



Sveučilište u Zagrebu

Pravni fakultet

Studijski centar socijalnog rada

Filip Lažeta

ULOGA SUPERVIZIJE U OBRAZOVANJU STUDENATA SOCIJALNOG RADA

SPECIJALISTIČKI RAD

Zagreb, 2023.



Sveučilište u Zagrebu

Pravni fakultet

Studijski centar socijalnog rada

Sveučilišni specijalistički studij Supervizija
psihosocijalnog rada

Filip Lažeta

ULOGA SUPERVIZIJE U OBRAZOVANJU STUDENATA SOCIJALNOG RADA

SPECIJALISTIČKI RAD

Mentor:
prof. dr. sc. Kristina Urbanc

Zagreb, 2023.



University of Zagreb

Faculty of Law

Social Work Study Centre

Postgraduate Specialist University Study Program
in Supervision of Psychosocial Work

Filip Lažeta

THE ROLE OF SUPERVISION IN THE EDUCATION OF SOCIAL WORK STUDENTS

SPECIALIST THESIS

Supervisor:
prof. dr. sc. Kristina Urbanc

Zagreb, 2023.

O MENTORICI

Prof. dr. sc. Kristina Urbanc

Kristina Urbanc redovita je profesorica u trajnom zvanju, a zaposlena je na Pravnom fakultetu, Studijskom centru socijalnog rada Sveučilišta u Zagrebu od 1.3.1993. godine do danas.

Nositeljica je i sunositeljica kolegija na prijediplomskom i diplomskom studiju Socijalnog rada: Socijalni rad iz perspektive korisnika i Kreativne metode u socijalnom radu te sunositeljica kolegija Socijalni rad s pojedincem, Metode supervizije i Integrativni socijalni rad.

Također je nositeljica i sunositeljica većeg broja kolegija na poslijediplomskim studijima (Poslijediplomski specijalistički studij iz supervizije u psihosocijalnom radu, Poslijediplomski specijalistički studij iz psihosocijalnog pristupa u socijalnom radu, Poslijediplomski specijalistički studij iz obiteljske medijacije te Poslijediplomski doktorski studij socijalnog rada i socijalne politike).

Zamjenica je voditeljice Poslijediplomskog specijalističkog studija iz supervizije u psihosocijalnom radu te Poslijediplomskog specijalističkog studija iz psihosocijalnog pristupa u socijalnom radu.

Licencirana je supervizorica i metasupervizorica s višegodišnjim iskustvom vođenja supervizijskih grupa stručnjaka s područja psihosocijalnog rada, studenata, specijalizanata i volontera u zemlji i inozemstvu.

Godine 1996. završila je edukaciju iz realitetne terapije, 2004. godine stekla je diplomu iz systemske obiteljske terapija, 2013. godine diplomu iz dječje integrativne psihoterapije, a 2018. godine stekla je status edukatora iz dječje integrativne psihoterapije. Posljednjih 15 godina radi s djecom, mladima i obiteljima u Centru za djecu, mlade i obitelj u Velikoj Gorici, a unazad 12 godina redovito u suvoditeljstvu vodi dječje psihodramske grupe u sklopu programa Centra. Aktivno je uključena u rad Hrvatskog društva za superviziju i organizacijski razvoj posljednjih dvadeset godina, a od 2020. godine kao predsjednica društva. Također sudjeluje u radu Hrvatske komore socijalnih radnika, Hrvatske komore psihoterapeuta te Hrvatskog društva socijalnih radnika kao članica različitih povjerenstava. Autorica je i koautorica triju knjiga te brojnih radova iz područja obrazovanja, prakse i teorije socijalnog rada te supervizije u psihosocijalnom radu.

Sadržaj

1. UVOD.....	1
2. GLOBALNI STANDARDI ZA OBRAZOVANJE I OSPOSOBLJAVANJE U SOCIJALNOM RADU.....	2
3. SUPERVIZIJA - POJMOVNO ODREĐENJE I VRSTE	4
3.1. Povijesni tijek uvođenja supervizije.....	4
3.2. Pojmovno određenje supervizije i zakonska regulativa	5
3.3. Odgovornost u superviziji	6
3.4. Oblici supervizije u psihosocijalnom radu	10
3.5. Vrste supervizije i coaching	11
4. SUPERVIZIJA STUDENATA SOCIJALNOG RADA.....	14
4.1. Nova paradigma i ciljevi učenja socijalnog rada u uvjetima pandemije COVID-19	14
4.2. Terenska praksa u edukaciji socijalnog rada – određenje i obilježja.....	19
4.3. Voditelj prakse na fakultetu, terenski nastavnik, supervizor, mentor i studenti kao supervizanti – pojmovi i određenja.....	19
4.3.1. Voditelj prakse na fakultetu	19
4.3.2. Terenski nastavnik	20
4.3.3. Supervizor	22
4.3.4. Supervizanti - studenti kao korisnici supervizije.....	22
4.3.5. Mentor – pojmova određenja	23
4.3.5.1. Kompetencije i pojmova određenje mentorskog rada u procesu obrazovanja.....	24
4.3.5.2. Kompetencije mentora	25
4.3.5.3. Supervizija mentorskog rada.....	27
5. PROCES UČENJA U SUPERVIZIJI	29
5.1. Teorijski koncepti iskustvenog učenja	29
5.2. Kolbov ciklus iskustvenog učenja.....	30
5.3. Stjecanje iskustva, refleksija i aktivno eksperimentiranje.....	32
6. SURADNI ODNOS U SOCIJALNOM RADU	33
6.1. Koncept suradnog odnosa	33
6.2. Suradni odnos i stvaranje u superviziji	35
7. DIJALOG PREMA DAVIDU BOHMU.....	37
8. CILJ I DEFINIRANJE PITANJA SPECIJALISTIČKOG RADA.....	39
9. ISKUSTVA PRIMJENE SUPERVIZIJE U OBRAZOVANJU STUDENATA SOCIJALNOG RADA – ANALIZA SPOZNAJA DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA	41

10. ZASTUPLJENOST I ULOGA SUPERVIZIJE SOCIJALNIH RADNIKA VISOKOŠKOLSKIH OBRAZOVNIH PROGRAMA U ZAGREBU, OSIJEKU, BEOGRADU, BANJA LUCI, MOSTARU, LJUBLJANI I BEČU.....	60
10.1. OBRAZOVANJE SOCIJALNIH RADNIKA U REPUBLICI HRVATSKOJ.....	62
10.1.1. Studijski centar socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu	62
10.1.1.1. Terenska praksa i supervizija, načini i uvjeti reguliranja prava i obveza.....	62
10.1.1.2. Terenska praksa na Sveučilišnom prijediplomskom studiju socijalnog rada pri Studijskom centru socijalnog rada Sveučilišta u Zagrebu.....	63
10.1.2. Studij socijalnog rada Pravnog fakulteta u Osijeku Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera	67
10.1.2.1. Terenska praksa i supervizija, načini i uvjeti reguliranja prava i obveza.....	67
10.1.2.2. Izvedbeni plan nastave prijediplomskog sveučilišnog studija Socijalni rad Pravnog fakulteta Osijek	67
10.1.2.3. Izvedbeni plan nastave diplomski sveučilišni studij socijalni rad Pravnog fakulteta Osijek ..	70
10.2. OBRAZOVANJE SOCIJALNIH RADNIKA U REPUBLICI SRBIJI.....	72
10.2.1. Standardi i kompetencije za obrazovanje socijalnih radnika u Republici Srbiji	72
10.2.2. Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu.....	74
10.2.2.1. Studijski program, master akademske studije socijalnog rada.....	74
10.2.2.2. Supervizija studenata socijalnog rada	74
10.2.2.3. Terenska nastava.....	75
10.3. OBRAZOVANJE SOCIJALNIH RADNIKA U BOSNI I HERCEGOVINI	77
10.3.1. Fakultet političkih nauka Univerziteta u Banja Luci	77
10.3.1.1. Zadaci sudionika u procesu studentske prakse.....	79
10.3.1.2. Zadaci stručnih suradnika tijekom praktične nastave.....	80
10.3.2. Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru	84
10.3.2.1. Terenska praksa na Sveučilišnom studiju socijalnog rada pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Mostaru.....	85
10.4. OBRAZOVANJE SOCIJALNIH RADNIKA U REPUBLICI SLOVENIJI	88
10.4.1. Sveučilište u Ljubljani, Fakultet za socijalni rad	88
10.4.1.1. Baze za obavljanje terenske prakse.....	89
10.4.1.2. Dodatne ponude za praksu	91
10.4.1.3. Praktična nastava.....	93
10.4.1.4. Intervizija	93
10.4.1.5. Intervizija tijekom praktične nastave	94
10.4.1.6. Intervizijski dogovor	95

10.4.1.7. Refleksija	95
10.4.1.8. Uključenost studenata u superviziju/interviziju	96
10.5. OBRAZOVANJE SOCIJALNIH RADNIKA U REPUBLICI AUSTRIJI.....	97
10.5.1. Sveučilište za primijenjene znanosti u Beču Visoka škola za socijalni rad	97
10.5.1.1. Kvalifikacija za terenski rad.....	97
10.5.1.2. Održavanje praktične nastave na Visokoj školi za socijalni rad Sveučilišta za primijenjene znanosti u Beču.....	98
10.5.1.3. Ugovori i planovi terenskih praktikuma	100
10.5.1.4. Osobna zaštita/sigurnost studenata, pravna i etička pitanja tijekom terenskog rada.....	100
10.5.1.5. Etički kodeks rada studenata.....	101
10.5.1.6. Supervizija, kriteriji, evaluacija i ocjenjivanje.....	102
10.5.1.7. Akademska supervizija	106
10.6. Tabelarni prikaz i pojašnjenje prethodno analiziranih modela praktične nastave uz kritički osvrt na zastupljenost i ulogu supervizije u obrazovanju socijalnih radnika	109
11. SMJERNICE ZA UNAPRJEĐENJE PRIMJENE SUPERVIZIJE U PROGRAMIMA ZA OBRAZOVANJE SOCIJALNIH RADNIKA	117
11.1. Smjernice za kontinuirano sustavno ulaganje u podizanje kvalitete praktične nastave i kompetencija dionika obrazovnog procesa socijalnih radnika.....	120
11.1.1. Standardizacija praktičnog obrazovanja studenata socijalnog rada	121
11.1.2. Standardizacija supervizijskog rada tijekom praktičnog obrazovanja studenata socijalnog rada	123
11.1.3. Implementacija intervizije u praktično obrazovanje studenata socijalnog rada	126
11.1.4. Standardizacija mentorskog rada	126
11.1.5. Supervizija mentorskog rada.....	127
11.1.6. Baze za obavljanje terenske prakse.....	128
11.1.7. Međuresorna suradnja	129
11.1.8. Financiranje.....	129
11.1.9. Evaluacija ostvarenih učinaka supervizijskog i mentorskog rada te standardizacija obrazaca za provedbu praktične nastave	130
12. ZAKLJUČAK.....	131
13. LITERATURA	134

SAŽETAK

Suvremeno visokoškolsko obrazovanje socijalnih radnika u procesu stjecanja praktičnih iskustava, odnosno provedbe terenske prakse studenata socijalnog rada, nezamislivo je bez implementacije licenciranog supervizijskog rada.

U ovom radu su prikazani izvedbeni obrazovni planovi i programi te pregled aktualnih istraživanja i znanstvenih spoznaja, kao i stručne relevantne literature povezane s produblivanjem spoznaja o zastupljenosti i ulozi supervizije u procesu obrazovanja studenata socijalnog rada kao specifičnog oblika podrške tijekom iskustvenog učenja.

Radom su obrađivani obrazovni programi studija socijalnog rada na fakultetima u Zagrebu, Osijeku, Beogradu, Banja Luci, Mostaru, Ljubljani i Beču. Pored navedenog, rad sadrži i prisutnost osvrta na Globalne standarde za obrazovanje i osposobljavanje u socijalnom radu, pojmovnim određenjima i vrstama supervizije, kao i značajkama vezanim uz mentorski rad i superviziju studenata socijalnog rada.

Proces učenja u superviziji, uz osvrt na Kolbov ciklus iskustvenog učenja te koncept suradnog odnosa i dijaloga prema Davidu Bohmu, također je segment rada koji doprinosi uvidu u posebnosti i mogućnosti usvajanja profesionalnih kompetencija u području obrazovanja socijalnih radnika.

Ključne riječi: supervizija, intervizija, terenska praksa i uloga supervizije u praktičnom obrazovanju studenata socijalnog rada

ABSTRACT

Modern higher education of social workers in the process of gaining practical experience, in the implementation of field practice of social work students, inconceivable without the implementation of licensed supervision work.

This paper presents executive educational plans and programs and an overview of current research and scientific knowledge, as well as relevant literature related to deepening knowledge about the representation and role of supervision in the process of educating social work students as a specific form of support during experiential learning.

The paper deals with educational programs of social work studies at the faculties in Zagreb, Osijek, Belgrade, Banja Luka, Mostar, Ljubljana and Vienna. In addition to the above, the paper also includes references to the Global Standards for Education and Training in Social Work, definitions and types of supervision, as well as features related to mentoring and supervision of social work students.

The process of learning in supervision, with reference to Kolb's cycle of experiential learning and concept of cooperation and dialogue with David Bohm, is also a segment of work that contributes to insight into the specifics and possibilities of acquiring professional competencies in the field of education of social workers.

Keywords: supervision, intervision, field practice and the role of supervision in the practical education of social work students

1. UVOD

Suvremeni programi obrazovanja socijalnih radnika, pored brojnih teoretskih kolegija, sadrže i terensku nastavu kao značajan i nezaobilazan dio višegodišnjeg edukativnog procesa usvajanja stručnih znanja, vještina i kompetencija studenata socijalnog rada.

Međunarodno udruženje škola za socijalni rad (IASSW) i Međunarodna federacija socijalnih radnika (IFSW) na zajedničkoj skupštini u Adelaidu Australija 2004. godine, usvojili su globalne standarde za obrazovanje i obuku u socijalnom radu. Usvajanjem navedenih standarda, proces reforme obrazovnog programa u području socijalnog rada, povezoao je standarde obrazovanja socijalnog rada s načelima i vrednotama struke socijalnog rada (IFSW, 2022.).

Uključenost korisnika, stručnjaka iz prakse, ustanova socijalne skrbi te organizacija civilnog društva i lokalne zajednice, predstavlja važan aspekt obrazovanja budućih socijalnih radnika. Globalni standardi za izobrazbu u socijalnom radu, u dijelu koji se odnosi na terensku praksu i nastavni plan, navode da bi programi obrazovanja socijalnih radnika trebali težiti ostvarivanju partnerstva između korisnika usluga, službi socijalne skrbi i obrazovnih institucija u donošenju odluka koje se odnose na evaluaciju rada studenata na praksi tijekom terenske nastave (Alphonse, Purnima i Moffatt, 2008.).

Brojni drugi standardi koji se odnose na izobrazbu budućih socijalnih radnika, navode slične zaključke i smjernice (Leave i Wenger, 1990.; Toops, 2002.; Le Rische, 2006., prema Urbanc, Buljevac i Vejmelka, 2016.).

Današnji standardi obrazovanja u području socijalnog rada, osim navedenog, uključuju i superviziju kao sastavni dio usvajanja praktičnih znanja i stručnih kompetencija studenata tijekom praktične nastave. Namjera ovog rada je, pregledom aktualnih domaćih i stranih izvora literature dobiti uvid u ulogu supervizije studenata tijekom iskustvenog oblika učenja tijekom terenske prakse u obrazovnim programima studija socijalnog rada na fakultetima u Zagrebu, Osijeku, Beogradu, Banja Luci, Mostaru, Ljubljani i Beču. Pod vidom toga biti će prikazani izvedbeni obrazovni planovi i programi te pregled aktualnih istraživanja i znanstvenih spoznaja, kao i stručne relevantne literature o zastupljenosti i ulozi supervizije u procesu obrazovanja studenata socijalnog rada kao specifičnog oblika podrške tijekom iskustvenog učenja. Od

teorijskih koncepata povezanih s isustvenim učenjem i supervizijom u radu će biti predstavljeni Kolbov ciklus iskustvenog učenja, koncept suradnog odnosa, dijaloški svjetonadzor prema Davidu Bohmu. Osim toga će biti detaljno predstavljeni pojam, proces i vrste supervizije te načini učenja u superviziji.

2. GLOBALNI STANDARDI ZA OBRAZOVANJE I OSPOSOBLJAVANJE U SOCIJALNOM RADU

Kao što je u ovom radu uvodno navedeno, međunarodno udruženje IASSW i federacija IFSW, na zajedničkoj skupštini 2004. godine usvojili su globalne standarde za obrazovanje i obuku u socijalnom radu. Time je ujedno usvojeni proces reforme obrazovnog programa u području socijalnog rada usklađen i s Bolonjskom poveljom. Proces je osim navedenog povezo i standarde obrazovanja socijalnog rada s načelima i vrednotama struke socijalnog rada (IFSW, 2022.).

Alphonse, Purnima i Moffatt (2008., prema Urbanc, Buljevac i Vejmelka, 2016.), naglašavaju uključivanje stručnjaka iz prakse kao iznimno značajan segment obrazovanja budućih socijalnih radnika. Vezano uz pitanje izobrazbe socijalnih radnika kroz terensku praksu u obrazovni plan, Globalni standardi navode važnost ostvarivanja partnerstava između korisnika usluga, službi socijalne skrbi i obrazovnih institucija kad je donošenje odluka, odnosno evaluacija rada studenata tijekom terenske nastave u fokusu.

Europsko udruženje škola za socijalni rad EASSW (2011.), na službenim stranicama navodi globalnu definiciju profesije socijalnog rada. Prema EASSW-u, „*Socijalni rad je praktično utemeljena profesija, kao i akademska disciplina koja promiče društvenu promjenu i razvoj, socijalnu koheziju te osnaživanje i oslobađanje ljudi. Principi socijalne pravde, ljudskih prava, kolektivne odgovornosti i poštivanja različitosti središnji su u socijalnom radu. Potkrepljena teorijom socijalnog rada angažira ljude i struke na rješavanju životnih izazova i povećanja blagostanja.*“ Navedena definicija se prema EASSW-u može proširiti na regionalne i nacionalne razine.

EASSW (2011.), vezano uz područje prava, navodi da socijalni rad obuhvaća tri generacije prava, koja su međuovisna i međusobno se podupiru, a obuhvaćaju i individualna i kolektivna prava. Prva generacija prava odnosi se na politička i građanska prava koja obuhvaćaju slobodu

govora i savjesti te slobode od proizvoljnog pritvaranja i mučenja. Drugu generaciju prava, EASSW navodi, socioekonomska i kulturna prava te pravo na razumnu razinu obrazovanja, zdravstvene zaštite, stanovanje i prava manjina na vlastiti jezik. Treća generacija prava usmjerena je na međugeneracijsku pravednost, prirodni svijet i pravo na bioraznolikost vrsta. Globalni standardi za obrazovanje i obuku u socijalnom radu, bave se složenim pitanjima po kojima se socijalni radnici trebaju obrazovati u osnovnom pristupu ljudskim pravima, uz pojašnjenje navedenog da se u pojedinim slučajevima, recimo uvažavanja različitosti, mogu predstavljati konkurentne i sukobljene vrijednosti, kada se na primjer u ime kulture krše prava manjina s obzirom na rod, spol, seksualnu orijentaciju, etnicitet, religiju i drugo.

Glavni ciljevi globalnih standarda navedeni su na službenoj stranici (IASSW, 2020.):

- osiguravanje dosljednosti u pružanju obrazovanja iz socijalnog rada uz uvažavanje i vrednovanje jednakosti, raznolikosti i uključenosti;
- osiguravanje da obrazovanje iz područja socijalnog rada bude usklađeno s politikama i vrijednostima profesije kako ih artikuliraju IFSW i IASSW;
- pružanje podrške i zaštite učenicima, osoblju i korisnicima usluga uključenim u proces obrazovanja;
- osiguravanje budućim generacijama, pristup izvrsnom kvalitetnom učenju, mogućnostima koje uključuju potrebna znanja socijalnog rada koja proizlaze iz iskustva, istraživanja, politike i prakse;
- njegovanje duha suradnje, prijenosa znanja između različitih škola za socijalni rad;
- njegovanje suradnje obrazovanja, prakse i istraživanja socijalnog rada;
- podržavanje škola socijalnog rada s ciljem razvoja i omogućavanja pružanja kvalitete prijenosu znanja, dobru opremljenost te uključivost uz participativno okruženje za poučavanje i učenje. Prema EASSW (2011.), socijalni rad je transdisciplinaran, interdisciplinaran i oslanja se na široko područje znanstvenih istraživanja i teorija. Obzirom na to, socijalni rad se oslanja na istraživanja i vlastite teorije koje su u konstantnom razvoju. Pored toga i na teorije drugih znanosti iz humanističkog područja, uključujući bez ograničavanja na teorije razvoja zajednice, administracije, antropologije, psihologije, socijalne pedagogije, psihijatrije, sociologije i javnog zdravstva. Socijalni rad kao praksa, obuhvaća brojne aktivnosti kroz uključivanje raznih oblika savjetovanja, terapija, grupnog rada, rada u zajednici, analizu politika i formuliranje, zagovaranje i političke intervencije. Iako se prioriteti prakse socijalnog rada, međunarodno gledano, razlikuju, holistički fokus socijalnog rada je univerzalan.

Kao što je u Globalnim standardima za obrazovanje budućih socijalnih radnika, prethodno navedena važnost terenske prakse, tako i međunarodna definicija socijalnog rada pojašnjava da je socijalni rad profesija koju treba promatrati kao praktično orijentiranu djelatnost. S obzirom na to, izuzetno je važno kvalitetno osmisliti i implementirati praktičnu nastavu u obrazovne programe socijalnog rada (IASSW, 2015.). EASSW, također promiče značaj osiguravanja kvalitete praktične nastave u obrazovanju socijalnih radnika kao izrazito značajan obrazovni segment. Terenska praksa u području obrazovanja socijalnih radnika studente dovodi u *direktni sudar* teorije i prakse te kroz ovaj oblik nastave, studenti imaju mogućnost istražiti koji su dijelovi teorije praktično upotrebljivi u profesionalnom okruženju. Osim toga, studenti mogu tim teoretskim znanjima dodati i opipljivi smisao (Širol, 2011., prema Urbanc, Buljevac i Vejmelka, 2016.).

Republika Hrvatska u području visokog obrazovanja, sukladno Zakonu o hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2013.), utvrđuje povezanost HKO-a s Europskim kvalifikacijskim okvirom (EQF), kao i Kvalifikacijskim okvirom Europskog prostora visokog obrazovanja te posredno s nacionalnim kvalifikacijskim sustavima drugih zemalja. HKO propisuje da je za stjecanje kvalifikacije sveučilišnog prvostupnika propisano ukupno radno opterećenje minimalno 180 ECTS bodova, dok je opterećenje na diplomskoj razini, maksimalno 120 ECTS bodova, odnosno sveukupno 300 ECTS bodova, ovisno u trajanju diplomskog studija.

3. SUPERVIZIJA - POJMOVNO ODREĐENJE I VRSTE

3.1. Povijesni tijek uvođenja supervizije

Supervizija se počela razvijati potkraj 19. stoljeća u Sjedinjenim američkim državama kao metoda usvajanja profesionalnih znanja i razvoja. Nakon Drugog svjetskog rata, supervizija je kao dio Marshallova plana pomoći, prenesena tek 50-tih godina u Europu (Van Kessel, 1997., prema Pantić, 2004.).

Ideje o potrebi uvođenja supervizije u djelatnosti socijalnog rada, javljaju se na ovim prostorima još 70-ih godina prošlog stoljeća. Na to je ukazivala Smolić-Krković (1977.), u svojoj knjizi, koja je prva knjiga posvećena superviziji u socijalnom radu na području ovog dijela Europe. Ipak, unatoč ukazivanju na potrebu uvođenja supervizije na ovim prostorima, „*prvi supervizori iz psihosocijalnog područja završavaju edukaciju (integrativni pristup) po europskim*

standardima izvan Hrvatske 1999. godine, kad se osniva i Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj¹ uz podršku ANSE - Europskog udruženja za superviziju i organizacijski razvoj.²“ (Ajduković i Cajvert, 2004:56).

Sa svrhom organiziranja edukacije iz supervizije, 2001. godine okuplja se grupa profesionalaca, koja u organizaciji Studijskog centra za socijalni rad Sveučilišta u Zagrebu, Odsjeka za socijalni rad Sveučilišta u Goteburgu, Ministarstva rada i socijalne skrbi te Društva za psihološku pomoć, uz podršku Švedske međunarodne razvojne organizacije (SIDA) i Ministarstva rada i socijalne skrbi, započinje trogodišnji projekt. Cilj projekta pored poboljšanja usluga u području socijalnog rada, obuhvaćao je i uključivanje supervizije u visokoškolsko sveučilišno obrazovanje socijalnih radnika. Budući da je ovaj napredni program za iskusne supervizore završilo deset stručnjaka iz Republike Hrvatske, 2002. godine su ispunjeni uvjeti za Hrvatsko punopravno članstvo u ANSE-u. Istim projektom, 2003. godine, izobrazbu po europskim standardima završilo je trideset supervizora, što autorice nazivaju početkom novog razdoblja supervizijskog rada za područje Republike Hrvatske (Ajduković i Cajvert, 2004.).

3.2. Pojmovno određenje supervizije i zakonska regulativa

Supervizija je oblik specifičnog profesionalnog vođenja, učenja i razvoja, čiji je cilj osiguranje i razvoj kvalitetne komunikacije i suradnje u profesionalnom kontekstu (ANSE, 2008.). Svrha supervizije, primarno je usmjerena služenju pojedinaca i organizacija. Supervizija unapređuje ponašanje ljudi u njihovim profesionalnim ulogama u određenom institucionalnom kontekstu, uzimajući interaktivno u obzir osobni, organizacijski, društveni i politički aspekt (HDSOR, 2021.).

Pantić (2004.), također pojašnjava razvoj supervizije kroz međusobne uzajamne utjecaje Europe i SAD-a, koji je različit uz dosta sličnosti. Konzultativna i edukativna funkcija supervizije odvojila se od upravne te se uočava i nešto što se naziva europskom supervizijom, koja je vidljiva iz definicije supervizije ANSE. (Ajduković i Cajvert, 2004.).

¹ HDSOR, Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj.

² ANSE, Association of National Organisations for Supervision in Europe.

Supervizija je u Republici Hrvatskoj od 2011. godine, regulirana i definirana Zakonom o socijalnoj skrbi (NN, 57/11). Opisana je kao metoda podrške stručnim radnicima, proces učenja i razvoja, koji omogućuje usvajanje novih znanja, razvoj vještina, profesionalnih i osobnih spoznaja kroz osobno iskustvo stručnog rada, a u cilju poboljšanja kvalitete rada s korisnicima. Danas se supervizija regulira člankom 264. Zakona o socijalnoj skrbi, a prema stavku 3, navedenog Zakona, *superviziju mogu obavljati licencirani supervizori* (N/N,18/22). Superviziju, kao sekundarnu profesiju, mogu provoditi isključivo supervizori, koji su licencirani u skladu s europskim standardima (Zavod za socijalni rad, 2014.).

