnog rada; povezivanje stečenih teorijskih znanja sa prepoznatim domenima profesionalnog djelovanja; prepoznati pretpostavke uspješnog profesionalnog rada; dobiti uvid u problem i kvalitet života korisnika; prepoznati prepreke sa kojima se susreću korisnici i njihova porodica; definisati mogućnosti i resurse pojedinca, porodice i zajednice u zadovoljavanju potreba korisnika; dobiti uvid i kritički promišljati o ulozima i očekivanjima

korisnika od socijalnog radnika; reflektovati u grupnoj superviziji o stečenim iskustvima iz neposrednog kontakta i rada sa korisnikom. Nastavni proces se opisuje kroz slične aktivnosti kao i u praktičnoj nastavi na posljednjoj godini studija na Odsjeku za socijalni rad u Sarajevu i Tuzli.<sup>25</sup>

Moguće je utvrditi nekoliko specifičnosti ishoda definisanih ovim silabusom. Prva je da su, preciznije nego u odnosu na ostale silabuse, utvrđeni pojedini elementi, faze ili metode i tehnike prakse socijalnog rada (na primjer uvid u problem korisnika, njegove resurse i prepreke sa kojim se susreće i sl.). Na ovaj način se, iako još uvijek nedovoljno, ukazuje i na važnost razvoja humanističke prakse orijentisane na korisnika - kroz fokus na resurse korisnika, analizu njegovih očekivanja i sl. Poseban razvojni iskorak u ovom silabusu predstavlja *naglašavanje razvoja kritičkog mišljenja, ne samo kroz kritičku refleksiju očekivanja korisnika, već i procjenu kvaliteta prakse*. Najvažnijim se ipak čini prepoznavanje supervizije kao posebne metode koja ima dugu istoriju u podržavanju i usmjeravanju iskustvenog učenja studenata.

Razvojno se čini veći izazov precizno definisati metode kojima je moguće realizovati postavljene ciljeve i rezultate učenja nego sama definicija ishoda. Na to nam ukazuje i analiza definisanih *metoda učenja* ili načina izvođenja nastave u okviru silabusa sva tri predmeta. U skladu sa ciljem Prakse socijalnog rada 1, u smislu upoznavanja sa osnovnim obilježjima prakse socijalnog rada u širokom spektru ustanova i organizacija u lokalnoj zajednici, definisane su i metode učenja na ovom predmetu. Fokus je na obavezi vođenja evidencije i svojih zapažanja tokom prakse, te izradi Završnog izvještaja. Ovakav fokus ima za cilj da pri ovom prvom susretu sa praksom socijalnog rada studenti razvijaju sistematičan, posvećen, reflektivni pristup. Organizovane vježbe na ovom predmetu predstavljaju okruženje u kojem je moguće stručno voditi razvoj reflektujućeg praktičara i kritičkog odnosa iz ovog iskustva.

Nastava u okviru Prakse socijalnog rada 2 je logički podijeljena u tri cjeline: priprema za praksu, volonterska praksa, i završna refleksija na iskustva sa prakse. Za prvu i posljednju fazu su organizovane redovne vježbe i predavanja. *Kontinuitet u podršci nastavnika i saradnika iskustvenom učenju studenata predstavlja značajan razvojni korak u odnosu na jednokratne pripremne i evaluacijske susrete*. Kao što je već rečeno u prethodnoj analizi razvoja modela praktične nastave, rizični faktor ovakve organizacije predstavlja

25 Sadržaj nastave: upoznavanje djelatnosti socijalnog radnika unutar institucije/ organizacije; da budu prisutni i prema procjeni mentora aktivni u procesima koje sprovodi socijalni radnik u okviru područja svoje nadležnosti; upoznavanje sa postupanjem i načinom rada institucije/ organizacije u aktivnostima planiranja i uticaja na probleme koji postoje u lokalnoj zajednici; upoznati se sa postupanjima i načinima rada u praktičnim situacijama; upoznati se sa radom ostalih stručnjaka zaposlenih u organizaciji u kojoj se obavlja terenska praksa kao i ostalim partnerima u lokalnoj zajednici; upoznati se sa postojećim potencijalnim oblicima saradnje sa relevantnim ustanovama i organizacijama u lokalnoj zajednici (Silabus predmeta Praksa socijalnog rada 3, službena dokumentacija Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Banjoj Luci).

još uvijek nedovoljno razvijena kontrola, obuka i usmjeravanje procesa iskustvenog učenja na terenskoj praksi. Studenti će svakako učiti iz svog praktičnog iskustva, ali bez adekvatnog usmjerenja oni mogu naučiti „pogrešne” lekcije, koje mogu predstavljati više prepreku nego resurs u budućem profesionalnom razvoju.