Ajduković i Cajvert (2004.: 34), superviziju definiraju na sljedeći način: „Supervizija je proces razvoja stručnjaka kao reflektirajućeg praktičara. To je kreativni proces u kojemu stručnjak u zajedništvu i suradnji sa supervizorom uči iz svojih iskustava, traži vlastita rješenja problema s kojima se susreće u radu, uključujući djelotvornije suočavanje sa stresom, sagledava situaciju klijenta i njegove resurse, svoje misli, osjećaje i resurse te odnos s klijentom iz različitih perspektiva. Integrirajući te različite aspekte profesionalne situacije stručnjak stvara pretpostavke da djeluje kao profesionalno kompetentna osoba. Tako supervizija osigurava kvalitetan rad s korisnicima psihosocijalnog rada.“

Zakon o djelatnosti socijalnog rada (2013., čl. 219., i 2022., čl. 264.), definirao je superviziju na sljedeći način: „Supervizija je proces učenja, razvoja i metoda podrške stručnim radnicima koji im omogućava usvajanje novih znanja, razvijanje vještina, usvajanje profesionalnih i osobnih spoznaja kroz osobno iskustvo stručnog rada, radi poboljšanja kvalitete rada s korisnicima.“.

3.3. Odgovornost u superviziji

Harries (1987.) navodi da je supervizija proces u kojem supervizor kao jedan stručnjak ima odgovornost za rad s drugim stručnjakom. Svrha odgovornosti tog rada odnosi se na ostvarenje određenih organizacijskih, osobnih i profesionalnih ciljeva superviziranih kroz ciljeve koji uključuju osiguravanje kompetentnog i odgovornog neposrednog rada s korisnicima, osobnu podršku superviziranom kao i profesionalni razvoj koji je kontinuiran (Ajduković i Cajvert, 2004.). Smolić-Krković (1977.), pojašnjava da je supervizija suradnja među onima koji snose odgovornost za postupanje u skladu s profesionalnim vještinama, planovima i programima odgovarajućih službi i organizacija (Ajduković i Cajvert, 2004.).

Supervizija je kao profesija usmjerena na interakcije pojedinaca, organizacija i profesionalnih zadataka. Kao takva disciplina, pruža vrijeme kroz kreativni prostor koji je dostatan za promišljanje o profesionalnom funkcioniranju u složenim situacijama. Usmjerena je podršci i služi razvoju pojedinaca, timova i organizacija, poboljšavajući profesionalne kompetencije stručnih radnika i njihove profesionalne uloge, što u konačnici pruža podršku u rješavanju zahtjevnih profesionalnih situacija sa svrhom traženja inovativnih rješenja koja su neophodna za ostvarenje osiguranja kvalitete rada koja obuhvaća mjere preveniranja zlostavljanja i sagorijevanja na radnom mjestu te druge brojne dobrobiti stručnog rada (Ajduković i sur., 2018.).

Supervizori kao licencirani stručnjaci sa završenom poslijediplomskom edukacijom, djeluju u skladu s ANSE (Association of National Organisations for Supervision in Europe) standardima. Odgovorni su za proces poticajnog okruženja pružanja stručne podrške supervizantima sa svrhom ostvarenja njihovih ciljeva. Supervizanti su korisnici supervizije, odgovorni za suradnju sa svoje strane, odnosno za poštivanje uvjeta rada te za primjenu uvida rada koji su novi, budući da su ih stekli tijekom supervizijskog procesa. U procesu supervizije nalaze se i klijenti supervizanata. Klijenti supervizanata nisu fizički prisutni u samom supervizijskom procesu, nego su posredni dionici koji ne snose odgovornost za proces supervizije. Vezano uz odgovornost u superviziji, također je značajno ukazivanje na sposobnost i motiviranost osobe, grupe ili tima u ostvarenju vlastitih ciljeva, korištenjem podrške supervizora. Prema tome, supervizanti su ti koji su odgovorni za prijenos ishoda supervizije u svoju svakodnevnu praksu. (Ajduković i sur., 2018.)

Supervizija kao značajno područje psihosocijalnog rada, u samoj svojoj biti etička je aktivnost. Cicak (2011.), ukazuje na jedinstvenost supervizijskog odnosa pojašnjavajući ga kao interpersonalnog, dinamičnog, intenzivnog, dugotrajnog i osjetljivog odnosa suradnje i skrbi (Kadushin, 1990., prema Cicak, 2011.). Taj supervizijski odnos je istovremeno human i profesionalan, osoban i funkcionalan te utemeljen na povjerenju i odgovornosti. Cicak (2011.) navodi da bi taj odnos dobio epitet etičan, očekuje se ostvarenje suradnog odnosa, koji je kvalitetan, otvoren, siguran, prislan i bezuvjetno podržavajući, kao i pozitivno usmjeren (Milošević Arnold, 1999.; Kidd i Finlayson, 2006., prema Cicak, 2011.). Prema tome da bi supervizor i supervizant uspostavili navedeni odnos, koji je vrlo osoban i osjetljiv, odnosno suradan te da bi kao takav ispunio svoju svrhu, neophodno je njegovo odvijanje unutar jasnog vrijednosnog okvira. Između brojnih značajki etičkih pravila u superviziji, Cicak (2011.) se

bavi i pitanjem ravnopravnosti u superviziji, navodeći da su u superviziji uvijek istovremeno prisutne homogenost i heterogenost supervizora i supervizanta. Autorica navodi, razlike postoje u dobi, znanju, spolu, iskustvu, teorijskoj orijentaciji i drugim sličnim značajkama, dok se načelom ophođenja kojim se poštuje jednakost smatra ravnopravnost kao jednakost mogućnosti pristupa uslugama, kvalitete tretmana, intervencije i ishoda. Cicak naglašava odgovornost i zadaću supervizora koja je nezaobilazno usmjerena prema prihvaćanju različitosti, kao jednakovrijedne sa svrhom stvaranja *sigurnog okružja* u kojem postoji procesna i komunikacijska ravnopravnost, ravnopravan i otvoren dijalog, partnerski odnos koji je suradan te koji stvara jednake mogućnosti za učenje i razvoj svakog uključenog supervizanta (Cicak, 2011.).

Postoje određeni preduvjeti koji trebaju biti zadovoljeni da bi netko bio uspješan supervizor. Žorga naglašava da supervizor tijekom supervizijskog procesa ima brojne različite uloge te da je prilagodljivost, shodno nastalim situacijama u obliku prebacivanja iz jedne u drugu ulogu u obliku kombinacije učitelja, savjetnika, procjenjivača, promatrača i sl., jedna od najvažnijih uloga (Žorga, 2009.).

Baveći se mogućnostima odnosa u superviziji, Matić (2011.) pojašnjava da je supervizijski odnos moguć ukoliko se bazira na razjašnjavanju uloga, odgovornosti i očekivanjima, kao i kvalitetnom dogovoru o radu. Matić, upravo preduvjet uspostavljanja odnosa povjerenja između supervizora i supervizanta smatra ključnim preduvjetom, naglašavajući potrebu jasnog i transparentnog rasvjetljavanja odgovornosti supervizora prema naručitelju supervizije. Prema tome, odgovornost supervizanta za supervizijski proces i ishod supervizije, Matić smatra ključnim i to naglašava, upravo iz razloga jer je uvriježeno mišljenje i ponašanje u psihosocijalnom radu to da je odgovornost za superviziju na supervizoru. Matić (2011.) naglašava da je u superviziji psihosocijalnog rada, upravo rad na slučaju na prvom mjestu te da je upravo zbog toga u početnom dogovaranju potrebno dati kraći naputak kako se slučaj treba prikazivati i što je to supervizijsko pitanje u tom slučaju. Matić osim navedenog navodi i svoje osobno iskustvo o važnosti rasvjetljavanja granice između terapije i supervizije, budući da to olakšava izlazak iz situacija u kojoj supervizant „uvuče“ supervizora u dublji terapijski rad. Vrednovanje, odnosno evaluacija, prilika je za samootkrivanje i supervizanta i supervizora, koje je zapravo davanje povratnih informacija u supervizijskom procesu i odnosima te reflektiranje o vlastitim razmišljanjima, potrebama, očekivanjima što zasigurno može i treba doprinijeti jačanju supervizijskog odnosa, kao i konsolidiranju ciljeva i zadataka supervizije. Prema

rezultatima istraživanja, Matić je potvrdila pretpostavku da je upravo uvodno razjašnjavanje uloga, odgovornosti i očekivanja te kvalitetan dogovor o radu s provedbom povremene evaluacije procesa i odnosa u superviziji ono što omogućuje uspješan razvoj supervizijskog odnosa, koji u konačnici sprječavaju zastoje i sukobe zbog neispunjenih očekivanja i nezadovoljstva kod supervizanata (Matić, 2011.).

Podjela odgovornosti u superviziji može i treba biti ostvarena na suradnom odnosu koji se odvija u jedinstvenom procesu učenja. Čačinović Vugrinčić navodeći brojne značajke suradnog odnosa, pojašnjava da jasan ritualni dogovor o sudjelovanju nema alternativu. Prema autorici, razmatranje samog smisla supervizije temelji se na perspektivi moći, usmjeravanja resursa i znanja, kao i talenata socijalnih radnika (Čačinović Vugrinčić, 2009.).

Postoje brojne teorije koje se bave razmatranjem supervizije, određenjem pojma i drugih brojnih značajki. Ono što je neosporno, izrazito bitna značajka razmatranja supervizije, zasigurno se odnosi na to koji je ključan čimbenik uspjeha u superviziji.

Davys i Beddoe (2010.), navode da se u razmatranju, odnosno u raznovrsnosti ideja o superviziji najmanje osporava važnost supervizijskog odnosa. Supervizijski odnos između supervizora i supervizanta, ukoliko je kvalitetan, predstavlja najsnažniju odrednicu uspjeha supervizije. Ukazujuće je to da se odnos supervizora i supervizanta smatra središnjim dijelom dobre prakse, kada je supervizija u pitanju. Supervizanti usvajaju znanja koja dobivaju u supervizijskom procesu te na takav način osnaženi primjenu znanja implementiraju u odnos sa klijentima. Dobri odnosi u superviziji zahtijevaju ulaganje napora i supervizora i supervizanta. Upravo je i to razlog zašto autori naglašavaju značaj izbora supervizora. Ukoliko postoji mogućnost izbora supervizora, tada je i za očekivati da će uređenje odnosa biti uspješnije. Tijekom pregovora koji u supervizijskom procesu obuhvaćaju i legitimnu moć, supervizor i supervizanti definiraju odgovornost supervizora, prema definiranim politikama i kodeksima etičke prakse, kao i, ukoliko postoje, protokolima organizacija. Definiranje legitimne moći supervizora odnosi se na raspravu i o učinku koji će to imati na supervizanta i njegov rad (Davys i Beddoe, 2010.).

Uvidom u relevantnu literaturu koja se bavi pitanjem supervizije razvidno je da se superviziju može i treba razmatrati iz perspektive kreativnog procesa. U tom kreativnom procesu, supervizor je stručnjak koji preuzima odgovornost za supervizijski proces te za rad s drugim

stručnjakom, odnosno supervizantom. Tijekom tog procesa supervizor pruža podršku stručnjacima, odnosno supervizantima, poboljšavajući profesionalne kompetencije i njihove profesionalne uloge. Supervizori su licencirani stručnjaci koji profesionalno rade u skladu s ANSE (Association of National Organisations for Supervision in Europe) standardima. Supervizanti su kao korisnici supervizije odgovorni za suradnju koja obuhvaća poštivanje uvjeta rada i primjenu stečenih novih spoznaja koje osnaženi sa svrhom implementacije u svakodnevni rad, sa svojim klijentima rade neposredno. Bitna je značajka supervizijskog rada i to da klijenti supervizanata u samom procesu kreativnog rada supervizije, koji nije terapijskog tipa, nisu fizički prisutni nego su posredni korisnici koji također ne snose odgovornost za sam proces supervizije

3.4. Oblici supervizije u psihosocijalnom radu

Anić i Goldstein (1999.) navode da postoje suštinske razlike, odnosno nejasnoće i nerazumijevanje između pojedinih oblika supervizije u psihosocijalnom radu, npr. razvojno-integrativne i organizacijske supervizije, stručnog nadzora ili konzultacije. Prema navodu autora, odraz je to, velikim dijelom, upravo zbog toga što se pojam supervizija počeo primjenjivati u procesu nadgledanja procesa proizvodnje. Rječnik stranih riječi navodi da je supervizija „kontrola i nadgledanje poslova, izvedbi, radnji, nadziranje i nadzor“, a supervizor da je „nadglednik, nadzornik, kontrolor“ (Ajduković i Cajvert, 2004.). Argumentirano određenje pojma koji je tada bio relativno nov na ovim prostorima u vremenskom periodu od prije više od dvadeset godina, superviziju se navodilo kao oblik koji će se primjenjivati u razvoju cjelovitog modela, čime se ukazivalo na nužnost prethodnog razmatranja pojma i suštine psihosocijalnog rada (Ajduković i Cajvert, 2004.).

Imajući u vidu taj vremenski protek kada je supervizija bila relativno nov pojam i nedovoljno teoretski objašnjen, danas nakon puna dva desetljeća, supervizija je u znatnoj mjeri prepoznatljivija i kao pojam i kao sekundarna profesija. Tome su zaslužni brojni znanstvenici, i stručnjaci koji se bave proučavanjem i pojašnjavanjem supervizije, kao i sami licencirani supervizori te brojni korisnici supervizije koji kao profesionalci djeluju u području odgoja, obrazovanja, prava, socijalne skrbi i socijalnih usluga. Ipak unatoč neospornom napretku u prepoznatljivosti supervizije, još uvijek postoji potreba za zagovaranjem supervizije u svakodnevnoj praksi, kako u radu sa stručnjacima, tako i u području visokog školstva, posebice u obrazovanju socijalnih radnika.

3.5. Vrste supervizije i coaching

Europski pojmovnik coachinga i supervizije donosi podjelu različitih vrsta supervizije u organizacijskom smislu uz pojašnjenje i definiranje coachinga (Ajduković i sur., 2018.).

Coaching je sinonim za mentorstvo ili usavršavanje u raznim profesionalnim područjima, kao što su primjerice poslovno vođenje, zdravstvo ili osobne veze. Prema Ajduković i suradnicima (2018.), coaching je jedna od brojnih kompetencija koje stječu učitelji, rukovoditelji ili socijalni radnici. Ova grupa autora pojašnjavaju coaching kao oblik profesionalnog savjetovanja sa svrhom motiviranja klijenata na maksimizacije profesionalnog i osobnog potencijala. Coaching je usmjeren prema poticanju procesa transformacije, uz usputno otkrivanje ciljeva i rješenja. Coach kao stručnjak za profesionalno savjetovanje i klijent kao stručnjak u području svojeg profesionalnog djelovanja, surađuju u partnerskog djelovanju. Karakteristika coachinga očituje se uglavnom u podršci, osobama na voditeljskim pozicijama, uz primjenu specifičnih metodologija, pristupa i ciljeva sa svrhom poučavanja vještina u kratkim edukacijskim intervalima. Pored navedenog, autori navode i prošireno pojašnjenje coachinga kao oblika profesionalnog vođenja prema profesionalnom i osobnom rastu klijenta. Ovdje se prema autorima radi o svrhovitom i strukturiranom procesu u kojem se od strane coacha potiče učinkovito ponašanje klijenta. Značajna je i spoznaja da se u coachingu prema klijentu često primijenjuju direktivni i podržavajući pristupi sa svrhom usmjerene podrške postizanja klijentovih ciljeva. **Supervizija slučaja**, prema Europskom pojmovniku, odnosi se na supervizijski proces u kojem su profesionalne interakcije klijenata u superviziji i njihovih supervizanata referentni materijal. Navodi se dvije vrste razmatranja supervizije slučaja. Prvi pogled supervizije slučaja tumači supervizora kao stručnjaka koji djeluje u području rada supervizanata. Stoga je u fokusu supervizije pitanje na koji način treba primijeniti profesionalne kompetencije. Pored navedenog, ponekad se to naziva i konzultacijom. Drugi pogled se odnosi na perspektivu po kojoj se supervizora gleda kao stručnjaka koji vodi proces u kojem supervizanti otkrivaju nove perspektive tijekom iznošenja slučaja supervizanata u superviziji (Ajduković i sur., 2018.). **Klinička supervizija**, prema anglo-saksonskoj literaturi, povezana je s tretmanom, terapijskim radom s klijentima u socijalnom i medicinskom području. **Supervizija coachinga**, engl. coach the coach, ima podržavajuću, normativnu i formativnu funkciju. Osim navedenog, pridonosi osiguranju kvalitete za coacheve na način podržavanja profesionalnog razvoja i procjenjivanja kompetencija. **Edukativna supervizija**, vrsta je supervizije koja se odnosi na učenje načina kako djelovati u području kurikuluma, odnosno

profesionalnog edukacijskog programa, uz praćenje pridržavanja profesionalnih standarda koji su specifični. Edukativnom supervizijom, kao procesom učenja ciljano se djeluje na svladavanje specifične, metode, vještine i pristupe sa svrhom ispunjavanja očekivanog ishoda koji je postajanje kompetentnim stručnjakom. **Grupna supervizija**, uključuje u grupni rad dionike koji mogu biti iz sličnih ili različitih profesionalnih područja ili profesija, kao i sudionike koji nisu organizacijski ili formalno povezani. Vezano uz ovu vrstu supervizije, važno je naglasiti dva glavna pristupa superviziji. Prvi pristup, obuhvaća rad u malim grupama od četiri do šest sudionika. Razlog malih grupa nalazi se u omogućavanju prilika svakom članu grupe za bavljenje njegovom temom. Drugi pristup ima fokus j rada na grupnim resursima i procesima, što jasno ukazuje na moguć rad s grupama koje imaju veći broj sudionika. Može se razlikovati **interna supervizija** koju provodi član, unutar organizacije kojoj pripada, **zatim eksterna supervizija**, koju provodi neovisan supervizor, koji inače profesionalno djeluje izvan te organizacije. Ovaj eksterni supervizor nije odgovoran za rad supervizanata i nema nadzornu funkciju (Ajduković i sur., 2018.). **Metodska supervizija**, kao novi model supervizije razvijen sa svrhom zaštite dobrobiti djece, podržava nove metode pružanja, vodstva i pomoći u obliku strukturiranog pružanja podrške roditeljima. Primarni cilj metode supervizije usmjeren je zaštiti dobrobiti djece ugroženog razvoja i/ili sigurnosti u obitelji. Prema tome, metoda supervizija se razlikuje od klasične supervizije slučajeva ili edukativne supervizije ili razvojno integrativne u tome što je u metodičkoj superviziji u prvom planu konkretni slučaj zaštite dobrobiti djeteta u skladu s novim pristupom rada i jačanje kompetencija, odnosno vještina i znanja stručnjaka za primjenu novih metoda. Potrebe stručnjaka nisu u prvom planu, iako se u području rasterećenja emocija stručnjaka i smanjivanja profesionalnog stresa zbog težine i intenziteta rada na zahtjevnim slučajevima, posvećuje puna pozornost u podršci stručnim radnicima. Prema tome, metoda supervizija ima karakteristike i klasične supervizije slučajeva, odnosno kliničke supervizije i karakteristike razvojno-integrativne supervizije. Ipak, u ovom modelu se edukativna komponenta supervizijskog rada naglašava, a samim tim i struktura rada metode supervizije razlikuje se po radu na strukturi slučaja s polaznom točkom rada usmjerenog kontinuiranom praćenju sigurnosti i rizika djece i prilagođavanju intervencija fazi promjena u kojoj se roditelji nalaze. Kompetencije koje supervizor koristi odnose se na poticanje reflektiranja, istraživanje profesionalnog rada, usmjerenosti na postignuće i na toleriranje neodređenosti, resurse i drugo (Ajduković, 2021.). **Intervizija**, pored navedenih vrsta supervizije, Europski pojmovnik interviziju pojašnjava kao specifičan oblik supervizije. Kao sinonimi navedeni su „vršnjačka“ supervizija (eng. peer supervision), kao i kolegijalno razmatranje (Ajduković i sur., 2018.). Henk Hanekamp, definirao je interviziju kao „metodu

učenja u kojoj mala skupina kolega sa sličnom razinom stručne kompetencije i radnog iskustva vodi superviziju kroz probleme koji se javljaju u njihovom radnom okruženju. Intervizija je stoga vrsta supervizije u kojoj nitko od sudionika ne preuzima stalnu ulogu supervizora.“ (Hanekamp, 1994:503, prema Milošević Arnold, 2004.). Interviziju je vrlo lako organizirati, budući da se u intervizijske skupine najčešće uključuje stručnjake istog radnog okružja i područja. Autorica navodi da je ipak, najbolje u grupe uključiti one koji su prethodno bili uključeni u superviziju te su naučili metode i načine rada, koji se potom mogu koristiti u daljnjem grupnom radu, odnosno interviziji. Članovi intervizijskog tima mogu ostvariti vrlo dobru atmosferu koja pogoduje unapređenju kvalitete rada, ukoliko imaju odnose obilježene međusobnim povjerenjem. Stoga je potrebno razumjeti važnost grupne dinamike. Ukoliko su članovi grupe podjednakog statusa, znanja i iskustva, odnosno ravnopravni te ukoliko obavljaju podjednake vrste poslova to je još jedan od razloga da se međusobno podržavaju i razumiju. To je način na koji se u grupi lako uspostavlja povjerljivost. Članovi intervizijske grupe se osjećaju sigurno i stoga su otvoreniji za suradnju s kolegama kao i za samorefleksiju i ne boje se otvoreno govoriti o svojim slabostima. Članovi tima, kroz rad u intervizijskim grupama nauče da na poslu svaki član povremeno doživi poteškoće, blokade, osjećaj neuspjeha, razočarenja i bespomoćnost. Te iskazane slabosti, vjerojatno grupa ne doživljava kao da su pojedinci nesposobni u svojoj profesionalnoj ulozi. Određenje uloga u timu kod intervizijskog rada, znatno se razlikuje od supervizije. Uloge nisu unaprijed određene, čak naprotiv, svaki član barem jednom djeluje u ulozi intervizora kada iznosi svoju priču i postavlja jasno pitanje za interviziju, slično supervizijskom pitanju. Intervizor je samo moderator koju usmjerava rad intervizijske grupe i ostaje ravnopravni član intervizijske grupe. Svi članovi intervizijskog tima, povremeno se testiraju izravno u ulozi intervizora. Autorica pojašnjava da je ova uloga intervizora vrlo bliska ulozi supervizora. Prednost intervizije, upravo je u tome što nema koncentracije moći autoriteta u jedno članu intervizijske grupe. Intervizijski sastanci, prostor su za grupnu raspravu o problemima i određenim situacijama povezanim s poslom, odnosno profesionalnim pitanjima a ne o privatnim problemima po osobnim pitanjima. To je način na koji se jačaju kolegijalni odnosi među članovima grupe koji uče povlačiti granice između osobnog i profesionalnog života. Pored toga, iskustvo rada u intervizijskoj grupi, članovima pomaže pri postavljanju odgovarajuće granice u svojim odnosima s korisnicima. Autorica zaključuje, intervizija je ta koja članovima daje priliku da uče ne samo iz vlastitog iskustva nego i iz iskustva drugih. Na takav način uče aktivno slušati kolege, povezati svoja i vlastita iskustva i djelovati s ciljem unapređenja svojih profesionalnih kompetencija (Milošević Arnold, 2004.).

4. SUPERVIZIJA STUDENATA SOCIJALNOG RADA

Svijet je u proteklom vremenskom periodu postao podložan brojnim i dubokim promjenama. Od 2010. godine kada je naglasak u socijalnom radu stavljan na neprestano stjecanje kompetencija i opremljenost novim znanjima s ciljem ostvarenja stručnog ideala u sposobnom „multi taskeru“, odnosno stručnjaku koji radi različite stvari istovremeno (Karvinen, 2005. prema Van Hees i Geißler-Piltz, 2010.), dogodile su se velike promjene.

4.1. Nova paradigma i ciljevi učenja socijalnog rada u uvjetima pandemije COVID-19

Krajem 2019. godine, pojavio se novi korona virus Sars-CoV-2 te je globalno gledano u brojnim zemljama proglašavana pandemija COVID-19. S obzirom na novonastalu situaciju realne prijetnje zarazom ovim novim koronavirusom, društvena zajednica našla se pred brojnim izazovima a jedan od njih odnosio se na očuvanje mentalnog zdravlja u vrijeme pandemije COVID-19 (HZJZ, 2021.). Banks i suradnici (2021.), kao odgovor socijalnog rada na COVID-19, ukazali su na etičke izazove s kojima se socijalni radnici suočavaju tijekom pandemije. Međunarodna federacija socijalnih radnika (IFS), izdavač je navedenog rada grupe autora u kojem se obrađuju brojna pitanja i razmišljanja pojedinaca ili grupa nastala na supervizijskim sastancima, kao i tijekom obrazovanja socijalnih radnika. Korišteni su izvori istraživanja o etičkim izazovima tijekom pandemije COVID-19 (Banks i sur., 2020a; 2020b), dok se okvir za rad temelji na materijalima izrađenim za Britansko udruženje socijalnih radnika (Banks, Rutter i Shears, 2021., prema Banks i sur., 2021.).

Ciljevi učenja sudionika usmjereni su u dva smjera: 1) Razvijanje vlastitih vještina u etičkoj analizi sa svrhom prepoznavanja etičkih pitanja u složenim scenarijima i razmatranjima mogućih prosudbi i smjerova djelovanja; i 2) Stjecanje nove perspektive o prirodi etičke prakse i vrijednosti odvajanja vremena za sporo, reflektivno promišljanje u kontekstima u kojima socijalni radnici mogu osjećati pritisak za brzo donošenje odluka u stručnim postupanjima. „*Spora etika*“, prema ovim autorima, uključuje odvajanje vremena za promišljanje i analizu, zaustavljanje te ukoliko je potrebno i preispitivanje emocionalnih odgovora i početnih reakcija u situacijama, kad su u pitanju dobrobiti, prava, štete i odgovornosti. Navedeno prema ovim autorima, uključuje uzimanje u obzir i uočavanje značajki specifičnih prilagođenih odgovora, odnosno stručnih postupanja u vezi ljudi kao dionika u raznim okolnostima (Gallagher, 2020;

Banks, 2021:224-232, prema Banks i sur. 2021.). „*Spora etika*“, također zahtjeva razmatranje profesionalnih etičkih načela i vrijednosti koje se odnose na socijalnu pravednost, ljudska prava i profesionalni integritet, odnosno dosljedno podržavanje profesionalnih vrijednosti u djelatnosti socijalne skrbi. S obzirom na pandemijske izazove koji su stavljeni pred socijalni rad, etička načela prema Međunarodnoj federaciji socijalnih radnika (IFSW, 2018., prema Banks i sur. 2021.), kao i nacionalni etički kodeksi ocrtavaju načela i vrijednosti. Socijalni radnici sa svrhom odgovora struke na ta pitanja u raznim situacijama stručnih izazova današnjice, moraju razraditi načine djelovanja u svakodnevnoj praksi i sukladno tome odrediti stručne prioritete. Uvjeti pandemije, mogu ugroziti stručno uobičajene prosudbe i odgovore na potrebna postupanja. Ishodište navedenog nalazi se u javnozdravstvenom ograničenju pri pružanju socijalnih usluga, nastajanjem novih rizika i pandemijskih ugroza. Postojeće politike i prakse mogu postati neizvedive, dok se pak, nove mogu smatrati nepravednima. Sve to ukazuje na potrebne promjene u vidu davanja prioriteta određenim vrijednostima. To primjerice može biti promicanje zdravlja i sigurnosti pojedinaca što ukazuje na moguće djelovanje i postupanje koje poštivanje povjerljivosti i ljudskog dostojanstva stavlja u drugi plan. Etičke smjernice koje je objavila Međunarodna federacija socijalnih radnika (IFSW, 2020.), ove globalne odgovore etičkih izazova, smatraju korisnim i usuglašenim s uzimanjem novih vrijednosti u obliku ponovnog određivanja prioriteta (Banks i suradnici, 2021.).

COVID-19, donio je potpuno nove oblike opterećenja u područje socijalne djelatnosti. Svjetske organizacije, kao odgovor na pandemiju, pored brojnih područja rada, bave se dobrobiti i sigurnosti radnika, dajući preporuke za postupanja tijekom pružanja socijalnih usluga. Sukladno navedenom, UNICEF, Međunarodna federacija socijalnih radnika i Savez za zaštitu djece u humanitarnim akcijama, donio je brojne preporuke s ciljem osnaživanja radne snage socijalnih službi, koje smatraju ključnim za ublažavanje učinaka pandemije COVID-19. Brojne teškoće i uzroci stresa kroz otežane uvjete rada za socijalne radnike, tijekom javnozdravstvene krize povećavaju rizik od sagorjevanja na poslu, kao i drugih oblika psihosocijalnog stresa. Stoga svjetske organizacije donose zaključak i preporuke usmjerene prema ostvarenju odgovarajuće obuke i zaštite mentalnog zdravlja pomagača. Supervizijski rad se u ovoj publikaciji navodi kao ključan uz preporuke stručnim radnicima i službama za odgovorno odvajanje vremena i pomno planiranje svrhe i fokusa supervizije kao učinkovitog odgovora na stručne izazove. Prema preporukama, vrijeme i prostor za superviziju treba kontinuirano osigurati (UNICEF, 2020.).

Prethodno navedeni sadržaji, zasigurno se nezaobilazno odnose i na studente socijalnog rada, budući da će se kao stručni radnici, po ulasku u svijet profesionalnog rada, vrlo brzo susreti s navedenim izazovima i teškoćama stručnog rada u tkz. novonormalnim uvjetima.

Razmatranjem zakonske regulative u Republici Hrvatskoj, odnosno uvidom u Zakon o socijalnoj skrbi (Narodne novine, 18/22, 46/22), vidljivi su zakonodavni i strateški pokušaji osiguranja kvalitete rada sustava socijalne skrbi kroz pojačanu implementaciju učestalije prisutnosti supervizije. U odnosu na prijašnja vremena, pristup osiguranju kvalitete socijalnog rada, kroz implementaciju supervizije, u današnje vrijeme, znatno je prisutniji. Navedena legislativa i strategije prema svemu sudeći pokušaj su i usklađivanja s preporukama svjetskih organizacija i kroz UNICEF-ovu publikaciju. Naime, uvidom u javne ovlasti, stručne poslove Zavoda za socijalni rad, člankom 178., Zakona o socijalnoj skrbi, navodi se da Zavod organizira i provodi superviziju stručnih radnika Zavoda. Zatim članak 219. istog zakona za djelatnost Akademije za socijalni rad navodi organiziranje i provođenje organizacijske, timske i metodeke supervizije u sustavu socijalne skrbi. Pokušaj ostvarenja pomaka u primjeni supervizije naveden je i u članku 264. stavku 1, po kojem se navodi pravo stručnih radnika u djelatnosti socijalne skrbi, najmanje jednom godišnje.

Imajući u vidu prethodno navedeno, svrha i naponi uvođenja supervizije u obrazovanje socijalnih radnika potpuno su opravdani. Suvremeni obrazovni modeli terenske prakse studenata socijalnog rada, zasigurno su nedostatni bez supervizije kao dodatnog osiguranja kvalitete obrazovnog procesa tijekom usvajanja profesionalnih vještina i kompetencija u području djelatnosti socijalne skrbi.

Nevladine udruge, dio ustanova i neki fakulteti već duži niz godina za svoje volontere i profesionalce organiziraju superviziju. Zanimljivi su i rezultati evaluacije supervizije, provedene 2005./2006. godine na programu Modifikacija ponašanja putem igre potprogramu „Studenti koji mogu više“. Dobiveni rezultati upućuju na to da su kod supervizanata postignute potrebne pozitivne promjene. Dobiveni rezultati evaluacije, odnose se na područje osobnog rasta studenata koji uključuje poboljšanje njihovih komunikacijskih vještina, postavljanje granica, izražavanje vlastitih potreba, razvoj kreativnosti, intrinzične motivacije i ustrajnosti. Dobiveni rezultati istraživanja idu u prilog promociji supervizije, kao i motiviranju stručnjaka za uključivanje u proces supervizije (Kusturin, 2007.).

Bolonjski proces utjecao je na ulogu supervizije u obrazovanju u području socijalnog rada. Istraživački centar za socijalnu integraciju (CESRT) Sveučilišta primijenjenih znanosti Zuyd iz Nizozemske poduzeo je inicijativu za stvaranje europske mreže pod nazivom „Supervizija u obrazovanju za socijalni rad u Europi“ SSWEE CESRT. Cilj stvaranja mreže odnosio se na promoviranje razvoja i primjenu istraživanja i teorija u obrazovanju i praksi socijalnog rada. Glavni cilj, bio je usmjeren na superviziju kao obrazovni alat za buduće socijalne radnike u cijeloj Europi. Projekt mreže Supervizija u obrazovanju za socijalni rad u Europi (SSWEE) bavio se istraživanjem pitanja na koji način supervizija djeluje u programima obrazovanja za socijalni rad u Europi. Istraživanje je dovelo do zaključka da sudjelovanje studenata u supervizijskom radu, tijekom prakse, doprinosi razvoju njihovih reflektirajućih vještina. Navedeno rezultira razvijanjem kompetencija za učenje, usmjerenih na studente, a samim tim i na njihovu prilagodbu promjenama koje su prisutne u svijetu rada. Cilj supervizije usmjeren je vođenju studenta prema reflektirajućem praktičaru koji integrira teoriju, osobne sposobnosti i metode kao preduvjet za kritičko propitkivanje svakodnevne prakse u budućem stručnom radu sa svrhom iznalaženja mogućih rješenja (Van Hees i Geißler-Piltz, 2010.).

Brojni autori raspravljaju o ključnim pitanjima organizacije studentske prakse. Sadržaji tih poslova, odnose se na organizacijske poslove vezane uz smještaj studenata, podrške studentu, podučavanje, procjenjivanje, završnu evaluaciju studentova praktičnog rada, provođenje supervizije i brojne druge aktivnosti (Davys i Beddoe, 2000.; Nash, 1997., prema Urbanc, 2004.). Supervizija studenata u odnosu na superviziju stručnjaka ima određene specifičnosti u smislu načina rada i sadržaja koje studenti donose u superviziju, s obzirom da tijekom prakse rijetko imaju priliku doživjeti kontinuitet rada na jednom slučaju, a češće dobiju tek jednokratni uvid u pojedinačne slučajeve (Vlašić, 2020.). Pod vidom toga, u superviziji studenata, supervizijski rad se često odvija kroz teme koje studenti donose, a rjeđe je riječ o radu na slučaju. Nadalje, studenti u superviziju često donose sadržaje povezane s odabirom terenskih nastavnika, obzirom da ih smatraju ključnim dionicima u procesu njihovog iskustvenog učenja. Autorica navodi da bi podrška terenskim nastavnicima trebala obuhvatiti teme koje se bave izučavanjem potrebnih vještina i metoda rada, upravljanje vremenom tijekom provedbe terenske prakse sa studentima uz prepoznavanje pozicije i stvarne uloge studenata na terenskoj nastavi. Osim navedenog, značajno je u obliku podrške mentorima, osigurati prijenos potrebnih teorijskih znanja. Iz navedenih razloga, Vlašić (2020.) kao autorica istraživanja specifičnosti supervizije studenata socijalnog rada smatra da bi se kroz odgovarajući oblik podrške, upravo terenskim nastavnicima, moglo obuhvatiti teme kojima bi prorađivali svoja iskustva sa svrhom

osiguranja kvalitete supervizije studenata tijekom prakse. Istraživanjem se došlo i do prijedloga po kojem je potrebno produžiti trajanje supervizijskih ciklusa, što bi omogućilo studentskoj supervizijskoj grupi razvoj grupne dinamike i prolazak kroz sve faze grupne supervizije (Vlašić, 2020.).

Van Hees (2011.), pojašnjava da akademsko obrazovanje ne može dostatno pripremiti studente za vještine koje su potrebne za rad u području socijalnog rada. Upravo iz tih razloga, supervizija studenata povezana je sa stjecanjem iskustva, kroz koja se studenti uče u manjoj ili većoj mjeri samostalno obavljati profesiju socijalnog rada. To je način vođenja studenata, usmjeren na razvoj kompetencija i njihovih kvalifikacija, koji se promatra kao edukativna metoda povezana s praktičnim učenjem. Supervizija studenata predstavlja metodu koja bi trebala pratiti studente kroz njihov profesionalni život i povećati njihovu osjetljivost na vlastite i korisnikove doživljaje u profesionalnim situacijama te im omogućiti korištenje supervizije kao metode iskustvenog učenja u budućnosti, ujedno je i poveznica s razvojem njihovog profesionalnog stila u radu (Van Hees i GeiBler-Piltz, 2010.). Značaj supervizije u vidu osnaživanja stručnih radnika, neosporan je čimbenik osnaživanja cjelokupnog sustava stručnog psihosocijalnog rada. Upravo iz tih razloga, razumljivo je i potpuno opravdano uvođenje supervizije i u terensku praksu studenata socijalnog rada. Urbanc (2004.) pojašnjava brojne izazove koje supervizijski odnos studenata i supervizora donosi. Tako, na primjer, jedna od prepreka u grupnom supervizijskom radu sa studentima može biti studentova nesigurnost od izlaganja u grupi. Pored toga, prisutan je i strah studenta da neće prepoznati problem u odnosu s klijentom te da neće udovoljiti očekivanjima svog supervizora. Odnos sa supervizorom za studenta često znači promjenu nekih obrazaca ponašanja i stavova. Prisutna je i studentova prilagodba na učenje iz materijala koje je sam donio u superviziju te usvajanje novih modela profesionalne identifikacije. Odgovornost supervizora sastoji se u osiguravanju sigurnog i kreativnog prostora te vremena u kojem će student prepoznavati svoje slabe i jake točke, dobiti podršku za svoj rad, kao i reflektirati o obavljenom praktičnom radu. Prema tome, supervizor je taj koji vodi računa o očuvanju i kreiranju prostora za učenje u procesu supervizije studenata (Urbanc 2004.). Navedeno se odnosi na model supervizije koji se provodi na Studijskom centru socijalnog rada Pravnog fakulteta u Zagrebu, Studiju socijalnog rada Pravnog fakulteta u Osijeku i još nekim drugim studijskim programima za obrazovanje socijalnih radnika o čemu će u ovom radu biti više riječi u slijedećim poglavljima.

4.2. Terenska praksa u edukaciji socijalnog rada – određenje i obilježja

Kao što je u uvodnom dijelu ovog rada navedeno, suvremeni programi obrazovanja socijalnih radnika, osim brojnih teoretskih kolegija, sadrže i terensku nastavu kao značajan i nezaobilazan dio višegodišnjeg edukativnog procesa usvajanja stručnih znanja, vještina i kompetencija studenata socijalnog rada.

Ford i Jones (1987.), pojašnjavaju tezu po kojoj supervizija terenske studentske prakse nema zadatak usmjeren samo na omogućavanje studentu jasne slike o tome kako izgleda njegov budući posao, kao niti isključivo stjecanja određenih znanja i vještina potrebnih za rad, već naglašavaju zadatak supervizijskog rada sa studentima koji je usmjeren upoznavanju studenta sa značajem supervizije i što ona kao takva jest. Autori navode ključne faze ovog supervizijskog modela te navode početnu fazu, fazu dogovora o sadržaju, odnosno o problemu ili slučaju koji će biti u fokusu te navode i podfaze: pojašnjenje i opis, evaluacija, odnosno vrednovanje, implementacija i završetak susreta.

4.3. Voditelj prakse na fakultetu, terenski nastavnik, supervizor, mentor i studenti kao supervizanti – pojmovi i određenja

Određenja i razlike segmenata terenske prakse značajna je tema za razumijevanje praktične nastave studenata socijalnog rada. Prepoznavanje razine kvalitete obrazovanja moguće je uz razumijevanje, odnosno pojašnjavanje bitnih značajki koje karakteriziraju voditeljstvo prakse, terenskog nastavnika od supervizora. Upravo iz navedenih razloga daljnji sadržaj ovog rada bavi se definiranjem navedenih pojmova, odnosno opisa uloga tijekom provedbe praktične nastave studenata socijalnog rada.

4.3.1. Voditelj prakse na fakultetu

Voditelji prakse na fakultetu do nedavno su imali značajnu ulogu tijekom provedbe praktične nastave. Upravo iz tih razloga, Urbanc, Buljevac i Vejmelka (2015.), razmatrajući teorijske i iskustvene okvire za razvoj modela studentske terenske prakse u području socijalnog rada, pojašnjavaju da su voditelji prakse na fakultetu, kao nastavnici preuzimali brojne obveze te sukladno tome bili zaduženi za određeni broj studenata na praksi. Najčešće se radilo o grupi koja je brojala od osam do deset studenata. Voditelji prakse na fakultetu imali su ključnu ulogu u iniciranju, održavanju komunikacije i zaključivanju kontakta sa organizacijom ili ustanovom

za provedbu praktične nastave studenata. Osim navedenog, uloga voditelja odnosila se i na kontaktiranje s grupom studenata za koje su bili zaduženi po pitanju provođenja terenske nastave. Voditelji, su osim navedenog preuzimali odgovornost upoznavanja studenata sa specifičnostima praktične nastave, kao što su rad u određenim područjima socijalnog rada, primjerice socijalni rad s osobama s invaliditetom, djecom, mladima starijim osobama i dr.. Osim navedenog, voditelj prakse na fakultetu preuzimao je i odgovornost dogovaranja sa studentima načine dokumentiranja praktičnog rada, kao što su vođenje dnevnika i bilješki te druge pisane zadatke. uz sudjelovanje u evaluaciji praktičnog rada koju je provodio u suradnji s terenskim nastavnikom. Tijekom 2019. godine uloga voditelja prakse se ispušta. Razlozi za navedene promjene odnose se na dosadašnja iskustva koja su pokazala da je uloga dosadašnjeg voditeljstva prakse za studente bila zbunjujuća. Iz navedenih razloga terensku praksu preuzeli su voditelji iz organizacija pružatelja praktične nastave uz prisutnost i suradnju licenciranih supervizora kao stručnjaka sa svrhom dodatnog stručnog doprinosa osiguranju kvalitete praktične nastave studenata socijalnog rada.³

4.3.2. Terenski nastavnik

Za razumijevanje supervizije, kao i praktičnog rada sa studentima u cijelosti, potrebno je poznavati određene razlike između mentorskog i supervizijskog rada u okviru terenske prakse studenata socijalnog rada. Iz tog razloga koncept mentorstva će biti detaljnije pojašnjen u jednom od slijedećih poglavlja.

Puhalić (2019.) upozorava, da se u literaturi mentore ponekad naziva i supervizorima studentske prakse a mentorstvo supervizijom studenata. Mentori praktične nastave, uglavnom nisu licencirani supervizijski stručnjaci, budući da nisu prošli potrebnu supervizijsku edukaciju, smatra se da je adekvatnije umjesto supervizori studenata terenske prakse, koristiti naziv mentori ili terenski nastavnici (Urbanc, Ajduković i Cajvert, 2004., prema Puhalić, 2019.). Postoje praktičari koji su prošli određene treninge za pružanje supervizijske podrške studentima socijalnog rada. Ipak, takve stručnjake bez usvojenih potrebnih znanja na dugotrajnom obrazovnom programu koji je usklađen s nacionalnim i međunarodnim standardima za supervizijsku izobrazbu, ne može se nazivati supervizorima (Puhalić, 2019.).

Urbanc, Buljevac i Vejmelka (2015.) navode, terenski nastavnici imaju zahtjevnu i ključnu ulogu u samom procesu studentske praktične nastave. Njihova skupina zadataka može se

³ Temeljem obavljenog razgovora s akademskim nastavnim osobljem Studijskog centra socijalnog rada Pravnog fakulteta u Zagrebu. Praktična nastava u području obrazovanja socijalnog rada na Studijskom centru socijalnog rada mijenja se u znatnoj mjeri. Navedeno se odnosi na promjene po pitanju preuzimanja poslova voditelja prakse.

grupirati kao edukativni, organizacijski i evaluacijski rad. Organizacijska uloga terenskog nastavnika obuhvaća odgovornost za opće rukovođenje boravka studenta na praksi. Terenski nastavnik, upoznat je i sa sadržajem i planom nastave kao i s očekivanim kompetencijama koje student treba steći po završetku praktične nastave. Osim navedenog, upoznaje studenta s bitnim značajkama ustanove ili organizacije u kojoj će se provoditi praksa, kao što su zaposlenici s kojima će student surađivati, korisnici s kojima će raditi te drugim bitnim informacijama za osiguranje kvalitete praktične nastave. Edukativne uloge terenskog nastavnika, obuhvaćaju osiguravanje studentove prisutnosti u situacijama iz kojih treba u praktičnom smislu učiti. To su primjerice: rad na slučajevima, dodjeljivanje zadataka za neposredni i posredni rad s korisnicima, praćenje sastanaka, uvid u dokumentaciju, konzultacije i druga brojna postupanja za stjecanje i unapređenje praktičnih znanja. Evaluacijska uloga odnosi se na odgovornost terenskog nastavnika za redovito davanje povratnih informacija studentu. Povratne informacije o kojima je ovdje riječ, odnose se na postignuće studenta po pitanju izvršavanja praktičnih zadataka, kao i završnu evaluaciju profesionalnih kompetencija koje je student stekao na praktičnoj nastavi. Osnovni kriteriji stručnjaka iz prakse potreban za odabir terenskog nastavnika, prije svega je zvanje socijalnog radnika koji profesionalno djeluje u sustavu socijalne skrbi najmanje tri godine. Pored toga, bitna je i njegova prepoznatljivost u radnom okružju kao osoba koja postupa sukladno profesionalnim etičkim standardima uz potrebnu motiviranost za suradnju s fakultetom i rad sa studentima. Potrebno je još i zadovoljenje tehničkih uvjeta za rad studenta, tj. osiguravanje studentovog neposrednog rada s korisnicima, radni prostor i vrijeme za rad sa studentom.

Spremnost za sudjelovanje u pripremnim radionicama za terenske nastavnike, također je bitan čimbenik odabira stručnjaka za to područje. Pripremnim radionicama za terenske nastavnike, obrađuju se brojne značajne teme, kao što su primjena teorija i metoda povezanih sa podučavanjem i učenjem u praksi, prepoznavanje i suočavanje s izazovnim situacijama tijekom praktične nastave, primjene strategija opserviranja napretka studenta. Autori navode još jedan značajan kriterij odabira terenskog nastavnika a to je redovito sudjelovanje na stručnim i znanstvenim skupovima, kontinuirano obrazovanje u području rada te vlastito iskustvo sudjelovanja u supervizijskom radu (Urbanc, Buljevac i Vejmelka 2015.).

4.3.3. Supervizor

Postoje određeni preduvjeti koji trebaju biti zadovoljeni da bi netko bio uspješan supervizor. Hawkins i Shohet (2000.) navode da je prvi preduvjet za to, sposobnost aktivnog organiziranja vlastite supervizije. Prema ovim autorima, supervizori se trebaju pobrinuti za superviziju vlastitog stručnog rada što ih vodi prema osobnom i trajnom stručnom razvoju, budući da kompetencije, solidno stručno znanje i iskustvo u superviziji nisu dovoljni. Vezano uz osobine koje bi supervizor trebao imati, Van Kessel (1999.) navodi da osobno i stručno su dimenzije profesionalne kompetentnosti koje moraju biti integrirane (Hawkins i Shohet, 2000., prema Žorga, 2006.). Hawkins i Shohet (2000.:35, prema Žorga, 2006.), navode: „*prvi preduvjet za dobrog supervizora je sposobnost aktivnog organiziranja supervizije za sebe*”. Dobar profesionalac za kvalitetan rad treba osim znanja, kompetencija i iskustva u superviziji, treba razviti sposobnost superviziranja vlastitog rada („supervision-on-supervision”), što omogućuje kontinuirani profesionalni i osobni razvoj.

Poboljšanje učinkovitosti, radne atmosfere, razvoj osobnih kompetencija, razvoj vještina rješavanja problema samo su neki od ciljeva supervizijskog rada. Osim prethodno navedenih dionika u studentskoj terenskoj nastavi, važnu ulogu u praćenju i osnaživanju studenata ima i supervizija, koja se u kontekstu prakse diplomskog studija provodi kao grupni rad. Supervizijska grupa sastoji se od osam studenata i jednog licenciranog supervizora sa završenom edukacijom specijaliziranom za ovaj oblik profesionalne podrške. Supervizor vodi supervizijsku grupu studenata sazivajući grupne supervizije uz vođenje grupnog procesa. Osim navedenog, supervizor studentima na supervizijskim susretima omogućuje donošenje slučajeva iz prakse, promišljanje o postupanjima tijekom rada na praksi, raspravljanje, problematiziranje, učenje iz tuđih i vlastitih grešaka. Supervizija kao sigurno mjesto u smislu podržavajućeg i povjerljivog okruženja za učenje, uz pojašnjavanje zadataka i uloga, također je profesionalna podrška koju supervizor kao licencirani stručnjak prema standardima ove sekundarne profesije pruža (Urbanc, Buljevac i Vejmelka, 2015.) .

4.3.4. Supervizanti - studenti kao korisnici supervizije

Osim što se studente priprema za terensku praksu kroz orijentacijske susrete s nositeljima praktične nastave s fakulteta kroz upoznavanje ishoda učenja, kao i različitih uloga u samom procesu praktične nastave, studente se sukladno standarima supervizijskog rada i raspoređuje u supervizijske grupe (Urbanc, Buljevac i Vejmelka, 2015.).

Rad u supervizijskim grupama tijekom provedbe terenske nastave, značajan je prostor za studentov profesionalni razvoj u reflektirajućeg praktičara. Studenti socijalnog rada kao korisnici supervizije u sklopu terenske prakse, osim usmenim izražavanjem zadovoljstva ostvarenom dobrobiti od sudjelovanja u supervizijskoj grupi, navedeno potvrđuju i pisanim putem. Dobiveni rezultati kroz unutarnje provedenu anketu, potvrđuju pozitivnu ocjenu dobrobiti stručnog stjecanja kompetencija ostvarenih kroz supervizijski rad. Slijedom navedenog, kao dionici supervizijske grupe, studenti izražavaju svoj daljnji interes za usvajanje vještina i nakon formalnog obrazovanja. Prema tome, učinci rada studenata kao korisnika supervizije, ukazuju na prepoznavanje potreba za razvojem vještina, kao profesionalnih resursa za stručni rad s korisnicima u djelatnosti socijalnog rada.⁴

4.3.5. Mentor – pojmovna određenja

S obzirom na to da se u literaturu pojmovi mentor, supervizor i terenski nastavnik nedosljedno koriste te da u nekoj mjeri postoji preklapanje njihovih odgovornosti i kompetencija, ukazuje se potrebnim pobliže objasniti i ulogu mentora i mentoriranja kao procesa.

Prema Vican i suradnicima (2022.), mentorski rad se često povezuje s vođenjem učenika ili studenta instruktivnim radom (engl. coaching), što prema engleskoj riječi coach ima značenje trener. Ova konotacija aludira na sportsku terminologiju, budući da trener po tom sportskom rječniku karakterizira osobu koja podučava treniranu osobu nekoj sportskoj vještini ili ostvarenju sportskog uspjeha. Autorice upozoravaju da navedeno u obrazovnom pojmovnom smislu treba razlikovati. Prema tome, mentorstvo koje se provodi na raznim razinama obrazovanja razlikuje se od sportskog treninga. Instruktivno djelovanje u vidu poučavanja još se naziva i instruktivno mentorstvo (engl. coaching), jest specifično za britanski model i jednim dijelom je povezuje mentorstvom (engl. mentoring) s instruktivnim radom (engl. coaching). Osim povezanosti tu su prisutne i različitosti koje je potrebno uvidjeti.

⁴ Rezultati provedenog vrednovanja supervizijskog rada praktične nastave studenata na Diplomskom studiju socijalnog rada Pravnog fakulteta u Osijeku u razdoblju ljetnog semestra 2021./2022.. Nastavno osoblje i svi supervizori studenata, uključujući i autora ovog rada, prikupljali su povratne informacije iz anketnih upitnika koje su ispunjavali studenti kao supervizanti uključeni u rad supervizijskih grupa.

4.3.5.1. Kompetencije i pojmovno određenje mentorskog rada u procesu obrazovanja

Vican i suradnici (2022.), navode da je mentorstvo strukturiran proces po kojem osoba (mentor) s iskustvom profesionalnog djelovanja u nekom određenom području, pruža podršku i neposrednu edukaciju osobi s manje radnog iskustva u tom istom radnom području. Osoba koju mentor pomaže, mentorirana je osoba koja treba razviti određene vještine i kompetencije te usvojiti znanja i ostvariti zadane ciljeve obrazovanja. Autori navode da za ovako složenu ulogu kao što je mentorski rad, gdje se od mentora tijekom procesa mentorskog rada, očekuju brojna znanja, vještine i sposobnosti, ne postoje adekvatni programi obrazovanja, usavršavanja, osposobljavanja ili neki drugi oblici edukacije za mentorski rad. Autorice pojašnjavaju razloge nepostojanja ovako važnog obrazovnog segmenta. Prema tome, razlog tome su nedovoljno istražene potrebne kompetencije. Zatim, kolika je doista prisutna osposobljenost mentora u području visokog obrazovanja u radu sa studentima na preddiplomskoj, diplomskoj i poslijediplomskoj razini te sposobnost za mentorstvo polaznika praktične nastave te mentorstvo volonterskog rada. Kao što je djelomično prethodno navedeno, mentorski rad je učestalo definiran kao razvojni proces ili proces povezan s karijernim napretkom pojedinca u kojem mentor kao iskusna osoba pomaže mentoriranoj osobi s manje iskustva. Mentorirana osoba u tom procesu uz podršku i vodstvo razvija vještine i kompetencije te radi na ostvarenju ciljeva. U tom procesu se događa transfer znanja i umijeća s mentora na mentoriranog. Ovaj transfer znanja, dio je učenja po modelu, a događa se tijekom konstruktivnog dijaloga. Autori pojašnjavaju da je mentor iskusniji voditelj koji prepoznaje profesionalne i obrazovne potrebe manje iskusne ili neiskusne osobe te iskazivanjem iskustva podržavajuće sudjeluje pri zadovoljenju navedenih potreba. Mentorski odnos, temeljno je obilježje mentoriranja. Odnos kao pojam predstavlja povezanost, vezu a uključuje dvije ili više obveza. Autorice navode da postoje određeni prijepori oko usuglašavanja po pitanju temeljnih karakteristika uzajamnosti odnosa mentoriranog i mentora te da taj odnos može biti različite naravi. Nastavno na navedeno, uzajamnost odnosa može biti različitih karakteristika: formalan, neformalan, supervizijski te odnos u kojem je jedna od osoba u podređenom ili ravnopravnom položaju. Uzajamnost odnosa može se razmatrati i s različitih modaliteta interakcija. To primjerice uključuje neposrednu komunikaciju licem u lice, odnosno ravnopravni odnos dviju osoba s jednakim pozicijama. Pored navedenog, mogu biti i različitih interakcijskih modaliteta kao što je telefonska komunikacija, komunikacija licem u lice te virtualna komunikacija koja je danas sve učestalija. Mentorskim radom se unaprjeđuju kompetencije i mentoriranim osobama i mentorima.

Razvojne sposobnosti u obliku interperosnalnih i komunikacijskih sposobnosti, razvijaju i samog mentora tijekom mentoriranja. Razvijene vještine su trajnog karaktera. Prema tome, mentorski odnos ukoliko je kvalitetan, pruža pozitivan primjer studentima, a pored toga još je i velika vjerojatnost da će mentorirani isto to naučeno ponašanje iz uvida tijekom prakse, primjenjivati kad i sami budu provodili mentoriranje (Vican i suradnici, 2022.).