Izvođenje nastave na Praksi socijanog rada 3 se takođe odvija na dva nivoa: teorijskom i praktičnom, što se definiše i silabusom. *Prepoznavanje značaja podrške iskustvenom učenju na terenskoj praksi i „iz učionice”, važan je napredak u pravcu promjene pristupa praktičnoj nastavi.* Samim tim se priznaje i da boravak studenta na terenskoj praksi (kao „izloženost iskustvu”) po sebi ne garantuje iskustveno učenje i razvoj, te da ga je potrebno usmjeriti i podržati. Takođe se prepoznaje da se na praktičnoj nastavi ne uči samo specifičnim elementima praktične kompetencije, već i integraciji ukupne praktične i teorijsko - konceptualne baze. Zato se silabusom utvrđuje da se teorijskim dijelom nastave afirmiše informisanje i aktivan odnos prema sticanju znanja i vještina, kao i priprema studenata za odlazak na praksu. Fokus je na praktičnoj primjeni naučenog i analizi procesa primjene kroz pisane eseje i grupne diskusije. Kao i u drugim programima, studenti su obavezni dostaviti završne izvještaje sa prakse (uključujući i izvještaje sa tri studijske posjete), te dnevnik rada, u kojem su jasno navedeni datumi i aktivnosti tokom obavljanja prakse. I u ovom slučaju, dnevnik rada koji se predaje nastavniku ili mentoru, nema funkciju podsticanja samorefleksije, već prije učenja vođenja evidencije i zabilješki o iskustvu sa prakse. Završni izvještaji i eseji uvijek imaju potencijal da predstavljaju prostor u kome je moguće podstaći integraciju teorije i prakse i kritičko mišljenje. Poseban iskorak prema promjeni paradigme iskustvenog učenja u osnovi praktične nastave predstavlja *prepoznavanje grupne diskusije kao podsticajnog okruženja za iskustveno učenje.*

## Zaključak

Praktična nastava danas je mnogo više od instrukcijama usmjerenog „uvježbavanja” praktičnih vještina pod nadzorom mentora. Ona uključuje složenu pripremu, organizaciju, usmjeravanje i evaluaciju razvoja praktične dimenzije i integraciju ukupne kompetencije studenata kroz stvaralački i aktivan odnos prema direktnoj praksi, te kontinuiranu refleksiju i dijalog sa mentorom i/ili supervizorom. Rezultate istraživanja obilježja, razvoja i izazova praktične nastave u edukaciji za socijalni rad na univerzitetima u Sarajevu, Tuzli i Banjoj Luci možemo podijeliti u tri osnovne kategorije:

- 1) Organizacija praktične nastave;
- 2) Odnos prema iskustvenom učenju studenata na praksi;
- 3) Odnos prema mentorima.

U okviru *organizacije praktične nastave* u edukaciji za socijalni rad u BiH su utvrđeni sljedeći razvojni pomaci:

- Povećanje broja predmeta na kojima se organizuje praktična nastava i ukupnog broja sati terenske prakse;
- Uvođenje predmeta praktične nastave na ranije godine studija;
- Prepoznavanje značaja „planske koordinacije” fakulteta sa ustanovama i organizacijama u kojima studenti obavljaju direktnu praksu;

Paradigmatska promjena u *odnosu prema pripremi i podršci iskustvenom učenju studenata na praksi* ogleda se u sljedećim razvojnim promjenama:

- Uvođenje edukacije za studente: od orijentacionih jednokratnih susreta do kontinuirane pripreme nastave i vježbi za studente, neposredno prije terenske prakse. Na ovaj način se nastoji: pružiti podrška studentima u osvrtnu i integraciji već stečenih znanja i vještina - relevantnih za direktnu praksu u ustanovi/organizaciji u koju se upućuju, upoznati ih sa organizacionim okvirom i osnovnim obilježjima ustanove/ organizacije, upoznati ih sa njihovim obavezama i zadacima, ponuditi im prostor za dijeljenje dilema i neizvjesnosti.
- Vođenje dnevnika sa prakse, pisanje završnih izvještaja sa fokusom na integraciju teorije i prakse - što pomaže studentima da razvijaju vještine kritičkog mišljenja i naučnog pristupa.
- Prepoznavanje značaja podrške studentima u integraciji teorijskog i praktičnog znanja, kroz refleksiju, grupnu diskusiju i superviziju;
- Organizovana kontinuirana e-mail i telefonska podrška studentima tokom terenske prakse od strane asistenata.