4.3.5.2. Kompetencije mentora

Uvid u kompetencije mentora potrebno je promatrati kroz razine i procjenu kompetencija donesenih od Europskog savjeta za mentorstvo i instruktivno vođenje (Vican i suradnici 2022.). Ovaj savjet donio je razine na kojima mentori djeluju i kompetencije koje trebaju posjedovati na svakoj toj pojedinoj razini. Prema kompetencijama, koje su sastavni dio Profesionalne povelje, mentor je:

- osoba s visoko razvijenom razinom svijesti o vlastitim vjerovanjima, vrijednostima i ponašanjima, kao i visokom razinom o vlastitom ja. Pored toga, kod mentora je prepoznatljiv utjecaj te svijesti na rad s mentoriranom osobom kao doprinos učinkovitosti mentorskog rada;
- osoba s razvijenom visokom razinom svijesti po pitanju odgovornosti vezano uz ulogu mentorskog rada uz poznavanje zakonske regulative, pravilnika, etičkih kodeksa. Pored toga, mentor je upućena osoba u administrativne i druge razne poslove povezane s mentoriranjem, uz vidljivu sposobnost ispunjavanja očekivanja mentorirane osobe;
- osoba sa sposobnošću adekvatne procjene razine osposobljenosti kao i prisutne potrebe za dodatnim obrazovanjem;
- osoba koja se želi profesionalno usavršavati, predana je osobnom razvoju i upoznata s postojanjem mjesta za usavršavanje u zemlji i inozemstvu;
- osoba s razvijenom sposobnosti prenošenja znanja mentoriranoj osobi i sposobnosti za ostvarenja interesa mentorirane osobe za daljnje istraživanje problema i učenje;
- osoba s prisutnom svijesti za odgovoran mentorski rad, kao i razvijenu orijentaciju na ostvarenje ishoda i ciljeve rada koje treba ostvariti mentorirana osoba;
- osoba koja se informira o postojanju inovativnih oblika rada uz sposobnost razvoja modela rada koji pridonosi učinkovitom radu;
- osoba koja prepoznaje postojeće tehnike rada i razne modele;
- osoba s razvijenom sposobnosti provedbe samovrednovanja i procjene kvalitete vlastitog rada tijekom rada s osobom koju mentorira;
- osoba koja je sposobna ostvariti plan mentorskog rada;
- osoba koja je sposobna procijeniti značaj uvođenja supervizijskog rada.

Vican i suradnici (2022.), nastavno na prethodna određenja navode osam temeljnih kategorija po kojima se kompetencije mentora mogu razvrstati:

1. *Svjesnost o samom sebi* – pokazivanje svijesti o vlastitim vrijednostima, ponašanjima i uvjerenjima. Uz prisutnu sposobnost korištenja navedenih vlastitih vrijednosnih spoznaja u svrhu pozitivnog utjecaja na učinkovitost mentorskog rada pri ostvarenju ciljeva;
2. *Predanost osobnom razvoju* – interes i praktično aktivni istraživački rad sa svrhom poboljšavanja vlastite prakse uz doprinos očuvanju i razvoju ugleda profesije u kojoj kao mentor djeluje;
3. *Upravljanje administracijom* – razvijena sposobnost vještog koordiniranja administrativnim poslovima povezanim s vlastitim mentorskim radom;
4. *Izgradnja odnosa* – razvijena vještina izgradnje i održavanja kvalitetnog odnosa s mentoriranom osobom;
5. *Praktični rad u svrhu učenja* – prisutna sposobnost osiguravanja mentoriranoj osobi uvjeta za učenje u radnom okruženju;
6. *Orijentacija na ishod i djelovanje* – ima razvijene prihvatljive načine pristupa i korištenja umijeća pružanja podrške mentoriranoj osobi pri ostvarenju zacrtanih i potrebnih promjena;
7. *Korištenje modela i tehnika* – pored osnovnih komunikacijskih vještina, prisutnost poznavanja i primijene drugih modela, sredstava, oblika, tehnika i ideja sa svrhom uspješnog prenošenja znanja i vještina mentoriranoj osobi;
8. *Evaluacija* – prikupljanje i obrada podataka te povratnih informacija o vlastitom radu i učinkovitosti praktičnog rada. Kao i vrednovanje ishoda i ostvarenih ciljeva razvoja stručnih kompetencija kod mentorirane osobe tijekom praktičnog rada.

Vican i suradnici, (2022.), pojašnjavaju svrhu predstavljenog okvira kompetencija. Prema tome svrha navedenog primarno je usmjerena osiguravanju mogućnosti pregleda obilježja mentora odnosno instruktivnog voditelja, koji je prisutan i edukativno i podržavajuće te djeluje na svakom stupnju razvoja s otvaranjem mogućnosti samoprepoznavanja i razumijevanja vlastite razine rada odnosno razvoja. Sekundarna svrha predstavljenog okvira kompetencija nalazi se u osiguravanju kvalitete procjene učinkovitosti programa usavršavanja temeljem izvedbe polaznika. Značajno za razumijevanje i sadržaj te snalaženje u okviru kompetencija, autorice navode važnost razumijevanja da su za svaku kategoriju navedeni indikatori kompetencije, primjeri ponašanja ili načela mentorsko/instruktorske profesije koje odgovaraju svakoj od ovih

osam navedenih kategorija. Autorice naglašavaju da kompetencijski okvir može poslužiti kao sredstvo za:

1. *procjenu ponašanja mentora - instruktivnog voditelja,*
2. *određivanje razine na kojoj mentor/ instruktivni voditelj djeluje* (EIA – European Individual Accreditation, deskriptori razine, prema Vican i suradnicima, 2022.);
3. *određivanje razine napredovanja mentora/instruktivnog voditelja* (EQA European Quality Award, deskriptori razina, prema Vican i suradnicima, 2022.). Autorice upućuju kako unutar okvira razine napredovanja, postoje četiri razine mentorskog rada: osnovna razina, razina praktičara, viši praktičar te napredni praktičar, odnosno stručnjak. Sa svrhom realne procjene svake od navedenih razina, navedeni su indikatori odnosno pokazatelji sposobnosti mentora (engl. capability indicators) prema već spomenutim kategorijama.

4.3.5.3. Supervizija mentorskog rada

Vican i suradnici (2022.), navode da supervizija mentorskog rada uključuje interakciju kojom mentor ili instruktivni voditelj prenosi supervizoru svoja iskustva sa svrhom osnaživanja u vidu dobivanja podrške te uključivanja u dijalog okarakteriziran refleksijom i suradničkim učenjem sa svrhom ostvarenja vlastite dobrobiti i stručnog razvoja. Osim navedenog, iznimno značajnim autorice navode, i ostvarivanje dobrobiti osobe koja je mentorirana, kao i institucije odnosno organizacije koju mentor predstavlja. Svrha supervizijskog rada s mentorima usmjerena je nadogradnji kompetencija i sposobnosti mentora i instruktora. Nastavno na navedeno, supervizija pruža mentorima i instruktorima iznošenje vlastitih iskustava o radu s mentoriranim osobama u podržavajućoj okolini sa svrhom poticanja unapređenja profesionalne prakse po pitanju standarda kvalitete i radne etike. Autorice navode „*U najširem smislu supervizija je složena metoda profesionalnog razvoja koju možemo shvatiti kao kvalitativan pomak s učenja i poučavanja na rasuđivanje profesionalnog iskustva.*” (Vican i suradnici, 2022:87). Priručnik za mentore u visokoobrazovnim institucijama, autora Vican i suradnika (2022.), osim značajkama mentorskog rada, bavi se i različitim oblicima supervizijskog rada. Slijedom navedenog, autorice navode tipove supervizija pojašnjavajući da je za rad mentora relevantno više supervizijskih pristupa. Ipak, integrativna supervizija u području supervizijskog rada s mentorima, prema autoricama ističe se s naglaskom. Integrativna supervizija za mentore nije značajna samo u profesionalnom razvoju nego i sa svrhom očuvanja njihovog mentalnog zdravlja. Mentori kao supervizanti uključeni u superviziju dolaze do samouvida i sagledavanja samih sebe te različitih pristupa mogućim rješenjima. Supervizija mentorima pomaže pri

osvjetljavanju tkz. „slijepe točke“ i vodi ih do višestrukih mogućnosti izbora daljnjeg mentorskog rada. „Supervisor nastoji aktivirati resurse osobe, ali i čitave skupine u kojoj osobe sinergijski, ali i gledajući svoja i tuđa iskustva pomažu jedni drugima.“, „U integrativnoj superviziji uloga supervizora nije dominirajuća niti upravljačka već potpomažuća, kanalizirajuća i katalizirajuća. To znači da supervisor pomaže razvijanju procesa u osobi i grupi, usmjerava ih prema dosizanju rješenja istodobno ubrzavajući postizanje željenih ciljeva.“ (Vican i suradnici, 2022:73). Autorice navode metode koje se primjenjuju u superviziji, „Metode koje se primjenjuju u okviru supervizije su: majeutički (sokratovski) razgovor, grupna dinamika (radom u grupi), igranje uloga, rad u parovima, rad u trojkama, organizacijske raščlambe, rad na slučajevima, sociodrama, psihodrama i kratka predavanja (nužne nadopune u teoriji)“ (Vican i suradnici, 2022:90). Ovaj oblik supervizijskog rada, kao podrška svakom nastavniku s naglaskom na dobrobit stručnog osnaživanja mentora, ukazujuće je bitan s obzirom na brojne izazovne situacije i obveze s kojima se tijekom rada susreće. Autorice jasno i nedvosmisleno naglašavaju, „supervizijom se na taj način u vidu kvalitete unaprjeđuje i sam sustav mentorstva u visokom obrazovanju. Briga za mentalno zdravlje Supervizija, posebice, integrativni oblik, dobar je način u borbi protiv svakodnevnog stresa za svakog nastavnika mentora jer se kroz različite metode rada pruža podrška u nošenju s izazovnim profesionalnim situacijama, konfliktima u radnom okruženju i pomoć u vidu sprječavanja bilo kojeg oblika zlostavljanja i izgaranja na radnom mjestu, tzv. sindroma izgaranja.“ (Vican i suradnici, 2022:91). Upozoravanjem na razumijevanje uloge supervizora u tom procesu, autorice naglašavaju da bez obzira na individualan rad supervizora i mentora ili grupni oblik rada supervizora s grupom odgojnoobrazovnih radnika, uloga supervizora nije nuđenje rješenja problema nego se rad supervizora svodi na pružanje pomoći i navođenje prema traženju mogućih rješenja nekih kompleksnih situacija tijekom mentorstva. Sukladno supervizijskom načinu rada, mentori kao supervizirane osobe, prema vlastitom izboru i osobnoj odgovornosti sami izabiru način rješavanja ili oblika njihovog daljnjeg rada i postupanja. Ovaj oblik supervizijskog rada, kao podrška svakom nastavniku s naglaskom na dobrobit stručnog osnaživanja mentora, ukazujuće je bitan s obzirom na brojne izazovne situacije i obveze s kojima se tijekom rada susreće. Autorice jasno i nedvosmisleno naglašavaju, „supervizijom se na taj način u vidu kvalitete unaprjeđuje i sam sustav mentorstva u visokom obrazovanju. Integrativni oblik supervizijskog rada, dobar je način u borbi protiv svakodnevnog stresa za svakog nastavnika mentora jer se kroz različite metode rada pruža podrška u nošenju s izazovnim profesionalnim situacijama, konfliktima u radnom okruženju i pomoć u vidu sprječavanja bilo kojeg oblika zlostavljanja i izgaranja na radnom mjestu, tzv. sindroma

izgaranja. “(Vican i suradnici, 2022:91). Upozoravanjem na razumijevanje uloge supervizora u tom procesu, autorice naglašavaju da bez obzira na individualan rad supervizora i mentora ili grupni oblik rada supervizora s grupom odgojnoobrazovnih radnika, uloga supervizora nije nuđenje rješenja problema nego se rad supervizora svodi na pružanje pomoći i navođenje prema traženju mogućih rješenja nekih kompleksnih situacija tijekom mentorstva. Sukladno supervizijskom načinu rada, mentori kao supervizirane osobe, prema vlastitom izboru i osobnoj odgovornosti sami izabiru način rješavanja ili oblika njihovog daljnjeg rada i postupanja.

Zaključno, možemo reći da postoji potreba za produblјivanjem razumijevanja i konceptualizacijom uloge i kompetencija terenskih natavnika i superivizora studenata te potreba da se stečene spoznaje sistematiziraju i objedine u svojevrsnom priručniku namijenjenom sudioncima terenske praske studenata.

5. PROCES UČENJA U SUPERVIZIJI

Procesi učenja u superviziji nezaobilazno ishodište imaju u stjecanju teorijskog znanja, koje je nužno za uspješno praktično stručno djelovanje. Ovim poglavljem, želi se ukazati na teorijski koncept i njegovu povezanost s procesom učenja u superviziji, kao i ciklus iskustvenog učenja. Shodno tome, ovo poglavlje se bavi i obrađuje ključne elemente Kolbovog procesa iskustvenog učenja.

5.1. Teorijski koncepti iskustvenog učenja

Djelotvorno učenje prakse, počiva na usvojenim teorijskim znanjima. Svakodnevna praksa, bazirana na aktivnom korištenju teorije, stručnjacima omogućava podršku pri profesionalnom odlučivanju i djelovanju u neposrednom radu s korisnicima. Pored navedenog, omogućuje i poticaj u daljnjem razvoju kompetencija te razvoja stručnih kvalifikacija usmjerenih osnaživanju korisnika, što se smatra ključnom stručnom kompetencijom u pomažućem procesu, odnosno radu studenata kao budućih stručnjaka u radu s korisnicima (Urbanc, Ajduković i Branica, 2009., prema Urbanc, Vejmelka i Buljevac, 2016.). Puhalić (2019.), pojašnjavajući fenomen iskustvenog učenja kao temelj i svrhu praktične nastave, navodi da je afirmacija fenomena iskustva započela pokušajem prevladavanja biheviorističkog pristupa i modela tkz. „crne kutije“ u obrazovanju. Autorica ulazeći u povijesni kontekst, navodi da je John Dewey (1938., prema Beard i Wilson, 2006.) u prvoj polovici dvadesetog stoljeća, upozoravao na nedostatke klasičnog školskog učenja. Ovi nedostaci očituju se u smislu ostvarenja dubinskih

razumijevanja apstraktnih znanja i slabe mogućnosti njihove primijene u realnom životu učenika. Afirmaciji ove ideje, velik doprinos dao je i David Kolb (1984., prema Puhalić 2019.), razvojem najpoznatijeg modela iskustvenog učenja.

5.2. Kolbov ciklus iskustvenog učenja

Puhalić (2019.), vezano uz iskustveno učenje pojašnjava da ono *uključuje učenje kroz aktivnost/djelovanje (learning by doing)*, te da ga Kolb definira kao put transformacije iskustva kroz koji dolazimo do znanja. Prema tome, iskustveno se učenje ne svodi samo na kognitivnu dimenziju, nego uključuje emocije i spremnost pojedinca na djelovanje koje je drugačije.

Kolbov (1984.) model iskustvenog učenja, jedan je od najpoznatijih, radi naglaska na središnjoj ulozi koje igra iskustvo u procesu učenja. Pojam „iskustveno“, Kolb koristi sa svrhom razlikovanja ove teorije od kognitivnih teorija učenja, koje imaju tendenciju naglašavanja kognitivnih razmišljanja nad osjećajima. Osim toga, isto tako i od drugih teorija učenja koje poriču bilo kakvu ulogu subjektivnog iskustva u procesu učenja. Kolbov model, cjelokupno učenje promatra kao organiziranu cjelinu u spiralnom ciklusu s četiri faze. Ove Kolbove četiri faze učenja sadrže: iskustvo, refleksiju, apstraktno razmišljanje i aktivno eksperimentiranje, koje se naizmjenično ponavlja (Vizek Vidović i sur., 2005., prema Gortan Carlin i Močinić, 2017.). Autori navode da osim karakterističnog učenja u spiralnom ciklusu, neophodno je i koristiti aktivne nastavne strategije koje uključuju samostalno učenje, učenje temeljeno na rješavanju problema, projektno učenje, učenje kroz praksu, terenski rad te laboratorijske i metodičke vježbe koje pospješuju iskustveno učenje (Kolb, 1998., prema Vizek Vidović, 2011.).

Vezano uz cjeloživotno učenje, Megginson i Whitaker (1996., prema Žorga, 2002.), uveli su koncept samorazvoja, odnosno pristup koji naglašava značaj cjeloživotnog učenja. Takav pristup, uzima u obzir naše velike potencijale učenja, koji su ujedno i potencijali za potrebne promjene i samorazvoj. Autori vjeruju da je samorazvoj popularan budući da pomaže prilikom prilagodbi novim životnim izazovima u radu unutar radnih organizacija. Osim navedenog, autori naglašavaju fokus na ciklični proces iskustvenog učenja na način kako ga Kolb prema modelu: „*učini nešto, razmisli o tome, osmisli to i učini to drugačijim*“ (Žorga, 2002.: 270), potiče razvoj sposobnosti i osnažuje stručnjaka za preuzimanje odgovornosti. Obzirom na to,

superviziju svakako treba shvatiti i kao metodu koja uspješno pridonosi kontinuiranom učenju i razvoju stručnog radnika. Iskustveno učenje u superviziji, jedan je od ključnih koncepata razvojno-obrazovnog modela stjecanja i usvajanja stručnih vještina i kompetencija. Prema tome, superviziju se može shvatiti kao način učenja, odnosno kao dijalektički proces u kojem se integriraju radna iskustva i teorijski koncepti. Žorga (2002.), to još naziva i dijalektički proces asimilacije radnih iskustava. Kolb (1984., prema Žorga, 2002.), smatra Deweya, Lewina i Piageta, najvažnijim intelektualcima koji su praoci teorije iskustvenog učenja. Kolb ukazuje na zapanjujuću sličnost između modela procesa učenja koji je razvio Dewey i modela koji je razvio Lewin, budući da oba autora naglašavaju učenje kao dijalektički proces koji integrira teoriju i iskustvo.

Puhalić (2019.), pojašnjava da svako iskustveno učenje u svojoj srži zapravo predstavlja povezivanje prakse i teorije koje na takav način daje okvir za jačanje veza između rada i osobnog razvoja s obrazovanjem, kao i omogućuje prostor za ispitivanja međusobnih odnosa. Organizacija i realizacija prakse u edukaciji studenta socijalnog rada, ovakvim razumijevanjem samog procesa iskustvenog učenja, stavlja nove složene zadatke u obliku potreba za planiranjem novih metoda učenja. Razvija se potreba za aktivnim učenjem te se studenta više ne gleda kao objekt ili tkz. praznu posudu, već kao aktivnog subjekta procesa učenja i stvaraoca. Autorica naglašava značaj načina na koji student obrađuje informacije i opažanja tijekom praktičnog rada te da je upravo to ključno za rezultat iskustvenog učenja. Potrebno je studentu ponuditi prostor, ali i metodu za refleksiju na svoja razmišljanja i zaključke u odnosu na stečena iskustva tijekom praktičnog rada. Odgovornost po pitanju osiguravanja prostora i metoda za refleksiju studenata i dalje se stavlja na mentore praktične nastave. Autorica upozorava na odgovoran pristup edukaciji mentora za primjenu refleksivnih metoda jer upravo to su načini kojima se optimizira iskustveno učenje studenata. Ukoliko nije moguće, autorica naglašava posebnu važnost uvođenja supervizije studentima tijekom njihove terenske prakse, koju bi vodio licencirani supervizor kao vanjski nezavisni suradnik fakulteta. Puhalić (2019.), prema Polakovoj (1994., prema Žorga, 2002.), navodi da iskustveno učenje studenta u smjeru osobnog i profesionalnog razvoja ne uključuje samo učenje o didaktičkim pristupima kroz bolje razumijevanje psihofizičkih karakteristika onih s kojima se radi, nego je od toga znatno važnija refleksija, samorefleksija i promišljanje vlastitog procesa učenja. Na takav način je ostvariv, u budućem radu s korisnicima, pozitivan primjer kontinuiranog razvoja i učenja.

5.3. Stjecanje iskustva, refleksija i aktivno eksperimentiranje

Urbanc, Vejmelka i Buljevac (2016.), navode ključne elemente Kolbovog koncepta procesa iskustvenog učenja (1984.). Autori također podsjećaju spomenuto u prethodnom poglavlju da su stjecanje iskustva, refleksija, konceptualizacija i aktivno eksperimentiranje, ključni elementi koncepta iskustvenog učenja. Stjecanje iskustva, jedan je od ključnih elemenata Kolbovog koncepta. U toj fazi stjecanja iskustva terenski nastavnik potiče otvorenost i osjetljivost studenta za nove spoznaje. Refleksija je sljedeća faza u kojoj se iskustvo istražuje na način omogućavanja studentovog kontakt s osjećajima, reakcijama, idejama i promišljanjima o tom iskustvu. Konceptualizacija je faza u kojoj terenski nastavnik pruža pomoć studentu pri povezivanju stečenog razumijevanja iskustva s pojedinim teorijskim ishodištima. Aktivno eksperimentiranje kao faza odnosi se na pripremu nekih budućih aktivnosti, kao što su uvježbavanje načina budućih postupanja, prepoznavanje mogućih posljedica i alternativnog djelovanja. Vezano uz poticanje studenata na reflektiranje, znači usmjeravati ga na promišljanje doživljenog, odnosno vlastitog iskustva. Studentu se na taj način otvara mogućnost integriranja novog iskustva s prethodnim znanjem. Terenski nastavnik tijekom praktičnog učenja potiče refleksiju, postavljanjem pitanja otvorenog tipa, traženjem od studenta samostalno analiziranje, kritičko razmatranje ideje i prakse. Isti zahtjevi postavljaju se, osim pred terenske nastavnike i općenito pred sve nastavnike s ciljem poticaja na razmišljanje o svojim načinima podučavanja. Prema autorima, razmatranje vlastite prakse, u literaturi se još i naziva pristupom reflektirajućeg praktičara (Urbanc, Vejmelka i Buljevac, 2016.).

Refleksija je osnovna metoda praktičnog obrazovanja. Refleksivno promatranje i analiza vlastitih profesionalnih kompetencija predstavljaju polaznu točku budućeg rasta i kontinuirane promjene (Žorga, 2002., prema Puhalić 2019.). Temelj praktičnog rada studenata socijalnog rada, obuhvaća u osnovi ciljani efekt prijenosa učenja iz učionice u praksu. Taj potrební prijenos događa se uz podršku mentora koji studentima na praksi, odnosno radom na terenu (izvan školske klupe), pružaju određenu vrstu supervizijske podrške (Cavazos, 1996.; Knight, 2001., prema Puhalić, 2019.). Ova vrsta podrške usmjerena je ostvarenju prijenosa koje se prethodno odvijalo u teorijskom smislu, dakle učionici, sada uz podršku mentora, nastavi u praktičnom radu. Prijenos iz učionice na teren, nije jednostavno ostvariv cilj i uglavnom ne prolazi bez teškoća (Fortune, McCarthy, & Abramson, 2001., prema Puhalić, 2019.). Upravo iz tih razloga, Kobolt i Žorga (1999., prema Puhalić, 2019.), ukazuju na presudnu sposobnost stručnog vođenja procesa kritičke refleksije studenata na iskustvo iz terenske prakse, od strane

nastavnika, mentora ili supervizora. Stoga, mentorski rad sa studentima i podrška u praktičnoj nastavi, predstavlja poseban model supervizije u prevođenju teorijskog u praktično.

6. SURADNI ODNOS U SOCIJALNOM RADU

6.1. Koncept suradnog odnosa

Razgovor je središnji prostor u kojem se odvija proces pomaganja u socijalnom radu. Čačinović Vogrinčić i suradnici (2007.), sa svrhom tumačenja suradnog odnosa, navode da su se u socijalni rad uvriježili pojmovi korisnik i korisnica. Upravo ti pojmovi se u stručnom radu najčešće i upotrebljavaju. Ova grupa autora navode da stručnjaci koriste navedenu terminologiju, koja ipak nije odgovarajuća, kao niti koncepciju koju stručni rad predstavlja. Pojam korisnik je za ove autore previše jednostran i na takav jednostran način određuje ulogu obje strane. Na takav način, ograničava da jedna strana nešto treba, a da netko drugi to ima i daje. Prema Čačinović Vogrinčić i suradnicima (2007.), postoji puno bolja koncepcija iz perspektive autora, koja se odnosi na suradan odnos. Toj koncepciji više odgovaraju pojmovi sugovornik i sugovornica. Prema tome, uspostavljanje suradnog odnosa u socijalnom radu sustvara se individualizirane projekte pomoći. Prema tome, analizom riječi sugovornica i sugovornik, ističu elemente odnosa koji su-odlučujući, su-istraživački, su-stvarajući, uz prisutnost su-stvaranja razgovora i slično. Koncepcija suradnog odnosa prema Čačinović Vogrinčić i suradnicima (2007.), jasno i nedvosmisleno ukazuje da iako pišemo o korisniku, korisnici su za nas svi oni sugovornici, sugovornice, suputnici i suputnice. Prema tome, suradni odnos je koristan, budući da omogućuje proces pomaganja u socijalnom radu. Način na koji suradan odnos olakšava proces pomaganja, odnosi se na način po kojem se pomoć sustvara i istražuje. Razgovorom se suostvaruju promjene i pomaci te se omogućuje susret ljudi s različitim iskustvima, osobnim povijestima, kompetencijama sa svrhom suostvarivanjem svojeg sudjelovanja u rješenju. Na takav način stječe se „...važno iskustvo poštovanja i osobnog dostojanstva.“ (Čačinović Vogrinčić i sur., 2007.:3). Prethodno navedeno, ukazuje na razgovor kao izuzetno značajan segment socijalnog rada. Stručni razgovor u svakodnevnoj praksi socijalnog rada, može se okarakterizirati kao razgovor između sugovornika koji su iz neke situacije spremni izaći drugačiji, s drugačijim razumijevanjem određenog problema ili situacije s novim pogledom i alternativnim rješenjima. Stručni razgovor donosi nove odluke i promišljanja. Za kvalitetni proces pomaganja, potrebni su sugovornici koji su hrabro spremni ispričati svoje misli i doživljaje. Suradni odnos sa svojom koncepcijom slijedi promjene u struci i znanosti socijalnog rada. Navedene promjene, očituju se u „...promjenama jezika socijalnog

rada.“ (Čačinović Vogrinčić i sur., 2007.:3). Ovu najbolju moguću promjenu jezika socijalnog rada, autorica jasno opisuje kao posebno značajnu za socijalni rad u procesu pomoći, koja definira opis odnosa koji vodi stvaranju rješenja. Pored toga, druga promjena prema autorici, održava se u nastajanju jezika koju uključuje i ohrabruje. Stoga su u jeziku socijalnog rada, koji se razvija, nove riječi podržavaju pragmatički pomak u praksi i nadopunjuju tradicionalne koncepcije socijalnog rada. Po tome, za riječi klijent, stranka i korisnik nastaje alternativa u riječima kao što su sugovornik, sudjelujući u problemu, sudjelujući u rješenju. Riječi kao što su tretman, ocjena, rješenje i dijagnoza, zamjenjuju se ili nadopunjuju se s riječima dijalog, razgovor, stvaranje, sudjelovanje, mijenjanje, osnaživanje, kao i riječi plan skrbi, timski rad, zajednica, ekologija, suradni odnos, individualizirani suradni plan. To su prema Čačinović Vogrinčić i suradnicima (2007.), pozitivne riječi koje ohrabruju, osnažuju, uključuju sa svrhom odustajanja stručnjaka od negativnih ograničavajućih riječi koje isključuju. Autorica upozorava da riječi kao što su dijagnoza, tretman, evaluacija i procjena nisu dobre, stručnjaku daju zadatke i moć odlučivanja. Opis novog procesa pomaganja u socijalnom radu pokazuje opseg promjena, kao što je pridružiti se obitelji, korisnicima. Otkrivanjem problema i rješenja slijede promjene koje se proslavljaju. Reflektiranje obilježava cijeli proces koji završava rastankom i zaključivanjem sudjelovanja. „*Suradni odnos je koncepcija koja pripada pozitivnim riječima, omogućava transparentan stručni rad zajedno s ljudima koji su došli po pomoć.*“ (Čačinović Vogrinčić i sur., 2007.:4). Suradni odnos u zajedničkom projektu definira dionike odnosa, socijalnog radnika i korisnika kao suradnike sa zadatkom stvaranja udjela u rješenju. Pronalaženje rješenja kompleksnih ljudskih problema, kroz suradni odnos, postavlja svaki put iznova kao *individualizirani suradni projekt* (Čačinović Vogrinčić i sur., 2007.:4). Prema tome, prvi zadatak socijalnog radnika uspostavljanje je suradnog odnosa. Elementi tog suradnog odnosa su (Čačinović Vogrinčić i sur., 2007.):

-dogovor o sudjelovanju;

-radna definicija problema (Lüssi, 1991., prema Čačinović Vogrinčić, 2002.);

-osobno vođenje (Vries i Bouwkamp, 1995. prema Čačinović Vogrinčić, 2002.).