*Najmanje vidljivi pomaci jesu u odnosu prema mentorima*, kojima se sa jedne strane i dalje prepušta glavna odgovornost za metode učenja studenata na praksi, a sa druge strane ne organizuje se adekvatna priprema, podrška i verifikacija takvog angažmana. Podjela zahvalnica mentorima i ustanovama/ organizacijama na nedavnim proslavama godišnjica fakulteta u Sarajevu i Banjoj Luci, daje nadu i pokazuje da je nastavno osoblje svjesno ovog problema, te da traga za načinima na koji adekvatnije podržati mentorski doprinos nastavnom procesu. Poseban izazov predstavlja izrada adekvatnog i svima dostupnog *priručnika za praksu* - u kojem će biti prikazani osnovni elementi praktične nastave, te jasna poveznica između opštih i specifičnih kompetencija sa jedne, te silabusima definisanih ishoda i metoda učenja sa druge strane.

U odnosu na analizirane silabuse, možemo izdvojiti zajedničke elemente praktične nastave za sve tri analizirane škole za socijalni rad u BiH:

- Fokus je na kognitivnim dimenzijama socijalizacije u profesiju socijalnog rada i ustanovu/organizaciju u kojoj se obavlja terenska praksa - kroz razvoj praktičnih vještina i ovladavanje praktičnim intervencijama. Posebna pažnja se poklanja usvajanju administrativno - proceduralnih znanja, upoznavanju sa međuprofesionalnom saradnjom i timskim radom.
- Za integraciju teorije i prakse kao jedan od važnih ciljeva savremenog pristupa praktične nastave još uvijek ne postoje dovoljno razvijene metode učenja, iako postoje razvojni pomaci kao što su zadaci vođenja dnevnika prakse i pisanje završnih izvještaja sa prakse, u kojima se treba reflektovati na teorijsko i praktično znanje. Poseban razvojni pomak predstavljaju silabusi u kojima se prepoznaje *značaj kontinuirane nastave i vježbi, prije ili nakon direktne prakse*, na kojima se pruža podrška studentima u integraciji praktične i teorijske kompetencije. Jednokratni pripremni ili evaluacijski susreti nisu dovoljni da se razvije ovakva kompetencija.

Kao osnovni izazov praktičnoj nastavi, ali i ukupnoj edukaciji za socijalni rad u BiH, ostaje „*razvoj kritičkog mišljenja i naučnog pristupa, te otvorenost novim iskustvima i paradigmatama i privrženost učenju tokom cijelog života*”, što je jedan od generalnih standarda koji se odnose na nastavni plan i program i praktičnu nastavu definisan Globalnim standardima (IASSW i IFSW, 2004).

Na kraju, kao autor ovog rada, želim da ukažem na neizbježan uticaj vlastite, subjektivne perspektive nastavnika na Studijskom programu socijalnog rada Univerziteta u Banjoj Luci, te da se zahvalim svojim kolegama iz Sarajeva i Tuzle na povjerenju koje su mi ukazali uvidom u službenu dokumentaciju njihovih studijskih programa. Moje dugogodišnje iskustvo najprije asistenta i koordinatora, a potom i povremeno odgovornog nastavnika na praktičnoj nastavi na ovom Studijskom programu, sasvim izvjesno utiče na pristrasnost tokom analize podataka i izdvajanja zaključaka. Ovakva pristrasnost se nastojala prevazići na način, da su kada je god to bilo istraživački smisleno i opravdano, škole za socijalni rad posmatrane u odnosu na zajednička obilježja i zajedničke razvojne pomake i izazove. I pored razlika koje postoje, a koje se uglavnom tiču kadrovskog potencijala ili vanjske podrške, mnogo je više sličnih obilježja koja ukazuju na slične modele praktične nastave na sva tri fakulteta. Svi oni se nalaze u razvojnom procesu prelaza sa tradicionalne fokusiranosti na prisustvo i posmatranje, na aktivno učešće studenta i mentora u iskustvenom učenju sa terenske prakse, uz kontinuiranu podršku supervizora i/ili osoblja fakulteta.