Ovako definiran odnos se teško može čuvati i održavati bez oslanjanja na još četiri važne koncepcije u socijalnom radu:

-perspektiva moći (Saleeby, 1997. prema Čačinović Vogrinčić, 2002.);

-etika sudjelovanja (Hoffman, 1994., prema Čačinović Vogrinčić, 2002.)

-upotrebno znanje (Rosenfeld, 1993., prema Čačinović Vogrinčić, 2002.);

-djelovanje u sadašnjosti ili koncepcija sunazočnosti (Andersen, 1994., prema Čačinović Vogrinčić, 2002.). Elemente definiranog suradnog odnosa, tumači se na sljedeći način: važan

je uvodni ritual te započinje dogovor o sudjelovanju. Pomoć u socijalnom radu kao projekt, započinje jasno izrečenim dogovorom o sudjelovanju koji zapravo omogućuje uspostavljanje suradnog odnosa. Uputno je da svi oni koji sudjeluju u problemu na početku rada, sudjeluju i u dogovoru. Dogovor o tome kako će se nešto raditi kroz suradan odnos, sadrži i pristanak za sudjelovanje svih dionika u radu. Prema tome, dogovor je zaista značajan, obzirom da uspostavlja inkluzivan, odnosno uključiv okvir socijalnog rada (Čačinović Vogrinčić i sur., 2007.). Radna definicija problema i sustvaranje rješenja, predstavlja temelj suradnog odnosa (Lüssi, 1991., prema Čačinović Vogrinčić, 2007.). Zadatak socijalnog radnika je u samoj biti ove koncepcije, sustvaranje procesa pomoći u kojem oni koji sudjeluju u problemu istraže svoj udio. Središte dijaloga je sudjelovanje sudionika u sustvaranju njihovog sudjelovanja u oblikovanju rješenja. Razgovor kojim započinje novi projekt, kroz suradni odnos osigurava bezuvjetno poštivanje osobnog iskustva koje je ishodišna točka istraživanja načina rješavanja problema i sustvaranja rješenja. Osobno vođenje, Vriesova (1995., prema Vries i Bouwkamp, 1995., prema Čačinović Vogrinčić, 2007.) je koncepcija. Prema tome, socijalni rad znači vođenje, prema dogovorenim i ostvarivim rješenjima, kao i dobrim ishodima. Prema ovoj koncepciji, socijalni radnik u angažiranoj i neposrednoj komunikaciji istražujući priče korisnika te zajedno s njim, ukoliko je to moguće vodi prema postupnom oblikovanju željenog ishoda koji je dogovoren. Suradni odnos, ujedno je i osobni odnos. Vries, ovdje govori o komunikaciji koja je predana, djeluje empatično, omogućuje nova iskustva u suradnom odnosu s ciljem otkrivanja osobne moći i samopoštovanja. Zaključno rečeno, tako važno iskustvo korisnika o doživljenom dostojanstvu i poštovanju, za socijalni rad, može se postići samo kroz osobno iskustvo sudjelovanja samog korisnika u radu i dijalogu.

6.2. Suradni odnos i sustvaranje u superviziji

Čačinović Vogrinčić (2009.), vezano uz temu suradnog odnosa u superviziji, navodi da se supervizija u socijalnom radu sustvara u suradnom odnosu te da kada je supervizija u pitanju, drugačiji odnos od suradnog nije supervizija. Autorica navodi supervizora kao onog koji uspostavlja i održava suradni odnos sa svrhom osiguravanja prostora koji je otvoren za razgovor te koji kao takav donosi promjene u profesionalnom rastu i radu superviziranog člana grupe. Koncept suradnog odnosa, prethodno naveden, dobro je poznat. Takav odnos autorica pojašnjava kao okvir kojim se omogućuje iskustvo sustvaranja u kojem je supervizor odgovorni saveznik superviziranoga. Preme tome, supervizija bez suradnog sustvarajućeg odnosa nezamisliva je i teško ju se može bez tako ostvarenog odnosa nazivati supervizijom. Upravo iz

tih razloga, Čačinović Vogrinčić (2009.), navodi da se supervizija ne može odvijati bez razjašnjenog determiniranog ritualnog dogovora o sudjelovanju te da se supervizija mora temeljiti na instrumentalnoj definiciji udjela i problema pri stvaranju rješenja. To definiranje supervizije, prema autorici, supervizirani opisuju da se supervizija temelji na osobnom odnosu predanosti koja je jasno usmjerena prema željenom ishodu, a to je jačanje kompetencija stručnjaka. Supervizija, prema Čačinović Vogrinčić (2009.), ima smisla ukoliko se temelji na usmjerenosti na resurse, perspektivi moći, talenata i znanja socijalnih radnika kao stručnjaka.

U pogledu teme ovog završnog rada, studente socijalnog rada kao supervizirane, može se promatrati i uvažavati kao buduće stručnjake, koji za razliku od brojnih prethodnih generacija u samom procesu obrazovanja imaju tu privilegiju biti supervizanti uključeni u procese i supervizijski rad. Takav način razvoja stručnih kompetencija, supervizirani studenti od samog početka budućeg profesionalnog rada kompetencije uče se inkluzivnom radu, stvaranju i suradnom odnosu. Čačinović Vogrinčić (2009.:91), navodi četiri posebna zadatka supervizije: „1.podrška za djelovanje u skladu s etikom sudjelovanja i ustrajanje u procesu stvaranja pomoći;

2.podrška supervizantu u uspostavljanju i održavanju otvorenog prostora za razgovor u kojem uopće može doći do stvaranja;

3.podrška za dosljedno korištenje jezika socijalnog rada... kao potpora djelovanju u praksi...;

4.jačanje socijalnih radnika i radnica kako bi u dijalogu sa stručnjacima drugih pomažućih zanimanja znali očuvati jednakovrijednost i specifičnost doprinosa socijalnog rada u pomažućim procesima.“ Superviziju kao proces učenja, Čačinović Vogrinčić (2009.), navodi da se najbolje može definirati kao proces učenja koji je jedinstven i koji služi profesionalnom rastu stručnjaka. Supervizija je ta koja osigurava prostor koji je siguran za istraživanje prepreka, zastoja, uspjeha i dilema, odnosno istraživanje vlastitog rada. Ovdje nije samo riječ o osnaživanju profesionalnih kompetencija, nego i o razvoju osobnog i profesionalnog identiteta.

Cajvert (2002., prema Čačinović Vogrinčić, 2009.), govoreći o kreativnom prostoru terapeuta, pojašnjava da do stvaranja dolazi kada stručnjak reflektira o vlastitoj uključenosti u procese pomoći i podrške, kao i govorom o svojem radu. Autorica naglašava superviziju kao podržavajući razvoj kompetentnosti stručnjaka, odnosno praktičara. Navedeno učenje zasigurno obuhvaća i značajno pitanje upotrebe teorijskih koncepata u praktičnom radu. Koncept stvaranja supervizije u suradnom odnosu, koji pripada u koncept razvoja integrativne supervizije, Ajduković i Cajvert (2004., prema Čačinović Vogrinčić, 2009.), definiraju superviziju kao kreativni proces razvoja stručnjaka kao reflektirajućeg praktičara. To je kreativni proces u kojemu stručnjak u zajedništvu i suradnji sa supervizorom uči iz svojih

iskustava, traži vlastita rješenja problema s kojima se susreće u radu, uključujući djelotvornije suočavanje sa stresom, sagledava situaciju klijenta i njegove resurse, svoje misli, osjećaje i resurse te odnos s klijentom iz različitih perspektiva. Integrirajući te različite aspekte profesionalne situacije stručnjak stvara pretpostavke da djeluje kao profesionalno kompetentna osoba. Tako supervizija osigurava kvalitetan rada s korisnicima psihosocijalnog rada.⁵ Čaćinović Vogrinčić (2009.), ovoj definiciji pridodaje još pojedinosti specifičnog djelovanja u socijalnom radu, prevodeći ju na, kako to naziva *jezik socijalnog rada*, zapisujući specifičnosti sustvaranja supervizije u socijalnom radu.

Sallebey (1997., prema Čaćinović Vogrinčić, 2009.), navodi, dobra supervizija osigurava stručnjaku uključenom u superviziju: podršku uključenosti u supervizijsku grupu, istraživanje resursa, vrijeme za razvoj kompetentnosti i znanja te vrijeme za oporavak od neuspjeha i stresa. Svi modeli supervizijskog rada moraju sadržavati komponentu našeg vjerovanja u kompetentnost i moć stručnjaka, koji je nas odabrao za suradnika u ovom važnom procesu učenja, zaključila je autorica.

7. DIJALOG PREMA DAVIDU BOHMU

Značenje riječi, "dijalog" izvedenica je iz riječi "dia", a znači "kroz, putem, tijekom", kao i riječi "logos" koja znači "riječ" ili preciznije rečeno "značenje riječi" (Bohm, Garrett i Factor, 2010.). Bohm navodi: „*U dijalogu sugovornici ne pokušavaju poznate ideje ili informacije učiniti zajedničkim. Prije bismo mogli reći da dvije osobe nešto zajednički čine, to jest zajedno stvaraju nešto novo. Naravno, ta vrsta komunikacije može stvoriti nešto novo samo ako su sugovornici sposobni slušati jedni druge, bez predrasuda i želja da utječu na svog sugovornika.*“ (Bohm, 2009: 22). Pored toga, Bohm (2009.), dijalog kao riječ uspoređuje i s riječi rasprava (eng. discussion). Autor navodi, u raspravi sa sugovornikom djelomično se slažemo, dok se s drugim djelom stavova sugovornika ne slažemo i tu se prema Bohmu, kroz raspravljanje dolazi do ključne svrhe rasprave, a to je pobijediti sugovornika. Prema Bohmovom dijaloškom pogledu na svijet, razvidno je da u dijalogu svi pobjeđuju, jer „*u dijalogu nitko ne pokušava pobijediti.*“ (Bohm, 2009: 28). Većina onog što se danas smatra dijalogom, autor upozorava, zapravo je pregovaranje i međusobna prilagodba (Bohm, 2009.).

⁵ Iako je u poglavlju ovog rada koje se bavi tumačenjem supervizije i pojmovnog određenja, već citirana definicija koncepta razvojno integrativne supervizije, ona se u ovom poglavlju ponovo navodi, radi olakšanog razumijevanja supervizije kao procesa učenja.

Bohm, Garrett i Factor (2010.), vezano uz broj sudionika dijaloga, navode da broj sudionika nije ograničen te da je dijalog moguć čak i sa samim sobom. Dijalog sudionicima, otvara mogućnost za razumijevanje i istraživanje procesa koji ometaju komunikaciju između pojedinaca, država ili različitih dionika unutar organizacije. Razotkrivanje uspjeha i neuspjeha komunikacije, omogućeno je upravo kroz dijalog, budući da može razotkriti zbunjujuće forme i obrasce nesklada i izbjegavanja bitnih pitanja za neku organizaciju ili odnos pojedinaca povezan s interpersonalnim odnosom. Dijalog prema autorima možemo promatrati kao prostor za kolektivno učenje za unapređenje zajedništva, povezanosti i kreativnosti. Dijalog u svojoj prirodi sadrži istraživački duh te kruta pravila koja nisu primjenjiva na vođenje. Razlog tome, dodatno pojašnjeno od strane autora, odnosi se na to da je dijalog prvenstveno učenje koji nije puko konzumiranje informacija, preispitivanje ili kritiziranje određenog programa ili teorija. Dijalog je dio kreativnog sudjelovanja dionika koji u tom procesu sudjelovanja kolega i suradnika izvire sa značajkama bitnim za određene organizacijske potrebe. Dijalog je taj koji omogućuje preispitivanje predrasuda, karakterističnih obrazaca ponašanja, misli, stavova i uvjerenja uz razmjenu stečenih uvida sudionika. Bitno je razumjeti, dijalog zasigurno nije diskusija čiji smisao je rastavljanje nečega, kao niti debata koja u svojoj biti usmjerava prema nekom cilju, nastoji riješiti neki problem ili prevlast nečijeg mišljenja. Dijalog nije niti neka tehnika s kojom se rješava problem, iako se tijekom dijaloga problemi obično i rješavaju. Smisao dijaloga nije usmjeravanje sudionika prema određenom cilju. Svi takvi pogrešni pokušaji usmjeravanja iskrivljuju i zamagljuju procese koji se dijalogom nastoji istražiti. Dijalog započinje prije svega suspenzijom, koja je suptilna, neuobičajena i teško ostvariva aktivnost. Osim toga, suspenzija kao ključna komponenta sadrži pozornost, promatranje i aktivno slušanje. Dijalog uključuje i govor kao neophodnu aktivnost, ipak aktivno slušanje ne samo drugih osoba već i samih sebe sa svrhom istraživanja rezultira potrebnim saznanjima. Ukoliko je neka grupa sposobna suspendirati svoje osjećaje te usmjeriti svoju pozornost na njih, tijekom procesa od misli preko osjećaja do djelovanja unutar grupe, može se usporiti te doći do razotkrivanja suptilnijeg i dubljeg smisla vodeći sudionike prema novoj vrsti spoznaja i kolektivne inteligencije. Autori upozoravaju da pojedini sudionici u dijalogu previše govore, dok drugi sudionici imaju teškoće javnog istupanja pred grupom. Sukladno tome, autori podsjećaju, participacija, kao riječ ima dvojako značenje, sudjelovanje i imanje udjela. Osim navedenog, pregovaranje je za autore, jednako važno. Vođenje dijaloga je razgovor među jednakima. Pokušaj uvođenja kontrole od strane autoriteta, bez obzira na perfidnu i pažljivu primjenu, ometat će i sprječavat slobodu misli sudionika dijaloga. Početak dijaloga poželjno je započeti s temom koja je sudionicima zanimljiva. Vrlo je važno da sudionici u dijalogu izraze

svoje osjećaje, posebice u vezi tema koje ih uznemiruju ili tema za koje misle da nisu pripadajući temama dijaloga. Bitno je imati na umu da nema sadržajnih ograničenja u dijalogu. Sudionici nakon dijaloških sastanaka, često izražavaju frustracije i nezadovoljstvo. Taj sadržaj frustracije zapravo je plodno tlo za pomicanje dijaloga u dublje sfere misli grupnog rada. Autori dijalog ne smatraju metodom koja nadilazi sve druge oblike društvenih interakcija. Dijalog se ne može primijeniti u svakom kontekstu. Osim toga neće baš svaka osoba, pronaći vrijednost u dijalogu (Bohm, Garrett i Factor, 2010.).

8. CILJ I DEFINIRANJE PITANJA SPECIJALISTIČKOG RADA

Cilj ovog rada odnosi se na produblјivanje spoznaja o zastupljenosti i ulozi supervizije u procesu obrazovanja studenata socijalnog rada kao specifičnog oblika podrške tijekom iskustvenog učenja.

U skladu s time, definirana su slijedeća istraživačka pitanja:

1. Istražiti i dati kritički osvrt na zastupljenost i ulogu supervizije u obrazovanju socijalnih radnika u nekoliko različitih europskih i regionalnih programa za obrazovanje socijalnih radnika.
2. Analizirati spoznaje dosadašnjih istraživanja o iskustvima primjene supervizije u obrazovanju studenata socijalnog rada.
3. Izraditi smjernice za unapređenje primjene supervizije u programima za obrazovanje socijalnih radnika.

S obzirom na autoru dostupne izvedbene programe, za polazne točke proučavanja zastupljenosti i uloge supervizije studenata socijalnog rada tijekom iskustvenih oblika učenja, odnosno terenske prakse na fakultetima, prvenstveno su odabrani studiji socijalnog rada u Zagrebu, Beogradu i Ljubljani. Daljnji tijek proučavanja obrazovnih programa te uloge i primijene supervizije u obrazovanju socijalnih radnika rezultirao je i odabirom proučavanja izvedbenih planova i programa fakulteta u Banja Luci, Mostaru, Osijeku i Beču, kao gradova u kojima se također provodi praktična nastava uz zastupljenost supervizije u procesu obrazovanja socijalnih radnika, sukladno suvremenim obrazovnim standardima. Razlozi odabira navedenih gradova imaju početno ishodište u povijesnoj činjenici nastajanja prvih škola socijalnog rada s ovog regionalnog područja. Pored navedenog, rad će se baviti i razmatranjem obrazovanja socijalnih radnika s područja Austrije, čiji je obrazovni program kao primjer dobre prakse implementiran

u ovaj završni rad. U izradi ovog teorijskog preglednog rada koristit će se analitički pristup stručnoj literaturi, provedenim istraživanjima i aktualnim zakonima te ostaloj relevantnoj dokumentaciji. Relevantna dokumentacija koja će se koristiti odnosi se na izvedbene planove i programa za ovaj rad odabranih studija te obrazovnih standarda kojima se proučavaju načini izvođenja terenske prakse, uz dodatno praćenje zastupljenosti supervizije u samom tijeku uključenosti studenata u praktičnu nastavu.

Osim navedenog, pregled stručne i znanstvene literature omogućit će kritički osvrt na zastupljenost i ulogu supervizije u obrazovanju socijalnih radnika u nekoliko različitih europskih i regionalnih programa za obrazovanje socijalnih radnika. Zaključci iz provedene analize izvedbenih programa, zakona, standarda i pravilnika te pregleda dosadašnjih istraživanja, koristit će se za izradu smjernica za unapređenje primjene supervizije u programima obrazovanja socijalnih radnika.

Za izučavanje postojećih podataka i dokumentacije, koristit će se analiza sekundarnih podataka, s obzirom da istraživaču čini dostupnim mnoštvo podataka što omogućuje uspoređivanje i praćenje društvenih pojava (Milas, 2005.).

Uvid u oblike i načine korištenja supervizije u programima obrazovanja budućih socijalnih radnika te pregled aktualnih spoznaja o primjeni supervizije kao specifičnog oblika podrške i učenja, omogućit će analiziranje prednosti, negativnih strana ali i izazova supervizije u edukativnom kontekstu. Praktični doprinos ovog rada sastoji se i u izradi smjernica za unapređenje primjene supervizije u obrazovanju.

9. ISKUSTVA PRIMJENE SUPERVIZIJE U OBRAZOVANJU STUDENATA SOCIJALNOG RADA – ANALIZA SPOZNAJA DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA

Ovim poglavljem biti će prikazano nekoliko aktualnih i recentnih istraživanja koja se bave specifičnostima supervizije tijekom obrazovanja socijalnih radnika. Svrha ovog poglavlja odnosi se na razmatranje aktualnih spoznaja, utemeljenih na dobivenim rezultatima istraživanja, koja daju značajne odgovore na pitanja povezana s iskustvima primijene supervizije u obrazovnom procesu tijekom praktične nastave studenata socijalnog rada. Uloga supervizije u okviru terenske prakse, kao značajnog obrazovnog segmenta stjecanja znanja i profesionalnih kompetencija, aktualna je tema koja sukladno globalnim obrazovnim standardima sve češće ukazuje na uvažavanje razvoja praktičnih vještina budućih socijalnih radnika tijekom praktične nastave uz nezaobilaznu ulogu supervizije studenata socijalnog rada.

Autorica doktorskog rada „*Studentska supervizija u praksi socijalnog rada – sadržaji i iskustva*“, Jasper, (2021.), provela je istraživanje na Sveučilištu Manchester Metropolitan, u Ujedinjenom Kraljevstvu. Sveučilište ima više od 40 000 studenata s više od 4000 članova osoblja i jedno je od najvećih sveučilišta u Ujedinjenom Kraljevstvu. Istraživanje se bavi proučavanjem aktivnosti i sadržaja supervizije tijekom praktičnog obrazovanja studenata socijalnog rada uz razmatranje iskustava studenata i terenskih nastavnika. Pored navedenog, ciljevi istraživanja prošireno su usmjereni i prema drugim traženim spoznajama, kao što su korelacije⁶ povezane s iskustvima učenja studenata pripadnika etničkih manjina. S obzirom da navedeno nije relevantno za temu ovog rada, fokus analize ovog istraživanja zadržava se na prethodno navedenima, za ovaj rad tematski aktualnim ciljevima istraživanja. Izvorno istraživačko pitanje i ciljevi istraživanja autorice Jasper (2021.), postavljeni su sa svrhom otkrivanja znanstvene spoznaje, kojom se dolazi do odgovora na pitanje:

Koje su karakteristike supervizije uključenih studenata socijalnog rada u supervizijski rad i njihove ostvarene dobrobiti u pogledu učenja tijekom pohađanja njihove praktične nastave?

⁶ Povezanost u zajedničkom djelovanju, suodnos dvaju korelata, biti u korelaciji; stajati u korelaciji; međuovisnost, međuzavisnost. Lingvistički skup parova fonema koji se svi temelje na opreci prema jednom razlikovnom obilježju (Jezikoslovac, 2023.).

Jasper (2021.) je postavila sljedeće specifične ciljeve studije:

1. Identificiranje elemenata aktivnosti i sadržaja supervizije u odnosima studenata i terenskih nastavnika, tijekom redovne završne praktične nastave u trajanju od 100 dana kroz šest (6) mjeseci.
2. Istraživanje stavova i iskustava studenata vezano uz učinkovitost supervizije u olakšavanju usvajanja znanja njih kao polaznika praktične nastave.

Ciljevi su istraživanja, pored navedenog, uključivali i procjenu doprinosa supervizije iz percepcije uključenih studenata u praksu, vezano uz ostvarenu razinu njihove kvalificiranosti za budući samostalni stručni profesionalni rad u djelatnosti socijalne skrbi, po završetku studija. Istraživački ciljevi olakšali su široki prodor u istraživanje baza znanja praktične edukacije. S obzirom na utvrđene spoznaje tijekom istraživanja, došlo je do zaključka o potrebi sužavanja fokusa istraživanja. S obzirom na to koncentracija je zadržana na doprinosu procjene sadržaja supervizije i supervizijskih iskustava, kao glavnog fokusa ovog istraživanja. Ovo istraživanje kao kvalitativna studija bavi se značenjem kako dionici uključeni u superviziju tijekom praktične nastave „iznutra“ gledaju na svoje sudjelovanje. Autorica pojašnjavajući svoj stav za odabir, navodi ovaj odabrani model jer želi „gledati očima ljudi koji se proučavaju...sa svrhom ispitivanja pojava ispod površine“ (Bryman, 2008., prema Jasper, 2021.). Navedeno prema autorici, može biti od pomoći u osvjetljavanju nekih do sada nedovoljno eksponiranih područja istraživanja. Odluka autorice za kvalitativan pristup istraživanju, bio je utemeljen na naturalističkoj tradiciji unutar kvalitativnog istraživanja i „vrlina“ naturalističkih podataka (Potter i Shaw, 2018., prema Jasper, 2021.). Autorica je također u istraživanju primijenila i prakticiranje etnografije (Longhofer i Floersch, 2012., prema Jasper, 2021.). Razloge, pojašnjavajući, vidi u pristupu koji ima za cilj približavanja praksi i detaljima interakcije između sudionika što je više moguće, uz dodatnu argumentaciju primijene etnografije budući da je kao praksa korisna za istraživanje interakcija u otvorenim sustavima. Navedena argumentacija prema Jasper (2021.), jasno potvrđuje prikladnost navedene metodologije njezinog istraživanja. Vezano uz provedenu metodu istraživanja, sažeto rečeno, autorica navodi da su podaci prikupljeni etnografskim metodama, posebice audio snimanjem supervizijskih susreta (istraživač nije prisutan). Ova metoda prikupljanja podataka je nenametljiva metoda koja je osobito korisna u „hvatanju“ prirodnog tijeka razgovora (Silverman, 2014., prema Jasper, 2021.) unutar supervizijskog susreta. Ovaj način omogućio je tkz. razotkrivanje sadržaja u sklopu supervizijskog susreta. Svaka grupa je dobila mali ručni diktafon sa svrhom snimanja tri supervizijska susreta tijekom trajanja praktične nastave, uz dogovor o predaji audio zapisa

istraživaču. Nakon završetka praktične nastave i studentskih preuzimanja, od ispitnog povjerenstva, potvrda o izvršavanju obveza praktične nastave, studenti i terenski nastavnici bili su pozvani na sudjelovanje u intervjuima polustrukturiranog tipa. Pored navedenog, autorica je prikupila i dokumentirane podatke u obliku zapisnika od terenskih nastavnika.

Jasper (2021.), vezano uz ovo istraživanje nudi zaključne misli i analizu koja proizlazi iz nalaza 30 snimljenih supervizijskih susreta, provedene analize tih susreta, zatim iz intervju s terenskim nastavnicima i studentima te pregledom, za ovo istraživanje relevantne literature. Jasper (2021.), pojašnjava temelje zaključka u spoznajama do kojih je došla proučavanjem relevantne literature i provedene analize vlastitog istraživanja. Nastavno na rečeno, autorica ukazuje na toplinu osjećaja i povjerenja, pozitivizam, podršku i razumijevanje kao neophodne, poželjne i potrebne segmente koji trebaju biti dio odnosa između supervizanata i supervizora tijekom supervizijskog susreta. Prema tome, istraživanje potvrđuje i dovodi do proširene spoznaje po kojoj je odnos, kao trajna središnja uloga u supervizijskom radu, ključ iskustvenog učenja u superviziji. Analizom dobivenih rezultata, autorica navodi bitne elemente uspješnog supervizijskog rada, koji treba odosati, suradnjom uobličenom i ostvarenom kroz odnos punog povjerenja i podrške. Studenti su navedeno potvrdili kao njima važne elemente kojima se ostvaruje osjećaj „zbrinutog“ i „sigurnog prostora“. Pored studenata navedene potrebe potvrdili su i terenski nastavnici, proširujući perspektivu po modelu biti „otvoren i pošten“, nastojati „osigurati pripadnost za studenta“, uz prisutnu želju da „zaštiti studenta od preopterećenosti poslom“. Autorica se u prikazu ovog istraživanja jednim dijelom bavi i multikulturalnim aktualnostima tog sveučilišta, obrađujući i korelacije povezane uz aspekte odnosa uključenih dionika kao što su Britanac/Pakistanac, bijeli Britanac, zatim negativne pojavnosti razlika i zabrinutosti u vezi s diferencijalnom neravnotežom snaga u odnosima na iskustva učenja studenata pripadnika etničkih manjina. Obradujući brojne učinke nedostatka povjerenja i podrške, autorica ukazuje kroz dobivene spoznaje, na potencijal za kreiranje platforme sa svrhom promicanja osjećaja sigurnosti i povjerenja, što također može, za to sveučilište, biti značajna supervizijska tema. S obzirom da navedene korelacije nisu značajne za fokus ovog rada, prikaz tih segmenata istraživanja ove autorice, neće biti, ovim radu obrađivane.