## Literatura

- Barretti, M. A. (2004). The professional socialization of undergraduate social work students : an exploratory case study. *Journal of Social Work Education* Vol. 40, No 2
- Beard, C., Wilson, J. P. (2006). *Experiential learning: a best practice handbook for educators and trainers* (second edition). London: Kogan Page.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. (2014). *Fundamentals of clinical supervision* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bogo, M. and Vayda, El. (2004). *The Practice of Field Instruction in Social Work: Theory and Process* (2st Edition). Toronto: University of Toronto Press.
- Bogo, M. (2005). Field instruction in social work: A review of the research literature. In *Supervision in counseling: Interdisciplinary issues and research*. Edited by Lawrence Shulman and Andrew Safyer, 163–193. New York: Haworth.
- Bogo, M. (2008). When values collide. *The Clinical Supervisor*. 26(1–2), str. 99–117.
- Bogo, M. (2010). *Achieving Competence in Social Work Through Field Education*.
- Branković, D., Cajvert, L. i Puhalić, A. (2019). *Refleksija u superviziji*. U: Puhalić, A. I Cajvert, L. (ur.). *Profesionalna supervizija: teorija i praksa*. Banja Luka: Fakultet političkih nauka.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. United States of America: McGraw-Hill Companies, inc.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Cajvert, L. (2001). *Kreativni prostor terapeuta: o superviziji*. Sarajevo: Svjetlost.
- Cavazos, A. (1996). Measuring BSW student learning in field instruction. *Journal of Social Work Education*, 32(3), 329-398.
- Council on Social Work Education (2015). *Educational Policy and Accreditation Standards (EPAS) for Baccalaureate and Master's Social Work Programs*. Dostupno na: <http://www.socialserviceworkforce.org/resources/educational-policy-and-accreditation-standards-epas-baccalaureate-and-master%E2%80%99s-social-work>
- Freire, P. (1982). *Education as the practice of freedom* (M. B. Ramos, Trans.). U: *Education for critical consciousness*. New York: The Continuum Publishing Company, str 1-84.
- Filipović, V. (ur.) (1989). *Filozofijski rječnik, treće dopunjeno izdanje*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.



- Fortune, A. E., McCarthy, M., & Abramson, J. S. (2001). Student learning processes in field education: Relationship of learning activities to quality of field instruction, satisfaction, and performance among MSW students. *Journal of Social Work Education*, 37(1), 111-124.
- IASSW I IFSW (2004). Global Standards for Social Work Education and Training. Dostupno na: <https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2018/08/Global-standards-for-the-education-and-training-of-the-social-work-profession.pdf> (preuzeto 01.09.2019.)
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Kanno, H., & Koeske, G. F. (2010). MSW students' satisfaction with their field placements: The role of preparedness and supervision quality. *Journal of Social Work Education*, 46(1), 23-38.
- Knight, C. (2001). The process of field instruction: BSW and MSW students' views of effective field supervision. *Journal of Social Work Education*, 37(2), 357-380.
- Kobolt, A. i Žorga, S. (1999). *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kulić, R. i Despotović, M. (2005). *Uvod u andragogiju*. Zenica: Dom štampe.
- Lowe, S. and Hay, K. (2016). *Good practice in international placements: Ideas for students and tertiary staff*. Wellington: Ako Aotearoa – The National Centre for Tertiary Teaching Excellence. Dostupno na: <https://ako.ac.nz/assets/Knowledge-centre/good-practice-publications/a04986a252/GOOD-PRACTICE-PUBLICATION-good-practice-in-international-placements-ideas-for-students-and-tertiary-staff.pdf>
- Polovina, N. (2008). *Psihosocijalni rad - hrestomatski izvod testova*. Filozofski fakultet u Banjoj Luci. Banja Luka.
- Puhalić, A. (2019). *Supervizijske tradicije, pristupi i modeli*. U: Puhalić, A. i Cajvert, L. (ur.) *Profesionalna supervizija- teorija i praksa*. Banja Luka: Fakultet političkih nauka.
- Raven, J. (2014). *Our Incompetent Society (with a discussion of some of the competencies needed to transform it)*. Dostupno na: [eyeonsociety.co.uk](http://eyeonsociety.co.uk).
- Smith, E. (2011). Teaching Critical Reflection. *Teaching in Higher Education*, Volume 16, Issue 2, 16:2, 211-223.
- Urbanc, K. (2004). *Supervizija studenata*. U: Ajduković, M. i Cajvert, L. (ured.) *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.

Williamson, S., Hostetter, C., Byers, K. and Huggins, P. (2010). I Found Myself at this Practicum: Student Reflections on Field Education. *Advances in Social Work*. Vol. 11 No. 2 (Fall 2010), str. 235-247

Žorga, S.(ur.) (2002). *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Žorga, S. i Puhalić, A. (2019). Supervizija kao metoda razvoja profesionalne kompetencije. U: Puhalić, A. i Cajvert, L. (ur.). *Profesionalna supervizija: teorija i praksa*. Banja Luka: Fakultet političkih nauka.