Vrijednost „teorije prepoznavanja“ (Honneth, 1995., prema Jasper, 2021.) konceptualni je okvir, koji daje objektiv kao pomoć kroz koju se može sagledati i analizirati značaj odnosa terenskih nastavnika i studenata u ovom istraživanju. Uvažavanje studenata iskazivanjem poštovanja od strane terenskih nastavnika, tijekom njihovog formiranja identiteta, značajan je

oblik podrške pri razvoju studentovih profesionalnih kompetencija u području socijalnog rada kao regulirane profesije. Istraživanje koje je Jasper (2021.), kroz šifrirane aktivnosti i razgovore unutar snimljenih supervizijskih grupnih razgovora provela, obuhvaćali su i razgovore o etičkim i pravnim imperativima praktične nastave studenata socijalnog rada. Stavljani su naglasak na zajedničku odgovornost, odnosno odgovornost s obje strane, što je ukazujuće na neophodno potrebno uvažavanje studenata kao punopravnih članova supervizijske grupe i dionika praktičnog rada. S obzirom na tako postavljene temelje, međusobnog uvažavanja i kolegijalnog odnosa „ravnopravnog člana“, studenti su, prema dobivenim rezultatima istraživanja, tijekom prakse ostvarivali osjećaj sigurnosti, spremno su postavljali hipoteze, bez potrebnog dodatnog poticanja od strane terenskih nastavnika i drugih dionika te na takav način doprinosili učinku praktičnog rada i razvoju vlastitih profesionalnih kompetencija.

Autorica Jasper (2021.), vezano uz raspravu o radu na slučaju kroz supervizijski rad, donosi rezultate dobivene iz audio snimaka supervizijskih susreta. Fokus je tijekom supervizijskog rada, obuhvaćao rasprave o radu na slučaju. Dobiveni rezultati ovog istraživanja, podudaraju se s prethodno pregledanom literaturom. Prema tome, „rasprava o slučaju“ (Nelsen, 1974., prema Jasper, 2021.) ili „studentski izvještaj“ i „pričanje slučaja“ (Brodie, 1993.; Brodie i Williams, 2013., prema Jasper, 2021.) dominirali su supervizijskim sastancima. Pored toga, studenti su uz čestu „slobodu“ izražavanje svojih mišljenja i postavljanja hipoteza, uspijevali dosljedno pratiti savjete i smjernice praktične nastave, koja je također uključivala i njihovo sudjelovanje u supervizijskom radu. Rezultati istraživanja, obradili su raspravu dionika o radu na slučaju, a koja ukazuje na supervizijski okvir kroz koji studenti uče. Nalazi sa snimljenih supervizijskih susreta i dodatno potkrijepljenih intervjuja dionika ovog istraživanja sugerira da rasprava o radu na slučaju nije uvijek bila "proceduralno vezana", odnosno strukturirana. Nadalje, čak i tamo gdje su terenski nastavnici objašnjavali i davali upute studentima, to nije uvijek bilo usmjereno proceduralnim pitanjima. Često su terenski nastavnici bili vođeni pedagoškim ciljevima. Dakle, audio snimci i intervjui vezano uz supervizijske susrete, ukazuju na sadržaje usmjerene razmjeni mišljenja uobličeni u dijalog. Naime, studenti su aktivno sudjelovali u razmjeni razmišljanja oko pitanja odgovornosti tijekom prakse, kao i tijekom supervizijskog rada. Uvidom u rezultate ovog istraživanja, neki terenski nastavnici su očito bili vještiji i studentima ugodniji u poticanju i održavanju takvih promišljanja prakse. Ovi nalazi istraživanja, slični su spoznajama autora Brodie i Williams (2013., prema Jasper, 2021.), po kojem zaključuju da se fokus treba stavljati na raspravu o praktičnoj nastavi i analizi supervizijskog rada uz aktivno i interaktivno uključivanje studenta kao dionika u njihov proces učenja.

Rezultati istraživanja audio snimaka supervizijskih susreta i studentskih intervjua, ukazuju na proturječna i kontradiktorna saznanja o integraciji teorije i prakse. Autorica povezuje istraživanje Brodieja i Williamsa (2013., prema Jasper, 2021.), koje je sukladno dobivenim rezultatima njezinog istraživanja. Prema tome, dolazi se do zaključka po kojem se često čini da studenti ne dobivaju redovite prilike za povezivanje prakse s teorijom (Maidment, 2000; Cleak i sur., 2016. Roulston i sur., 2018., prema Jasper, 2021.). Nastavno na navedno i druge studije samoprocjene Lee i Fortune (2013a, 2013b; Fortune, 2003; Flanagan i Wilson, 2019., prema Jasper, 2021.) napominju da je zadovoljstvo studenata s radom povezano s mogućnosti da takva teorija prakticira raspravu i šire „konceptualne aktivnosti povezivanja“ (Lee i Fortune, 2013a, prema Jasper, 2021.).

Autorica ukazuje i na potrebu prepoznavanja potencijala pozitivnih iskustava koja su značajna za usvajanje studentovog osjećaja vrijednosti i uvaženosti tijekom stjecanja praktičnih iskustava. Neposredni rad s korisnicima i drugi poslovi u djelatnosti socijalne skrbi, Wilson i Flanagan (2019., prema Jasper, 2021.), karakteriziraju još i kao izloženost studenta izravnom radu s klijentima. Navedeno se smatra iskustvenim alatom „iznad“ dugih alata, kada je stjecanje profesionalnih kompetencija u pitanju.

Istraživanje autorice Jasper (2021.), bavi se proučavanjem neposrednog i samostalnog rada s brojnim korisnicima socijalnih usluga, uz organizirano adekvatno vrijeme za supervizijski rad. Ovaj oblik podrške studentima osigurava dostatan vremenski prostor u vidu „sigurnog“ mjesta za strukturirane razgovore o njihovoj praktičnoj nastavi. Dobiveni rezultati istraživanja dovode i do spoznaje o određenim negativnim konotacijama ovog oblika podrške, kao na primjer, nedostatan vrijeme za raspravu o povezivanju prakse s teorijom, raspravljanju o osjećajima, davanju povratnih informacija, promatranju drugih dionika terenske prakse itd.

Jasper (2021.) zaključuje, supervizija studenata trebala bi u fokus staviti prvenstveno učenje studenata tijekom njihovog praktičnog rada uz uključivanje sljedećih značajki podrške: procjenu učinkovitosti rada, upravljanje slučajem, sve to kroz perspektivu obrazovnog elementa. Autorica s obzirom na nalaze istraživanja zaključuje, supervizija studenata mogla bi veći fokus stavljati na edukativnu komponentu supervizije.

Uloga supervizije u obrazovanju socijalnih radnika, aktualna je tema i u Australiji. Ipak unatoč aktualnosti, pitanje supervizije studenata socijalnog rada još uvijek je kao tema nedovoljno istražena na području Australije.

Zuchowski i suradnici (2021.), su proveli istraživanje, u koje se uključilo 284 studenta socijalnog rada koji su nedavno završili praktično obrazovanje na Sveučilištu u Queenslandu. Anketa je istraživala iskustva studenata socijalnog rada uključenih u superviziju. Ovaj istraživački tim pokušao je doći do odgovora na pitanja vezano uz trajanje i kvalitetu supervizijskih susreta. Pored toga istraživanje se bavilo i pitanjima odnosa u superviziji te koliko je supervizija doprinijela njihovom razvoju tijekom praktične izobrazbe. Većina ispitanika je, prema dobivenim rezultatima, pozitivno ocijenila ulogu supervizije. S druge pak strane, dobiveni rezultati ukazali su i na neke nedostatke tijekom provedbe supervizije. Unatoč pozitivnom mišljenju većine studenata o superviziji, tek nešto više od polovice studenata na praksi sudjelovalo je u potrebnom broju supervizijskih susreta, vođenih od strane kvalificiranih supervizora. Sukladno standardima obrazovanja socijalnog rada na području Australije (AASW, 2020.), Zuchowski i suradnici (2021.), smatraju da se problem nedostatka promatranja studentske prakse mora ozbiljno shvatiti. Prema tome, bitna komponenta osiguranja kvalitete studentske praktične nastave obuhvaća istraživanje oko aktivnosti studentovog učenja. Navedeno se može utvrditi analizom izvještaja studenata o provedbi nastave, kao i nezaobilaznim promatranjem provedbe praktične nastave te procjenom konstruktivne povratne informacije i refleksijom studenata na praktičnu nastavu (Flanagan & Wilsonm 2018; Cleak i sur., 2016, Wilson i sur., 2009, prema Zuchowski i sur., 2021.).

Australian Association of Social Workers (AASW, 2020.), zahtjeva da iskustvo studentskog učenja vodi terenski edukator, odnosno mentor kroz izravno promatranje, povratnu informaciju i istraživanje učinkovitosti učenja, odnosno usvajanja studentovog praktičnog iskustva. Ukoliko terenski edukator nije u mogućnosti promatrati praktični rad studenta, svaka rasprava i istraživanje o učinkovitom učenju studenata, mogla bi postati čista teorijska vježba bez realnog uvida u stvarno stanje prakse. Prema tome, AASW preporučuje da mentor ujedno bude i supervizor.

S navedenim se slaže i Bogo (2015.), naglašavajući promatranje praktičnog rada studenata bitnim za osiguranje kvalitete obrazovnog procesa studenata socijalnog rada. Zuchowski i suradnici (2021.), kao autori istraživanja primijetili su da se unatoč razvoju osiguranja kvalitete

obrazovanja, u akademskoj zajednici Australije malo zna o tome kako studenti doživljavaju vlastito učenje unutar supervizije. Upravo iz tog razloga, istraživanje se bavi pitanjem promatranja i praćenja kvalitete studentskog rada i supervizije. Do odgovora na ova pitanja, autori ovog istraživanja, dolazili su analizom iskustava studenata uključenih u superviziju tijekom njihove praktične nastave. Ovo istraživanje proizašlo je iz rasprave koju je provela mreža Queensland Field Education Network (QFEN), o tome dobivaju li studenti odgovarajuću podršku i praćenje tijekom praktičnog rada. QFEN se sastoji od terenskog obrazovnog osoblja sa sveučilišta koja djeluju u kampusu u Queenslandu. Na QFEN-u djeluje jedanaest sveučilišta, od kojih je jedno nadležno za obrazovanje socijalnih radnika. Baza istraživanja, obuhvatila je raznu stručnu literaturu, prethodna istraživanja, iskustva istraživača i suradnju s drugim istraživačima. Osim navedenog, na ovu temu su tražene i povratne informacije od drugih članova QFEN-a. Ovo istraživanje još se bavilo demografskim i drugim sličnim pitanjima. Budući da navedeno nije relevantno za ovaj završni rad, daljnji sadržaji ovog istraživanja, navodit će se isključivo kvalitativna istraživačkim pitanjima koja su od studenata tražila povratne informacije u obliku opisa iskustava studenata u supervizijskom radu. Pitanja su bila usmjerena i prema utvrđivanju studentskih stručnih izazova tijekom prakse te na koje je načine supervizija doprinijela razvoju njihovih profesionalnih kompetencija. Pored navedenog, pitanja su bila usmjerena i traženju odgovora vezano uz načine provedbe supervizije (interna, eksterna, individualna ili grupna), zatim koliko je supervizijskih susreta osigurano, tko ih je provodio, jesu li se održali svi planirani susreti, koliko ih je otkazano, kakvi su odnosi prevladavali tijekom rada te kako su studenti ocijenili kvalitetu rada supervizijskih grupa u koje su bili uključeni.

Rezultati provedenog istraživanja (Zuchowski i sur., 2021.), ukazuju da više od 40% svih ispitanih studenata nisu dobili priliku biti promatrani tijekom njihove prakse. Navedeno se odnosi više na studente koji su bili uključeni u supervizijski rad vanjskih supervizora. Pri tome možemo zaključiti kako ovi autori superviziju koriste kao vid „nadgledanja“, odnosno opserviranja studenata na praksi, iako to nije eksplicitno iskazano. Ispitivanje njihovih iskustava zasebno je provedeno kroz procjenu potreba za samozastupanjem i preuzimanjem inicijative kako bi se osiguralo učenje tih studenata. Iako je određen broj studenata, uspješno prošao kroz praktičnu naobrazbu, neprihvatljivo je da još uvijek postoje studenti koji tijekom svojeg praktičnog rada nisu promatrani na adekvatan način. Ključna briga, kada je kvaliteta praktičnog obrazovanja studenata u pitanju ukazuje na postojanje značajnog broja studenata koji kroz praksu prolaze bez dostatnog usmjeravanja i mentorstva kao ključne funkcije

obrazovanja studenata socijalnog rada. Ovakav nedostatak promatranja u kombinaciji s nedosljednostima i nedostatnog broja terenske edukacije, može dovesti studenta do brojnih situacija u kojima su prepušteni sebi i nekim samoinicijativnim oblicima snalaženja, što ima negativne učinke na osiguranje kvalitete obrazovnog procesa. Nedostatak održavanja redovite supervizije još je jedno važno pitanje. Zahtjev AASW-a ukazuje na potrebu pružanja 90 minuta supervizije tjedno. Navedeno se prema AASW-u prepoznaje kao značajan doprinos studentovom učenju i osiguranju kvalitete obrazovnog procesa u području stjecanja kompetencija socijalnog radnika (AASW, 2020., prema Zuchowski i sur., 2021.).

Zuchowski i sur. (2021.), upozoravaju i na druge dobivene rezultate istraživanja. Gotovo polovica studenata nije imala redovitu tjednu superviziju, dok je 20 % studenata imalo devet ili manje supervizijskih susreta tijekom prakse, koje su vodili vanjski supervizori, dakle, supervizori koji nisu bili djelatnici ustanove niti fakulteta. Preostali broj studenata nije imao nikakve supervizijske susrete. Istraživanje nadalje ukazuje na još jedan zanimljiv podatak, koji se odnosi na dužinu trajanja supervizijskih susreta. Supervizija studenata s manjim brojem supervizijskih susreta provodila se vremenski kraće od trajanja susreta studenata koji su bili uključeni u veći broj supervizijskih susreta. Istraživanje australskih programa praktičnog obrazovanja potvrdilo je uključenost 50 % studenata socijalnog rada u Australiji u superviziju terenske prakse kod vanjskih suradnika, supervizora stručnjaka iz prakse koji nisu zaposlenici njihovog pružatelja praktične nastave. Istraživanjem se došlo i do podataka da studenti svoje zadovoljstvo praksom koja se provodi uključivanjem u supervizijsku grupu koja nije radno gledana unutar organizacije ili ustanove pružatelja studentske praktične nastave, procjenjuju s manjom razinom zadovoljstva. Osim toga, generalno gledano provedbu prakse u kojoj nije prisutno promatranje njihovog praktičnog rada, studenti procjenjuju s nižom razinom zadovoljstva (Cleak & Smith 2012; Crisp & Hosken, 2016., prema Zuchowski i sur., 2021.). S druge strane, neka istraživanja pokazuju da se studentima koji usvajaju znanja na praksi sudjelujući u radu supervizijske grupe koju vodi vanjski supervizor, može pružiti prilika za vježbanje niza vještina relevantnih za stručni socijalni rad te olakšati njihov razvoj vještina u području međuprofesionalnog rada te osigurati vrijeme za stručni razvoj kompetencija uključivanjem, prema mogućnostima u supervizijski rad, vođen od više različitih stručnjaka supervizora (Hek, 2012; McLaughlin i sur., 2014; Zuchowski 2013, prema Zuchowski i sur., 2021.).

Zuchowski i suradnici (2021.), provedenim istraživanjem došli su do zaključka po kojem je vrijednost supervizije za osiguranje kvalitete praktičnog obrazovanja studenata socijalnog rada, jasno i nedvojbeno potvrđena. Rezultati ovog istraživanja upozoravaju, na to da iako svi dionici, posebice studenti, superviziju kao oblik podrške praktičnog obrazovanja smatraju korisnim, još uvijek postoje nedostaci provedbe navedenog. Istraživanjem se došlo do zabrinjavajućeg podatka koji ukazuje na nedostatke praktičnog obrazovanja na australskom području, budući da prosječno gledano, još uvijek značajan broj studenata ne ostvaruje adekvatno uključivanje u supervizijski rad. Na takav način, ti „neuključeni“ studenti nemaju priliku reflektirati o iskustvima s prakse niti dobiti supervizijsku podršku. Znanstveno je potvrđena spoznaja da je podrška studentovog praktičnog rada, kroz uključivanje u superviziju, temelj osiguranja kvalitete njihovog praktičnog rada. Prema tome, nedostatak redovite supervizije tijekom obrazovanja studenata socijalnog rada, predmet je velike zabrinutosti. Daljnji naponi usmjereni istraživanju učinkovitih modela osiguranja kvalitete praktičnog obrazovanja studenata socijalnog rada kroz superviziju, predstavljaju važno strateško pitanje. S obzirom da obrazovni programi socijalnih radnika, trebaju sukladno standardima obrazovanja i akreditacije socijalnog rada na području Australije (AASW, 2020.), uključivati superviziju i na takav način ispunjavati uvjete propisanih standarda kvalitete, Zuchowski i suradnici (2021.), upozoravaju da ova odgovornost najvećim dijelom leži na pružateljima obrazovanja socijalnih radnika i nadležnim akreditacijskim i regulatornim tijelima.

Zanimljivo istraživanje na području Republike Hrvatske, sa svrhom stjecanja uvida u specifičnosti supervizije studenata socijalnog rada iz perspektive supervizora, provela je autorica Vlašić (2020.). U istraživanju je sudjelovalo deset supervizorica s dugogodišnjim iskustvom superviziranja studenata socijalnog rada. Od navedenih deset supervizorica, pet ih je zaposleno kao nastavnički kadar na Studijskom centru socijalnog rada Pravnog fakulteta u Zagrebu, tri su zaposlene u privatnom sektoru kao psihoterapeuti i pružatelji usluga savjetovanja, a preostale dvije u vrijeme provedbe istraživanja profesionalno su djelovale kao zaposlenice Centra za socijalnu skrb Zagreb.

Vlašić (2020.), navodi, polazna točka istraživanja se odnosi na razlike između supervizije studenata i supervizije stručnjaka s obzirom na specifične potrebe studenata i njihove kompetencije s kojima ulaze u superviziju te polazi od pretpostavke da se od supervizora studenata očekuju specifične kompetencije. S ciljem sveobuhvatnijeg istraživanja specifičnosti supervizije studenata socijalnog rada, orijentirala se na četiri istraživačka pitanja, koja će prema

autorici dati precizne i dovoljno jasne smjernice za ovu vrstu supervizije. Sukladno istraživačkom cilju, pitanjima i sudionicima istraživanja, autorica se odlučila na kvalitativni pristup prikupljanja i analizu podataka. Autorica navodi razloge odabira kvalitativnog pristupa, budući da se u središte pozornosti stavljaju osobna iskustva supervizora. Ona su za ovo istraživanje važna jer osobna iskustva u radu supervizora sa studentima omogućuje detaljnije razumijevanje supervizije studenata kao specifične stručne tematike u okviru podrške studentima tijekom njihove praktične nastave. Istraživačka pitanja prema Vlašić (2020.:25), postavljena su na sljedeći način:

- Koje su specifičnosti sadržaja koji se pojavljuju u superviziji studenata u odnosu na superviziju stručnjaka?
- Koje su specifičnosti supervizijskog procesa u superviziji studenata, u odnosu na superviziju stručnjaka?
- Koje su kompetencije potrebne studentu za sudjelovanje u grupnoj superviziji?
- Koje su kompetencije potrebne supervizoru za vođenje grupne supervizije studenata?“

Provedenim istraživanjem su dobiveni rezultati u obliku odgovora na pitanja povezana sa specifičnostima sadržaja koji se pojavljuju u superviziji. Studenti diplomskog i prijediplomskog studija u superviziju donose podjednake sadržaje. To su obično teme povezane s njihovim strahovima i očekivanjima prije početka terenske prakse, uspostavu osobnog kontakta s korisnicima i iskustvima interpersonalnih odnosa te drugih karakteristika specifičnih samo za studente prijediplomskog i diplomskog studija socijalnog rada. Rezultati koji se odnose na sadržaje supervizije studenata, proizlaze iz konteksta prakse i povezani su s ustanovom u kojoj se njihova praksa provodi. Prema izjavama supervizora, utvrđeno je da faze supervizije prate tijek terenske prakse. Specifičnosti supervizije studenata, kada su u pitanju metode, tehnike, modeli i teorijski koncepti, za razliku od supervizije stručnjaka, očituje se i u tome što se kod supervizije studenata, supervizijski rad provodi uz naglašenu edukativnu funkciju. Provedenim istraživanjem, autorica povlači paralelu suvremenog socijalnog rada i supervizije koje ima identično ishodište u konstruktivizmu⁷. Autorica smatra važnim istaknuti izomorfizam⁸ koji se kao i u neposrednom radu socijalnih radnika s korisnicima, pojavljuje i u odabiru tehnika, metoda modela i koncepata rada supervizora sa studentima socijalnog rada. Ovim pristupom studenti usvajaju znanja o značaju uspostave suradničkog odnosa s korisnicima, suradnom i ravnopravnom odnosu pri preuzimanju odgovornosti, prava korisnika na vlastite izbore,

⁷ fil. učenje koje prenaplašava ulogu spoznavajućeg subjekta u izgradnji spoznate stvarnosti.

⁸ lingv. podudarnost dviju struktura.

pružanju stručne podrške pri traženju ostvarenja najboljeg interesa i dobrobiti za korisnika uz istovremeno očuvanje interesa drugih. Studenti kroz proživljeno, uče o komplementarnom odnosu što je također prisutno i kod stručnog rada socijalnih radnika u odnosu na korisnika. Vezano uz procjene ishoda učenja, supervizorice uglavnom zastupaju stav da se ta uloga odnosi na terenskog nastavnika i fakultet, što se također smatra po pitanju odgovornosti i dijeljenja uloga još jednom od specifičnosti supervizije studenata. Vezano uz edukativnu ulogu za koju je jasno utvrđena izraženost kod supervizije studenata u odnosu na superviziju stručnjaka, procesi i sadržaji su prilagođeni zrelosti studenata i njihovim očekivanim ishodima i zadacima s prakse. Vezano uz pitanje odgovornosti u supervizijskom radu sa studentima, supervizorice navode prepoznavanje vlastite višestruke odgovornosti prema fakultetu, studentima, korisnicima, ustanovi u kojoj studenti obavljaju praksu te odgovornost prema sebi. Osim navedenog, a također je specifično za superviziju studenata, što je i kroz intervju sa supervizoricama razmatrano, odnosi se i na nejednak odnos moći studenta i supervizora. Navedeno, studenta čini posebno ranjivim, posebice ako je supervizor još i njihov profesor na fakultetu (Vlašić, 2020.).

Supervizorice studenata su tijekom istraživanja istakle specifične teškoće s kojima su se tijekom supervizijskog rada sa studentima suočavale. Teškoće su podjelile u četiri kategorije:

- neusklađenost supervizije i terenske prakse;
- smanjeni kapaciteti studenata za sudjelovanje u superviziji;
- nejasnoće oko uloge supervizora studenata;
- zastoj na razini grupne dinamike.

Područje kompetencija supervizora za rad sa studentima, prema Vlašić (2020.), još je jedan značajan segment ovog istraživanja. Autorica je došla do spoznaja da bi kompetencije supervizora u budućem radu sa studentima trebale biti pozorno razmatrane i uvažavane. Dobiveni rezultati iz intervju sa supervizoricama usmjeravaju na neke poželjne kompetencije za rad sa studentima: relacijske, kognitivne, funkcionalne, specifične i osobne kompetencije. Osim navedenih, dodatno su naglasile i pojačanu brigu i podršku prema studentima izraženu kroz svijest o njihovim profesionalnim i životnim iskustvima, osjetljivosti za trenutne poteškoće s kojima se studenti suočavaju u tijeku studentskog života, razumijevanje za budno razdoblje njihovog sazrijevanja koje se treba manifestirati u pružanju oslonca i podrške pri pronalaženju vlastitog profesionalnog puta i životnog stila. Supervizija studenata u okviru obrazovnog procesa je obvezna i to je jedna od njezinih odrednica. Posebno zanimljiva potrebna kompetencija supervizora, odnosi se na to da takvu vrstu obvezne supervizije studenata, kompetentni supervizor u radu sa studentima stvori grupnu atmosferu i ozračje kao kod

dobrovoljne supervizije. Autorica je izdvojila i pitanja koja bi mogla utjecati na bolju pripremu studenata za kvalitetniji supervizijski rad, kao i praktičnu nastavu sveukupno gledano. Navedeno bi moglo poslužiti i za preporuke koje se povezuje s temeljitijim teorijskim znanjima iz određenih područja, kao što su npr. bolje poznavanje zakona tijekom diplomskog studija te važnost studentove motiviranosti za supervizijski rad. Poželjne osobine studenata za supervizijski rad kod većine studenata su obilježja koja se odnose na empatiju za druge, samokritičnost, otvorenost za nova iskustva, poštivanje različitosti, poznavanje osnova interpersonalne komunikacije te eventualno iskustvo u grupnom procesu. Autorica u završnim razmišljanjima o specifičnostima supervizije studenata socijalnog rada iz perspektive supervizora, navodi, rezultati ovog istraživanja ukazuju da je jedan od specifičnih sadržaja koje studenti donose u superviziju povezan s odabirom terenskih nastavnika kao ključnih dionika u procesu iskustvenog učenja. Iz navedenog razloga, autorica smatra da bi se odgovarajućim oblicima podrške terenskim nastavnicima moglo obuhvatiti značajne teme za prorađivanje njihovih iskustava. Teme koje bi se kroz podršku moglo obuhvatiti, autorica navodi: stjecanje nekih teorijskih znanja iz pojedinih kolegija, izučavanje potrebnih vještina i metoda rada, upravljanje vremenom za vrijeme terenske prakse sa studentima i prepoznavanje stvarne uloge i pozicije studenata na praksi. Autorica upozorava da terenska praksa na diplomskom studiju traje prekratko te da studenti nemaju uvida u cjelokupni proces stručnog rada. Shodno tome, duže trajanje terenske prakse predlaže se kao model za rješenje ovog pitanja. Vezano uz pitanje procesa supervizije, autorica smatra potrebnim produžiti trajanje supervizijskog ciklusa. To bi omogućilo razvoj grupne dinamike i mogućnost grupi za prolazak kroz sve faze grupne supervizije, što trenutno nije moguće zbog nedostatnog trajanja prakse. Važne kompetencije supervizora za supervizijski rad sa studentima do kojih se istraživanjem došlo, odnose se na podržavajuću ulogu supervizora u vođenju supervizije. Pored navedene kompetencije, Vlašić (2020.), navodi edukativnu i administrativnu ulogu. Vezano uz usklađivanje supervizijskih standarda i razmjenu iskustava, autorica predlaže ispitivanje mogućnosti grupne konzultacije u koje bi se uključivalo supervizore studenata i terenskih nastavnika. Navedeno ispitivanje mogućnosti grupnih konzultacija odnosilo bi se i na kompetencije supervizora i razvoj supervizijskih alata specifičnih za superviziju studenata. Navedeno bi omogućilo bolju integraciju prakse i teorije. Povratne informacije supervizoricama od strane studenata, autorica također smatra važnim te predlaže, sa svrhom obnavljanja svojih znanja o superviziji, povremena pohađanja raznih usavršavanja supervizora na sadržajima poslijediplomskog studija iz područja supervizijskog rada.

Vlašić (2020.), izradu priručnika sa smjernicama za provedbu terenske prakse smatra značajnim načinom unaprjeđivanja praktične nastave studenata socijalnog rada. Priručnik bi kao stručna literatura olakšala dionicima terenske prakse stvaranje prilika za učenje, bolje informiranje o zadacima i ciljevima te povezivanje teorije i prakse. Sudionicima supervizijskog rada sa studentima, navedeno bi doprinijelo unaprjeđivanju terenske prakse.

Wilson i Flanagan (2019.), provele su istraživanje s ciljem analiziranja iskustava studenata diplomskog studija Sveučilišta u Dublinu i Sveučilišta u Maynoothu. Istraživanje se provodilo, u dvije faze, sa svrhom identificiranja alata za pomoć studentima tijekom pohađanja njihove terenske nastave. Prvom fazom istraživanja, tijekom 2014. godine, anketirano je 37 studenata prve godine diplomskog studija. U drugoj fazi anketiranja, provedenoj 2015. godine, sudjelovalo je 95 studenata prve i druge godine diplomskog studija. Dakle, ovom drugom fazom dva puta su anketirani studenti, koji su prethodne godine također sudjelovali u istraživanju. Konačni uzorak od 100 odgovora, predstavlja stopu odaziva od 90% studenata prve i 60% studenata druge godine. Ovo istraživanje je potvrdilo tezu po kojoj je terenski rad u socijalnom radu prepoznat kao ključni element njihovog stručnog usavršavanja. U fokusu istraživanja su alati koji osnažuju i podržavaju studente, prilikom njihovog razvoja praktičnih vještina i znanja: samorefleksija, vođenje bilješki tijekom rada na slučaju te kritički osvrt na vlastiti rad. Pored navedenog, istraživanjem je obuhvaćeno i pitanje interakcije s mentorom praktične nastave, povratne informacije i supervizija te formalni inputi kao što su uvođenje u profesionalni rad, odnosno djelatnost socijalne skrbi te obuku i upute o sigurnosti. Autorice ističu zanimljivo otkriće koje je donijelo spoznaju o važnosti studentovog samostalnog učenja. Studenti koji su prepoznali važnost samostalnog učenja, ovom vrstom učenja prestaju se rutinski baviti i odgovornije pristupaju daljnjem vlastitom praktičnom radu. Dobiveni rezultati istraživanja ukazuju na to da je studentovo samostalno i samousmjerenjeno učenje doprinosilo zadovoljstvom studenta usvojenim praktičnim vještinama tijekom njihove praktične nastave. Zaključci istraživanja ukazuju na terensku nastavu kao ključni element studentovog učenja tijekom njihovog obrazovanja za socijalne radnike. Pored toga je utvrđeno da se uključivanje vanjskih suradnika tijekom praktičnog obrazovanja studenata smatra iznimno značajnim. Dobiveni rezultati ukazuju na ključne elemente tijekom studentske terenske nastave. Vezano uz to, tijekom usvajanja praktičnih znanja, autori istraživanja navode implementaciju studentovih postojećih teoretskih znanja stečenih u akademskom okružju u praktični rad te se na takav način teorijsko znanje uz prikupljanje iskustva odvija u smjeru praktičara sposobnog za primjenu potrebnih postupanja. Prema tome, prilika učenja "*radeći*" (Chui, 2009.), rezultira "*dublji* i

trajnijim učinkom od teorijske nastave" (Bellinger, 2010:2453). Dermott i Campbell (2016., prema Wilson i Flanagan, 2019.), navode važnost terenskog obrazovanja u socijalnom radu, kao za stručni razvoj značajnog modela učenja. Studenti svoje učenje i razvoj proživljavaju kao praktičari rada kroz izravno praktično iskustvo.

Bogo i Sewell (2019, prema Wilson i Flanagan, 2019.), postavljaju tezu po kojoj nije dovoljno da učenici uče samo o pojmovnom znanju, empirijskim nalazima u nastajanju i vrijednostima u sveučilišnom okruženju, nego je bitno omogućiti studentima da nauče integrirati i primijeniti ove dimenzije kroz primjenu njihovih teorijskih znanja u praksu. Ujedinjeno Kraljevstvo, Irska, Australija i Sjeverna Amerika, stavljaju poseban naglasak na strukturirane i dobro organizirane oblike osiguranja integracije teorijskih i praktičnih znanja studenata socijalnog rada. Ovakvi oblici rada sa studentima u navedenim državama, sastavni su dio kurikuluma obrazovnog programa socijalnih radnika i obično su organizirani od strane sveučilišta, a provode se u partnerstvu s raznim organizacijama koje profesionalno djeluju u području djelatnosti socijalne skrbi. Tipična forma organizacije studentske prakse u Irskoj se sastoji od sljedećih dionika: student socijalnog rada, praktični nastavnik i mentor praktične nastave koji djeluje kao veza između sveučilišta, studenata i praktičkog nastavnika. Kada je u pitanju supervizijski rad sa studentima, grupna supervizija u terenskom radu je neuobičajena u Irskoj te se više provode modeli individualnog supervizijskog rada sa studentima. Jedan od mogućih razloga individualiziranijeg pristupa studentu, odnosi se na prirodu odnosa nastavnika, mentora i studenata. Budući da studenti iz istog kvalifikacijskog razreda mogu imati potrebu za različita iskustvena učenja tijekom prakse, stavlja se naglasak na individualiziranije oblike rada sa studentom (Flanagan i Wilson, 2018., prema Wilson i Flanagan (2019.). Kourgiantakis i suradnici (2019.), upozoravaju da se unatoč široko rasprostranjenom konsenzusu o vrijednosti uloge supervizije u obrazovanju socijalnih radnika, vrlo malo autora, odnosno literature se bavi istraživanjem onog što u procesu supervizije, pomaže studentu pri usvajanju znanja. Roulston, Cleak i Vreugdenhil (2018.) bavili su se istraživanjem aktivnosti koje promiču i unaprjeđuju kompetencije i profesionalni identitet tijekom supervizijskog rada sa studentima socijalnog rada na praksi. Provedeno istraživanje dovelo ih je do zaključka da je idealan supervizorski odnos onaj gdje mentor praktične nastave preuzima odgovornost za omogućavanje redovitih sastanaka i stvaranje sigurnog i poticajnog okruženja za učenje uz redovite konstruktivne povratne informacije o praksi i napretku. Lefevre (2005.), navodi otkrića vezano uz uključene studente u supervizijski odnos s voditeljem praktične nastave. Ovaj autor pojašnjava važnost odnosa sa studentom koji treba biti dostupan, ohrabrujući, suradnički uz razvijenu mentorsko

supervizijsku sposobnost uspostavljanja potrebne ravnoteže između nadgledanja i podrške studentovog rada. Podržavanje razvoja studentove autonomije, predstavlja potrebnu suvremenu razinu osiguranja kvalitete praktičnog obrazovanja studenata socijalnog rada.

Studenti socijalnog rada u Irskoj, kao i u većini zemalja u kojima se provodi obrazovanje socijalnih radnika, sukladno planu i programu obrazovanja, imaju obvezu pohađanja praktičnog obrazovanja. Irski visokoškolski sustav obrazovanja socijalnih radnika propisuje polaganje dva kolegija praktične nastave u trajanju od četrnaest tjedana. Program prakse je usmjeren studentovom učenju koje se temelji na teorijskim znanjima stečenim u prvom semestru integrirajući se s iskustvom praktičnog rada na ovoj razini praktične nastave. Ocjenjivanje studenta od strane mentora praktične nastave provodi se primjenom raznih metoda kao što su izravno promatranje studentovog praktičnog rada, suradnje s drugim dionicima tijekom prakse, temeljem uvida u izvještaje drugih kolega, stručnjaka iz prakse te zapisnika rada studenta u superviziji. Pored navedenog, pisanje detaljnog izvještaja o provedenom praktičnom radu studenta, obveza je i studenta i mentora praktične nastave. Navedeni izvještaji, također su značajan pokazatelj ostvarenih rezultata i usvajanja praktičnih vještina polaznika prakse. Ostvareni učinci provedenog praktičnog obrazovanja procjenjuju se temeljem šest standarda stručnosti koji su usklađeni s državnim regulatornim tijelom (Wilson i Flanagan, 2019.).

Prilikom provedbe istraživanja, autorice Wilson i Flanagan (2019.), studente su zamolile za ocjenjivanje stupnjeva korisnosti alata za podršku njihovog učenja tijekom prakse. Bivarijantna analiza⁹ korisnosti i učestalosti uporabe dali su klaster¹⁰ u rasponu, od osnovnih alata do alata koji se rijetko koriste i manje se u vidu korisnosti cijene. Od pet glavnih alata za učenje koji su se smatrali vrlo korisnima i koristili su se najmanje jednom tjedno kao mješavina diadičkih¹¹ i samostalnih alata za učenje, navedeni su sljedeći: promatranje drugih na poslu, neformalna supervizija, sustručnjačka suradnja, povećana odgovornost uz samostalan rad i kritički osvrt vlastitog rada. Iako, vjerojatno nije iznenađujuće, ali je u svakom slučaju vrijedno pažnje, ukazuje na to da se tri od pet glavnih alati odnose na angažman s izravnim (neposrednim) radom s klijentima: promatranje, suradnja i odgovornost, odnosno samostalan rad. Navedeno jasno naglašavaju važnost izloženosti izravnom radu s klijentima, što se smatra značajnijim od drugih alata. Kada su u pitanju slučajevi socijalnog rada, studenti su se gotovo u većini složili (n = 87,

⁹ Analiza između dva skupa podataka.

¹⁰ Grupiranje načina i oblika podrške studentima u tijeku praktične nastave.

¹¹ Promatranje parova odnosno dva povezana sudionika.

99%), da je promatranje socijalnih radnika bilo vrlo korisno (n = 74) ili korisno (n = 13). Promatranje je prema tome, među češće korištenim alatima. Studenti su potvrdili da je većina od uključenih svakodnevno imala priliku promatrati druge stručne radnike na poslu (n = 43, 48%) ili na tjednoj bazi (n = 28, 31%). Jedan od zanimljivih odgovora na ovo pitanje izražen je kao odgovor na otvoreno pitanje, kojim je pojašnjeno da je promatranje ili praćenje drugih probacijskih službenika tijekom prvih nekoliko dana bilo korisno. Naglasak studenta odnosi se na promatranje različitih stilova savjetovanja i različitih timova u probacijskim odjelima. Timova za beskućnike, timova okružnog suda, probacijski rad s mladima, tima za procjenu i brojnih drugih timova. Co-working, odnosno drugi cijenjeni alat za podršku učenju bio je suradni prostor, koji se smatra vrlo korisnim ili korisnim za 93% (n = 82). Dok je nekim studentima pružena prilika za zajednički rad dnevno (n = 30, 33%), većina je imala priliku ovakvog ozračja (suradnog prostora) barem jednom tjedno (n = 40, 44%). Zanimljiv je komentar studenta svojim vršnjacima: „*Obavezno se založite za suradnju s ljudima i uključite se u rad kod vaših pružatelja praktične nastave. Iskoristite vrijeme koje tako brzo prolazi. Nemojte se bojati postavljati pitanja.*“ (Wilson i Flanagan, 2019:6-7).

Mentori praktične nastave uključeni u ovo istraživanje, sukladno formalnom programu rada, provodili su superviziju studenata minimalno 1,5 sat tjedno. Iako se u ovom radu autorice ne referiraju na neku određenu vrstu supervizije, možemo reći da je riječ o superviziji koja sadrži u najvećoj mjeri elemente edukativne supervizije, a provodi se individualno. Pored navedenog formalnog supervizijskog rada sa studentima, prisutna je i podrška u vidu redovite neformalne supervizije, kao i drugih oblika podrške studentima tijekom njihove stručne prakse. Posebno je zanimljiv odnos i usporedba primijene formalne i neformalne supervizije. Neformalna supervizija bio je najčešće korišten alat praktične nastave s 90% (n = 85) slučajeva tjedno ili dnevno (n = 57, 60%). Studenti su ovaj oblik stručne podrške istakli kao vrlo korisnim načinom osnaživanja, odnosno podrške (n = 72, 77%) ili korisnim (n = 17, 18%). Ono što je tijekom istraživanja izazvalo zabrinutost odnosi se na utvrđenu činjenicu po kojoj četiri studenta nisu bila uključena u neformalni supervizijski rad. Ipak, značajnim je za navesti da su ti studenti bili uključeni u formalni oblik supervizijskog rada. S obzirom na ocjene neformalnog oblika supervizijskog rada, ne iznenađuje podatak da studenti više cijene neformalni oblik supervizijskog rada od formalnog. Pri tome valja imati na umu da individualna supervizija u svojem formalnom obliku za studenta može biti veoma izlažuća. Formalna supervizija ocjenjena je kao vrlo korisna za 62% (n = 58) i korisna za 30% (n = 28) studenata. Djelomičan razlog ovakvog vrednovanja od strane studenata može se pripisati rjeđoj pojavi formalnog

oblika supervizijskog rada ($Z = -4,683, P \leq ,001$) s usporedivim tjednim supervizijskim radom ($n = 80, 88\%$), dakle, tijekom provedbe praktične nastave, znatno manje implementiranog formalnog oblika supervizije ($n = 4, 4\%$), od neformalnog. Studenti su kontraintuitivno ocijenili da percipirana vrijednost rada sa slučajevima diljem tri razine promatranja, suradnje i povećane odgovornosti/samostalnog rada nije bila u snažnoj korelaciji s percipiranim učenjem ili ukupnim zadovoljstvom. Veća učestalost zajedničkog rada ($r_s = .250, P < .01$) i povećana odgovornost/samostalan rad ($r_s = .316, P < .001$) u korelaciji je s većim učenjem te se na takav način i ostvaruje veće zadovoljstvo studenata vlastitim radom (Wilson i Flanagan, 2019.).

Tablica 1. Studentska ocjena učestalosti korištenja i korisnosti alata za podršku pri praktičnom učenju (Wilson i Flanagan, 2019:6).

		Tjedno i češće	Mjesečno	Rjede od mjesečnog
Prosječna ocjena korisnosti	vrlo korisno	-promatranje stručnog rada -neformalna supervizija -suradnja -odgovornost/samostalan rad -kritički osvrt na vlastiti rad		
	korisno	-samorefleksija -formalna supervizija -povratna informacija mentora -rasprava o bilješkama o predmetu -prijedlozi za usavršavanje/poboljšanje znanja i rada -razmišljanje o rješenjima -brainstorming	-opservacijska povratna informacija mentora -trening -zapisi o vođenju slučaja -proučavanje obvezne stručne literature -primanje administrativne podrške -postupanje po usmeno prezentiranim slučajevima	
	niti korisno niti nekorisno		-povratne informacije o procesima/zapažanjima tijekom rada -dnevnik rada -zapisi procesa rada -upute za sigurnost na radu	-igranje uloga

Učestalost formalne supervizije imala je najslabiju korelaciju s učenjem ($r_s = .268$, $P < .001$) i zadovoljstvom ($r_s = .271$, $P < .01$), dok je učestalost neformalne supervizije bila među jačim korelacijama s obje nezavisne varijable ($r_s = .446$, $P < .005$; $r_s = .426$, $P < .005$). Međutim, bila je značajna multikolinearnost između učestalosti različitih supervizija, povratnih informacija alata, osobito s neformalnom supervizijom, što sugerira da je neformalna supervizija obuhvatila različite vrste povratnih informacija. Slično tome, postojala je znatna multikolinearnost između vrijednosti koja se pridaje različitim alatima za superviziju ili povratne informacije ukazujući na to da je kvaliteta u superviziji, formalnoj i neformalnoj, bila povezana s vrijednim povratnim informacijama. Mentori praktičnog obrazovanja studenata socijalnog rada imaju etičku i stručnu odgovornost osigurati studentima na praksi odgovarajuća iskustva s ciljem stjecanja vještina potrebnih za njihov budući profesionalan rad. Studentima je tijekom prakse potrebno osigurati promatranje stručnog rada, ali i osigurati izravan, odnosno neposredan rad s klijentima. Naravno, sve navedeno se provodi u skladu s mogućnostima pružatelja socijalnih usluga, kao ujedno i pružateljima provedbe prakse. Neophodno za studentovo stručno napredovanje i razvoj, potrebno je dobiti jasne konstruktivne povratne informacije po pitanju njihovih postupanja i drugih stručnih radnih aktivnosti. Svrha ovog oblika povratnih informacija ukazujuća je na osiguranje kvalitete i ostvarenih učinaka provedene prakse. Stavljanjem glavnog fokusa na potrebne alate koji su identificirani ovim istraživanjem, odnose se na omogućavanje studentovog napredovanja u obliku osiguravanja promatranja njihovog stručnog postupanja, suradnje i posebice samostalnog rada studenta, kao visoko ocjenjenog oblika usvajanja stručnih kompetencija kod studenata uključenih u praktični rad (Wilson i Flanagan, 2019.),

Sukladno obrazovnim standardima, Cleak i suradnici (2015.), naglašavaju, superviziju kao samu srž obrazovnog iskustva studenata. Rezultati ovog istraživanja, potvrdili su navedeno. Utvrđeno je da su povratne informacije studenta i njihovo sudjelovanje u superviziji imali najveći utjecaj na razinu zadovoljstva studentovog učenja tijekom njihovog praktičnog rada. Prema tome, vrijednost supervizijskog rada sa studentima, dokazano pridonosi usvajanju stručnih kompetencija studenata socijalnog rada. Wilson i Flanagan, (2019.), naglašavaju Lefevreov (2005.) zaključak o važnosti mentora praktične nastave i važnost osiguravanja poticajne i suradničke radne okoline te ključni doprinos praktičnog osnaživanja studenta tijekom praktičnog usavršavanja kroz supervizijski rad.

Posebice je zanimljivo i otkriće istraživanja po kojem studenti daju puno veću važnost ulozi vanjskih suradnika, odnosno stručnjaka i drugih članova stručnog tima iz prakse tijekom njihovog praktičnog rada. Ovi zaključci ukazuju na rangiranje važnosti resursa i alata tijekom studentskog praktičnog obrazovanja. Studenti su nastavno na to naveli obveznu literaturu, opisivanje slučaja tijekom stručnih postupanja, usmenu prezentaciju slučaja, samokritiku i samorefleksiju. Postoji određena vrsta stereotipa po kojem je praktično učenje na radnom mjestu, više namijenjeno za odrasle u obrazovnom procesu gdje se na osobu uključenu u obrazovanje gleda kao na aktivnog dionika koji je sposoban preuzeti odgovornost za taj proces (Nixon & Murr, 2006.).

Wilson i Flanagan (2019.), provedenim istraživanjem su zaključili da je dokumentiranje promatranja neposrednog rada studenata i njihovog sudjelovanja u superviziji središnji izvor dobivanja povratnih informacija. Dokumentiranje se odnosi na studentov rad na slučaju, suradnju, povećanu odgovornost, odnosno samostalan rad studenta. Ovo istraživanje je potvrdilo da se samostalan rad, uobičen u pojačanu odgovornost studenta uz njihov rad na slučaju te promatranje i suradnju s drugim stručnim radnicima, može smatrati najcjeljenijim korištenim resursom prakse. Studentov kritički osvrt vlastitog rada i neformalna supervizija, također se svrstava u ključne alate studentovog usvajanja stručnih kompetencija. Niža ocjena vrijednosti, koja se pripisuje formalnoj superviziji, ukazuje da se razlozi takvoj ocjeni supervizije nalaze u rjeđe održavanim supervizijskim susretima, u odnosu na neformalni supervizijski rad. Analiza i prikupljanje podataka o praktičnoj nastavi od studenata s nižom razinom samopouzdanja i povjerenja u vlastite sposobnosti, također je donijelo zanimljive i značajne uvide. U prvi plan je, od strane tih studenata, istaknuto pitanje u kojoj mjeri supervizija zasjenjuje važnost studentovog autonomnog učenja. Istraživanje pored navedenog, naglašava i potrebu po kojoj stručni nastavnici, mentori i drugi dionici prijenosa praktičnih znanja, kod studenata trebaju osnažiti samopouzdanje i povjerenje u vrijednosti njihove vlastite uloge tijekom učenja te na takav način doprinijeti razvoju osjećaja odgovornosti za vlastito učenje.

Učenje odraslih, od učenika zahtjeva aktivno sudjelovanje u njihovom učenju. Značajnim se smatra podrška stručnih dionika u vidu resursa koji doprinose motivaciji i ostvarenju studentovog proaktivnog i odgovornog pristupa učenju. Wilson i Flanagan, (2019.), zaključno ukazuju da obrazovanje socijalnih radnika, treba studentima pružiti znanja i poučiti ih relevantnim vještinama za ulazak u profesiju djelatnosti socijalnog rada. Ova vrijednost u obliku autonomnog učenja, vitalna je priprema studenta za ulazak u profesiju.

10. ZASTUPLJENOST I ULOGA SUPERVIZIJE SOCIJALNIH RADNIKA VISOKOŠKOLSKIH OBRAZOVNIH PROGRAMA U ZAGREBU, OSIJEKU, BEOGRADU, BANJA LUCI, MOSTARU, LJUBLJANI I BEČU

Krajem prošlog stoljeća, kao odgovor na bijedu i siromaštvo te brojne druge socijalne probleme tog vremena, osnivani su prvi programi obrazovanja socijalnih radnika. U početku su edukacije provođene kao kraći tečajevi za učenje praktičnih znanja zasnovanih na načelima filantropije. Puljiz (1997., prema Lloyd, 1987.) navodi 1907. godinu, kao povijesno značajnu za razvoj obrazovanja socijalnih radnika. Navedene godine Sveučilište u Chicagu osniva prvi sveučilišni program obrazovanja socijalnih radnika.

Puljiz (1997.), navodi veliku socijalnu katastrofu prouzročenu Prvim svjetskim ratom, koja je, obzirom na teške okolnosti stanovništva, rezultirala osnivanjem obrazovnih institucija u brojnim europskim zemljama. Prva inicijativa za osnivanje Međunarodnog udruženja škola za socijalne radnike (skraćeno IASSW), pojavila se 1928. godine. Ova je inicijativa aktivna i danas djelujući globalno preko svojih kontinentalnih i regionalnih ogranaka. Kao pokušaj akademskog i stručnog odgovora na teškoće ovog regionalnog područja, započinje se s obrazovanjem socijalnih radnika u regiji, osnivanjem viših škola za socijalni rad. Prva škola osniva se 1952. godine u Zagrebu, nakon toga 1955. godine u Ljubljani, zatim u Beogradu 1957. godine te u Skopju i Sarajevu 1958. godine (Žegarac, 2016.).

Ovaj kratki povijesni osvrt početka obrazovanja socijalnih radnika dat je sa svrhom pojašnjenja korijena nastanka škola za socijalni rad ovog regionalnog područja. Navedeno čitatelju, dodatno tumači razloge odabira obrazovnih programa kojima se ovaj rad bavi. Prema tom kratkom povijesnom osvrtu, kroz kratke tečajeve za učenje potrebnih praktičnih znanja, vidljivo je da su školovanja socijalnih radnika upravo kroz modele praktičnog rada započele put prema profesionalnom razvoj obrazovanja navedene profesije. Poveznica tog povijesnog ishoda edukativnih početaka i današnjih suvremenih modela obrazovanja, gotovo neizbježno ukazuje na nezamjenjivu važnost praktičnog rada polaznika, tijekom obrazovanja u području socijalnog rada. Globalni standardi za obrazovanje i osposobljavanje u socijalnom radu na temelju potvrđenih znanstvenih spoznaja, o čemu se detaljnije pojašnjenje donosi u trećem poglavlju

ovog rada, određuju praktično obrazovanje, uključujući superviziju kao sastavni i nezamjenjivi dio obrazovnog procesa socijalnog rada. Iz navedenih razloga ovo opsežno poglavlje bavi se prikazom uloge supervizije i oblika podrške u procesu obrazovanja socijalnih radnika iz prethodno navedenih teritorijalnih područja uz dodatno uvršten program Visoke škole socijalnog rada u Beču. Prema spoznajama autora ovog rada, prisutne su brojne teškoće tijekom obrade i izrade sadržaja kojima se produbljuju i prikazuju obrazovni programi i uloga supervizije tijekom procesa obrazovanja socijalnih radnika.

S obzirom na ograničene resurse i otežanu pristupačnost relevantnoj literaturi, prisutan je nedostatak potrebne dokumentacije kojom se pokušava saznati i produbiti bitne tematske značajke ovog rada. Otežana pristupačnost podacima, rezultirala je neujednačenim prikazom obrazovnih programa kojima se uloga supervizije, kao i oblik podrške studentima tijekom njihove praktične nastave, ovim radom prikazuje. Pojedini dijelovi obrazovnih programa i drugi izvori korištene relevantne dokumentacije, djelomično neusklađeno prikazuju tematske sadržaje. Navedeno je i razumljivo s obzirom na činjenicu po kojoj neke od visokih škola i fakulteta djeluju na području Europske unije, a dio izvan tog teritorijalnog područja. Osim toga, potrebno je uzeti u obzir različitosti te akademske autonomiju i multikulturalnost međunarodnog aspekta ovih škola. Pri kritičkom razmatranju sadržaja, navedenoj argumentaciji obrane nedostataka ovog poglavlja, treba još dodati i činjenicu po kojoj ovim radom obrađivani obrazovni programi nisu dio zajedničkog akademskog tijela u vidu oformljene obrazovne mreže koja ima jasno propisane, ujednačene, odnosno standardizirane načine prikaza svojih programa. Detaljni podaci o postojanju, odnosno kompetencijama supervizora pojedinih visokih učilišta, autoru ovog rada nisu dostupni. Pretraživanjem, prikupljanjem i obradom građe ovog završnog rada, značajni podaci su djelomično uspješno pronađeni te su u skladu s ograničenim resursima i mogućnostima autora ovog rada, navođeni i problematizirani. Tijekom prikaza, spomenuti nedostaci, vidljiviji su kod pojedinih obrazovnih programa. Razlog tome su različiti koncepti i teže dostupna literatura koja je uz to i sukladno autonomiji različitih visokoškolskih ustanova, kad je u pitanju obrada dokumentacije u određenim segmentima, znatno drugačije prikazana i pojašnjena.

10.1. OBRAZOVANJE SOCIJALNIH RADNIKA U REPUBLICI HRVATSKOJ

Puljiz (1997.) pojašnjava tri razdoblja razvoja obrazovanja socijalnih radnika u Hrvatskoj te kao i Žegarac (2016.) navodi 1952. godinu kao početak obrazovanja socijalnih radnika na ovim regionalnim prostorima. Navedenom godinom započinje prvo razdoblje, utemeljenjem Više stručne škole za socijalne radnike, koja nakon određenog vremena mijenja naziv u Viša škola za socijalne radnike. Ova škola nastavlja s radom sve do 1983. godine, a u proteklom periodu između te dvije navedene godine traje drugo razdoblje, gdje paralelno s Višom školom na Sveučilištu u Zagrebu djeluje novoutemeljeni Interfakultetski studij socijalnog rada. Prema tome, treće razdoblje počinje 1983. godine kada Viša škola za socijalne radnike prestaje s radom, Interfakultetski studij se ukida a s radom započinje četverogodišnji obrazovni program edukacije socijalnih radnika na Pravnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu Odjel za socijalni rad s kasnije promijenjenim nazivom u Studijski centar socijalnog rada (Puljiz, 1997.).

10.1.1. Studijski centar socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu

10.1.1.1. Terenska praksa i supervizija, načini i uvjeti reguliranja prava i obveza

Vezano uz ulogu terenske prakse u obrazovanju socijalnih radnika u Republici Hrvatskoj, Vlašić navodi i Zakon o djelatnosti socijalnog rada (2011., 2012., čl. 4.). Prema tom Zakonu, između ostalog, uređuje se standard obrazovanja socijalnih radnika u Republici Hrvatskoj. Standardima su propisani uvjeti za obavljanje djelatnosti socijalnog rada, na temelju Zakona o djelatnosti socijalnog rada. Prema tome, pravo na obavljanje djelatnosti socijalnog rada imaju magistar socijalnog rada, magistar socijalne politike i prvostupnik socijalnog rada koji su upisani u Imenik Hrvatske komore socijalnih radnika te imaju odobrenje za samostalan rad. Studijski centar socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, obrazuje buduće socijalne radnike po modelu »4+1«, dakle četiri godine prijediplomskog te jedna godine diplomskog obrazovanja. Terenska praksa sastavni je dio obrazovanja socijalnih radnika. Kao zaseban kolegij nije zastupljena na prvoj godini studija. Jedini uvid u praksu socijalnog rada na prvoj godini, studenti dobivaju tijekom jednodnevnih informativnih posjeta centrima za socijalnu skrb. Studijski centar socijalnog rada Pravnog fakulteta u Zagrebu, na svojoj

službenoj stranici o programu obrazovanja navodi načine i uvjete reguliranja prava i obveza vezano uz seminare, vježbe, terensku praksu te završni i diplomski rad. U opisu programa navodi se provedba studija po modelu četiri godine trajanja prijediplomskog te završna jedna godina diplomskog studija. Temeljem odluke Fakultetskog vijeća, određene oblike nastave kao što su seminari, vježbe i slično, mogu obavljati i vanjski suradnici. Navedeno se posebno odnosi na stručnjake iz prakse koji su sastavni dio terensko praktičnog obrazovanja studenata (Studijski centar socijalnog rada Pravni fakultet u Zagrebu, 2007.).

10.1.1.2. Terenska praksa na Sveučilišnom prijediplomskom studiju socijalnog rada pri Studijskom centru socijalnog rada Sveučilišta u Zagrebu

Terenska praksa, kao značajan segment obrazovanja socijalnih radnika, provodi se, prema izvedbenom planu na četiri godine prijediplomskog studija i diplomskoj godini studija na smjeru socijalni rad. Prva godina studija prijediplomskog studija, praktičnu nastavu ne regulirana kao zasebni kolegij. Uvid u praksu socijalnog rada na prvoj godini, studenti stječu tijekom jednodnevnih informativnih posjeta Područnim uredima Hrvatskog zavoda za socijalni rad. Druga godina prijediplomskog studija, provodi se kroz kolegije „Socijalni rad s pojedincem“ ili „Socijalni rad s grupom“, ovisno o izboru studenta. Prema tome, studenti odabiru jedan od navedenih kolegija te se praktični rad izvodi u trajanju 60 sati. Tijekom četvrtog semestra. Ukupan broj sati praktične nastave ovog kolegija provodi se u trajanju od 60 sati s obvezom minimalnog neposrednog rada s korisnicima u trajanju 40 sati.

Orijentacijskim susretom, na kojem trebaju sudjelovati, studentima se otvara mogućnost upoznavanja ustanova i organizacija civilnog društva u kojima se praksa može obavljati, Studenti temeljem iskazanih interesa i sukladno kapacitetima organizacija (udruge i ustanove), odabiru područje obavljanja terenske prakse te potom slijedi obilazak ustanova i upoznavanje korisnika odabranih organizacija. Korisnici koji žele sudjelovati u programu terenske nastave daju o tome svoj informirani pristanak te se prijavljuju za orijentacijski susret sa studentima (osim u slučaju kada je riječ o djeci predškolske dobi smještenoj u ustanove, o čemu odlučuju njihovi odgajatelji). Temeljem informiranog pristanka, student i korisnik kontinuirano se sastaju tijekom semestra u dogovoreno vrijeme te provode zajedničke aktivnosti ovisno o interesima i potrebama korisnika.

Studentske obveze, pored navedenog obuhvaćaju i rad na dokumentaciji (vođenje bilježaka o susretima, opis ustanove ili udruge te razne specifične zadatke kao što su izrada socijalne anamneze, individualni planove, sveobuhvatne obiteljske procjene i sl.).

Terenska nastava iz kolegija „Socijalni rad s pojedincem“, također, ukoliko se student odluči kroz ovaj kolegij praktično osposobljavati, započinje orijentacijskim dijelom. Ovaj početak rada studentu omogućuje upoznavanje terenskih nastavnika, s načinom rada organizacije. Po završetku faze upoznavanja, student tijekom semestra posjećuje jednog korisnika kojem pruža podršku, uz izravno vođenje od strane terenskog nastavnika. Pored neposrednog rada s korisnikom, student dobiva i konkretne zadatke koji se odnose na misiju organizacije pružatelja prakse.

Supervizija studenata tijekom terenske nastave redovito se provodi sa svrhom osiguranja kvalitete stjecanja praktičnih iskustava. Supervizijski susreti, koji se u malim grupama odvijaju na fakultetu, prilika su studentu za reflektiranje o procesima i sadržajima proizašlim iz prakse.¹²

Treća godina prijediplomskog studija petog semestra sadrži terensku praksu iz kolegija „Osnove savjetovanja“. Praksa iz navedenog kolegija, prema izvedbenom planu provodi se u trajanju od 30 sati. Ciljevi stjecanja praktičnog iskustva odnose se na upoznavanje rada raznih savjetovališta, njihovih stručnjaka i korisnika. Tom prilikom, studenti stječu osobna iskustva u posrednom i neposrednom radu s korisnicima sa svrhom razvijanja vještina aktivnog slušanja, uspostavljanja odnosa, razumijevanja i empatiziranja, postavljanja pitanja, suočavanja, usmjeravanja korisnika, odabira intervencija, završavanja odnosa s korisnicima i drugih oblika stručnog rada. Praktični rad iz ovog kolegija provodi se u brojnim organizacijama, odnosno ustanovama i organizacijama civilnog društva. Obveze studenata polaznika prakse u okviru ovog kolegija, obuhvaćaju praćenje bitnih značajki o radu savjetovališta u kojima se praksa provodi. Rad studenta u savjetovalištimaj traje dvadeset i pet (25) sati. Studenti sudjeluju u diskusijskim grupama nakon prakse u trajanju od dva (2) sata. Pored navedenog, obveze studenta su još i pisanje dnevnika prakse koji sadrži redovito vođene bilješke odlazaka na praksu, problemska promišljanja uz savjetovanje u trajanju od tri (3) sata sa svrhom prepoznavanja teškoća određene osobe i iznalaženja mogućih rješenja.

¹² Deveto poglavlje ovog rada, sadrži rezultate i opise detaljnog prikaza istraživanja autorice Vlašić, vezano uz specifičnosti supervizije na Studijskom centru socijalnog rada Pravnog fakulteta u Zagrebu te daje brojne odgovore na pitanje uloge supervizije u obrazovanju socijalnih radnika.

Praktični kolegij iz „Socijalne gerontologije“, provodi se na šestom semestru a terenska praksa se odvija u trajanju od 30 sati. Praksa, koja je obvezna i za redovne i izvanredne studente, ovog kolegija također započinje orijentacijskim susretom. Tijekom susreta studenti se upoznaju s djelatnicima i voditeljima iz organizacija u kojim će se praksa provoditi. To su organizacije ustanove ili udruge koje po posebnom programu pružaju socijalne usluge za starije i nemoćne osobe. Neposrednim radom s korisnicima i sličnim zadacima povezanim sa zadacima predviđenim praksom ovog kolegija, studenti imaju mogućnost upoznavanja s načinima rada organizacije, upoznavanje korisnika i njihovih potreba, vrstama usluga i drugo povezano s organizacijom koja studentu pruža praktičnu nastavu. Studenti se tijekom prakse vezano uz procese, individualne kontakte, iskustva i druga stručna pitanja, konzultiraju s mentorima na terenu, odnosno socijalnim radnicima zaposlenim u organizacijama pružatelja prakse. Po završetku praktičnog rada, iz ovog kolegija, provodi se pisana i usmena evaluacija svih uključenih dionika prakse. S obzirom da su studenti na početku rada preuzeli unaprijed definirane zadatke, izrađuju odgovarajuće završno izvješće. Četvrta godina prijediplomskog studija sadrži terensku praksu iz kolegija „Socijalni rad i mladi društveno neprihvatljivog ponašanja“, provodi se prema izvedbenom planu, u trajanju od tri tjedna, na sedmom semestru. Studenti praksu odrađuju u centrima za socijalnu skrb i u ustanovama za djecu i mladež ili organizacijama civilnog društva koje pružaju usluge za ovo korisničku populaciju. Studenti kod određenog pružatelja prakse provode tri tjedna po šest (6) sati neposrednog rada s korisnicima uz rad na drugim zadacima vezanim uz ovu praksu. Studenti vode dnevnik rada, bilješke uz izradu izvještaja po završetku rada. Praksa iz kolegija „Socijalni rad u organiziranju zajednice“, provodi se na sedmom semestru u centrima za socijalnu skrb ili organizacijama civilnog društva, uz trajanju od tri tjedna. Studenti tijekom rada od tri tjedna po šest (6) sati dnevno, upoznaju se s radom socijalnog radnika i s mogućim planovima po pitanju rada lokalne zajednice u kojoj profesionalno djeluju. Prema izvedbenom planu, studenti vode dnevnik rada uz izradu završnog izvještaja. Osmi semestar studija sadrži, praktični kolegij pod nazivom „Socijalni rad s osobama s invaliditetom“. Provodi se u sveukupnom trajanju od 30 sati, od toga u ustanovi ili organizaciji civilnog društva dvadeset i pet (25) sati a na Fakultetu kroz sudjelovanje u grupnim diskusijama u trajanju dva (2) sata, preostala tri sata, student prema planu izrađuje izvještaje koji se sastoje od dnevnika rada, kritičkog osvrta, socijalne anamneze eseja i slično. Svrha ovog praktičnog rada usmjerena je studentovom iskustvenom upoznavanju osoba s različitim invaliditetima.

10.1.1.3. Terenska praksa na Sveučilišnom diplomskom studiju socijalnog rada na Studijskom centru socijalnog rada Sveučilišta u Zagrebu

Diplomski studij na Studijskom centru socijalnog rada, prema Izvedbenom planu, sadrži obvezu praktičnog rada u centrima za socijalnu skrb s trajanjem prakse od 120 sati. Tijekom održavanja prakse studente se uključuje u supervizijski rad na način da su podijeljeni u supervizijske grupe do deset (10) sudionika a rad se u trajanju od 12 sati, odvija u online obliku. Rad u ovim supervizijskim grupama utemeljen je na načelima i etici standarda supervizijskog rada. Studenti u superviziju donose sadržaje s prakse koji se prorađuju. Svaki student ponaosob sklapa dogovor o učenju sa svojim terenskim nastavnikom i supervizorom. Studenti prema dogovoru i unaprijed zacrtanim planom, svojim supervizorima dostavljaju izvještaje s prakse te se prorađuju njihova praktična iskustva sa svrhom integracije teorije i proživljenih praktičnih iskustava.

Studenti na drugom semestru diplomskog studija pohađaju teorijski kolegij „Metode supervizije“. Stjecanjem teorijskih znanja, studenti prolaze kroz određenje pojma supervizije. Pored navedenog, studenti usvajaju znanja o razvoju supervizije, odnos supervizije sa stručnim nadzorom, konzultacijom i psihoterapijom te edukacijom. Uvidom u tipove supervizije, studenti uče o razlikama osnovnih tipova supervizije, kreativnim tehnikama u superviziji i dogovoru o supervizijskom radu. Zatim usvajanje znanja iz ovog kolegija odnosi se i na strukturiranje i vođenje procesa supervizije, nesvjesnim procesima u superviziji, etici u superviziji, ulozi supervizije u mentalnom zdravlju socijalnih radnika, osiguranju kvalitete koja je povezana sa supervizijom i drugo. Pored toga, kolegij obuhvaća i usvajanja znanja iz evaluacijskog rada u superviziji (Studijski centar socijalnog rada Pravni fakultet u Zagrebu, 2007.).

10.1.2. Studij socijalnog rada Pravnog fakulteta u Osijeku Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera

10.1.2.1. Terenska praksa i supervizija, načini i uvjeti reguliranja prava i obveza

Dana 22. prosinca 1975. godine, utemeljen je Pravni fakultet u Osijeku, kao jedno od najstarijih visokih učilišta u sastavu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Nešto prije navedene godine osnutka, Sveučilište je temeljem provedenih analiza, kao i utvrđivanja nedostatka stručnog kadra na području prava, utemeljilo Pravni fakultet sa svrhom zadovoljavanja potreba u tadašnjoj javnoj i drugoj upravi, odnosno kako se u to vrijeme nazivalo, privredi (Pravni fakultet u Osijeku, 1975.).

Fakultet je u proteklom vremenskom periodu mijenjao svoje odjele i odsjeke u više navrata. Velika promjena u regionalnom kontekstu, također povezana s temom ovog specijalističkog rada, odnosi se na osnivanje sveučilišnog prijediplomskog studija socijalnog rada. Pravni fakultet u Osijeku, Studij socijalnog rada, 2017. godine, nakon utvrđenih potreba i nedostataka za stručnim radnicima u djelatnosti socijalne skrbi i zakonskih procedura, stječe dopusnicu za pokretanje studija te upisuje prvu generaciju u Prijediplomski sveučilišni studij socijalnog rada u akademsku godinu 2017./2018. (Studij socijalnog rada Pravni fakultet u Osijeku, 2017.). Isti fakultet, nakon prve generacije, sveučilišnih prvostupnika, 2020. godine, stječe pravo za izvođenje sveučilišnog diplomskog studija Socijalni rad. Iste godine Fakultet upisuje prvu generaciju studenata u akademsku 2020./2021. godinu (Pravni fakultet u Osijeku, 2020.). S obzirom na obrazovne standarde, praktična nastava značajan je segment i ovog sveučilišnog obrazovnog programa. Praktična nastava, prema obrazovnom programu službeno je objavljena i nadopunjena u izvedbenim planovima i programima rada (Pravni fakultet u Osijeku, 2021.).

10.1.2.2. Izvedbeni plan nastave prijediplomskog sveučilišnog studija Socijalni rad Pravnog fakulteta Osijek

Praktična nastava 1, provodi se u okviru studijskog programa prijediplomskog sveučilišnog studija Socijalni rad. Prema obrazovnom programu, ovaj kolegij spada u obvezni predmet II. semestra na 1. godini studija i kroz studentske vježbe traje 60 sati. Ciljevi Praktične nastave 1.

usmjereni su upoznavanju osnova socijalnog rada kroz praktične susrete s načinima rada centara za socijalnu skrb, kao i ustanova i drugih vladinih i nevladinih organizacija koje pružaju socijalne usluge te lokalnih gradskih i županijskih ureda za socijalnu skrb, zdravstvo i za društvene djelatnosti. Tijekom provedbe terenske nastave, studenti obilaze organizacije koje obavljaju djelatnost socijalne skrbi. Upoznavanje sistematizacija i unutarnjih ustroja navedenih vrsta organizacija i ustanova koje djeluju u području socijalne skrbi, kao što su centri za socijalnu skrb, centri za pružanje usluga u zajednici, domovi socijalne skrbi koje pružaju usluge skrbi o djeci i odraslima, temelj su praktičnog rada polaznika praktične nastave. Studenti se susreću s gradskim i županijskim uredima za socijalnu skrb i zdravstvo. Zatim s radom prihvatilišta za beskućnike, javnom kuhinjom te radom civilnog sektora registriranih za poslove socijalnog rada, kao što su smještaj, poludnevni boravci, tretmansi programi i slično. Studenti kritičkom refleksijom unaprjeđuju vlastite praktične vještine stečene na praktičnoj nastavi. Obveze studenata odnose se na pripreme za svaki grupni susret, zatim aktivno sudjelovanje u raspravama s predstavnicima organizacija, kao i drugih izvršavanja zadataka od strane voditelja. Praktična nastava 2, provodi se u okviru studijskog programa prijediplomskog sveučilišnog studija Socijalni rad. Prema obrazovnom programu, ovaj kolegij je obvezni predmet III. semestra na 2. godini studija. Kolegij se provodi u identičnoj satnici kao i prethodni praktični u trajanju od 60 sati kroz studentske vježbe. Ciljevi predmeta, usmjereni su na upoznavanje studenta sa specifičnostima u raznim organizacijama i pružanju raznih socijalnih usluga. Svrha kolegija odnosi se na stvaranje profesionalnog odnosa u interakciji s pojedincem, razvoj vještina kritičke refleksije individualno i u grupi. Kolegij se izvodi u suradnji s ugovorenim pružateljima socijalnih usluga (terenska nastava) i na Fakultetu. Studentima se na terenskoj nastavi dodjeljuju mentori. Uloga dodijeljenih mentora odnosi se na upoznavanje sa organizacijskim specifičnostima pružatelja socijalnih usluga, upoznavanje s postupkom ostvarivanja pojedinih socijalnih usluga te njihovom sadržaju. Obvezni dio prakse, uključuje i rad svakog studenta s jednim dodijeljenim korisnikom s kojim student radi na uspostavi i razvoju profesionalnog odnosa. Ukoliko postoje teškoće zbog kojih korisnik od strane pružatelja socijalnih usluga nije u mogućnosti biti dodijeljen studentu, program terenske prakse, studentima kroz vježbe omogućuje prakticiranje vještina kritičke refleksije i pružanje grupne među-stručnjačke podrške. Vezano uz evidencije, bilješke i slično, studenti imaju obvezu voditi dnevnik rada, izvršiti dodijeljene zadatke i izraditi završni izvještaj (Pravni fakultet u Osijeku, 2021.). Praktična nastava 3, provodi se u okviru studijskog programa prijediplomskog sveučilišnog studija Socijalni rad. Prema obrazovnom programu, ovaj kolegij je obvezni predmet IV. semestra na 2. godini studija. Identično kao i prethodna dva kolegija iz praktične

nastave, treća praktična nastava traje 60 sati. Ciljevi predmeta usmjereni su studentovom stjecanja neposrednog iskustava u radu s korisnicima, suradnji s djelatnicima ustanova socijalne skrbi. Uvjet upisa ovog kolegija, izvršene su obveze praktične nastave prethodnog semestra. Rad sa studentima mentoriran je s ciljem studentovog usvajanja izgradnje pozitivnog transfera, stvaranja pomažućeg odnosa uz upoznavanje rizičnog čimbenika i stanja koja su dovela korisnika i obitelj do aktualnih teškoća. Na početku rada, održava se orijentacijski sastanak sa svrhom upoznavanja studenta s organizacijom i provedbom prakse i uvjetima za uspješno izvršavanje obveza kolegija. Svaki student uspostavlja odnos s jednim korisnikom koji se provodi tijekom 3. i 4. semestra. Kompetencije koje student tijekom ovog rada stječe odnose se na uspostavu odnosa s korisnikom. Zatim tu su usvajanje i upoznavanje metoda socijalnog radnika, stjecanje iskustva u radu i s korisnikom i s obitelji korisnika. Iskustva u radu s korisnikom student stječe uz asistenciju mentora. Od studenta se očekuje aktivno sudjelovanje u praktičnim obvezama koje osim navedenog uključuju, rad na primjerima i rad u superviziji. Aktivnosti studentove praktične nastave, vrši se kroz izrade 2 izvještaja i 4 grupna osvrta u kojima studenti reflektiraju slučajeve iz prakse uz integriranje teorije i prakse. Grupnim osvrtima i povratnim informacijama studenti ostvaruju podršku i smjernice za daljnji rad i stručni razvoj. Praćenje aktivnosti tijekom praktične nastave vršiti će se kroz pisanje izvještaja (2) i grupne osvrte (4). Kroz osvrte i grupne osvrte studenti će se reflektirati o slučajevima iz prakse, integrirati teoriju i praksu te dobiti podršku i smjernice za svoj daljnji rad (Pravni fakultet u Osijeku, 2021.). Praktična nastava 4, provodi se u okviru studijskog programa prijediplomskog sveučilišnog studija Socijalni rad. Prema obrazovnom programu, ovaj kolegij spada u obvezni predmet V. semestra na 3. godini studija. Identično kao i prethodna dva kolegija iz praktične nastave, treća praktična nastava traje 60 sati. Kolegij se sastoji od programa poučavanju studenata primjenama pravnih propisa i drugih usvojenih znanja, stečenih tijekom studija. Studenti nakon ovog kolegija, stječu sposobnost sudjelovanja u obavljanju jednostavnijih radnji vezanih uz djelatnost socijalnog rada. Sposobni su opisati kako se vode postupci u jednoj od stručnih cjelina, kao što su provođenje upravnog postupka, primjene pravnih predmeta vezanih uz socijalnu skrb, sudjelovanje u individualnom radu s korisnikom, analizirati različite dimenzije socijalnih aspekata i drugo. Studente se uključuje u aktivan rad u organizacije pružatelje socijalne skrbi prema svim standardima i aktualnim zakonima i pravilnicima. Studenti, polaznici praktične nastave na ovom kolegiju, obvezni su aktivno sudjelovati u svim oblicima nastave. Sudjelovanje studenata uključuje aktivan rad u organizacijama u skladu s uputama mentora. Redoviti i izvanredni studenti su dužni sudjelovati u praktičnoj nastavi u jednakom opsegu. Praktična nastava 5., provodi se u okviru studijskog

programa prijediplomskog sveučilišnog studija Socijalni rad. Prema obrazovnom programu, ovaj kolegij spada u obvezni predmet VI. semestra na 3. godini studija. Za razliku od prethodnih kolegija praktične nastave, kolegij ove praktične nastave traje 45 sati. Ciljevi predmeta usmjereni su prema studentovom stjecanju neposrednog iskustva u suradnji s djelatnicima ustanova koje pružaju socijalne usluge i radu s njihovim korisnicima. Suradan odnos, izgradnja pozitivnog transfera te upoznavanje rizičnih čimbenika koji su doveli korisnika do stanja u kojem se nalaze, sastavni su dio praktične edukacije. Uvjet upisa ove praktične nastave, odslušan su kolegij Socijalni rad s grupom te izvršene obveze prethodnog praktičnog rada. Početak kolegija sadrži orijentacijski sastanak sa svrhom upoznavanja studenta s organizacijom nastave, uvjetima za uspješno završavanje kolegija koji uključuju i načine praćenja rada studenta tijekom prakse. Studenti kao polaznici ovog kolegija pridružuju se grupnom radu koji provode institucije i ustanove za praksu. Svrha praktične nastave odnosi se na upoznavanje studenta s metodama socijalnog radnika te stjecanje iskustva u radu s grupom. Sve aktivnosti, usvajanja znanja i vještina, provode se uz asistenciju mentora, a od studenta se tijekom praktične nastave, očekuje aktivno sudjelovanje u interakciji s korisnicima i stručnjacima. Pored navedenog studenti su uključeni i u supervizijsku grupu u kojoj se radi na primjerima iz prakse. Aktivnosti studenta prate se kroz pisanje dnevnika iz 4 grupna susreta i osvrtu. Studenti reflektiraju o slučajevima iz prakse, integriraju teoriju i praksu uz podršku i smjernice za svoj daljnji stručni razvoj i rad. Po završetku terenske nastave, studenti predaju dnevnik grupnih susreta (Pravni fakultet u Osijeku, 2021.).

10.1.2.3. Izvedbeni plan nastave diplomski sveučilišni studij socijalni rad Pravnog fakulteta Osijek

Praktična nastava diplomskog studija, provodi se u okviru studijskog programa Diplomskog sveučilišnog studija Socijalni rad. Prema obrazovnom programu, ovaj kolegij spada u obvezni predmet III. i IV. semestra na 2. godini diplomskog studija. Nema uvjeta za upis ovog kolegija. Za razliku od prethodnih kolegija praktične nastave, Praktična nastava 6, najzahtjevniji je predmet terenske prakse tijekom svih godina studija. Obveze studenta kroz cijelu drugu akademsku godinu obuhvaćaju 800 sati rada, raspodijeljeno na 240 sati tijekom zimskog semestra a 560 sati rada u ljetnom semestru Navedena satnica raspodijeljena je na 776 sati rada u ustanovama centri za socijalnu skrb, centri za pružanje usluga u zajednici, domovi socijalne skrbi i sl. te organizacijama civilnog društva koje pružaju socijalne usluge. Preostala satnica raspodijeljena je na vježbe u trajanju od 10 sati koje se provode na fakultetu te 24 sata

supervizije koju provode licencirani supervizori kroz 6 susreta. Ovaj supervizijski rad proveden je tijekom protekle akademske godine. Tijekom prakse, studente se usmjerava na uočavanje potreba korisnika, podizanja njihove razina kvalitete života, kroz metode socijalnog rada. Predmetni nastavnik i mentor u ustanovi, studentu dodjeljuju zadatke sa svrhom razvoja stručnih kompetencija te integracije teorijskih i praktičnih znanja. Rad i kompetencije studenta procjenjuju nastavnik s fakulteta, sam student i mentor ispred organizacije, odnosno ustanove u kojoj se terenska praksa studenta provodi. Studenti praksu ovog kolegija, osim navedenih obveza u organizaciji imaju obvezu izrade prijedloga projekta, pisanje eseja s kritičkim osvrtom na provedenu praktičnu nastavu. Sadržaj kritičkog osvrta odnosi se na iznošenja iskustva terenskog rada, osvrta rada s korisnicima te prednosti i nedostataka organizacije u kojoj su proveli praktični rad (Pravni fakultet u Osijeku, 2021.).

Teorijski kolegij „Psihosocijalna podrška socijalnim radnicima“, obvezni je kolegij II godine diplomskog studija. Ciljevi ovog kolegija usmjereni su usvajanju ključnih znanja i vještina za održavanje vlastite psihološke dobrobiti, a koji su neophodni za uspješno djelovanje u socijalnim djelatnostima. Između brojnih značajki za profesionalni rad socijalnog radnika, kolegij obrađuje i poučava studente o coachingu i supervizijskom radu, pristupima, vrstama i ulogama u razvoju socijalnog radnika i održanju kvalitete njegova rada i psihološke dobrobiti. Prema drugim očekivanim ishodima učenja, studenti po završetku kolegija usvajaju sposobnosti prepoznavanja obilježja psihološke dobrobiti i kvalitete života stručnjaka, kao i izazova psihološke dobrobiti i mehanizma njihovog nastanka i učinaka na rad socijalnog radnika. Osim navedenog, kolegij se bavi razlikovanjem različitih oblika psihosocijalne podrške socijalnim radnicima i drugim oblicima psihosocijalne podrške poput coachinga ili usredotočene svjesnosti i uloge te svrhe psihoterapije, prepoznavanjem prijetnji mentalnom zdravlju profesionalaca te drugih brojnih značajki usmjerenih mentalnom zdravlju stručnjaka. “Osnove savjetovanja“ također je kolegij koji se na II. godini studija, između brojnih značajki, u teorijskom smislu bavi i supervizijom s ciljem definiranja i poučavanja uloge supervizije u savjetovanju (Pravni fakultet u Osijeku, 2021.).

10.2. OBRAZOVANJE SOCIJALNIH RADNIKA U REPUBLICI SRBIJI

Republika Srbija, godinama je obrazovanje socijalnih radnika provodila isključivo na Fakultetu političkih nauka u Beogradu, kao jedinoj za područje socijalnog rada nadležnoj obrazovnoj instituciji. Osim navedenog fakulteta, program obrazovanja socijalnih radnika u Republici Srbiji, provodi se od prije nekoliko godina na Fakultetu za medije i komunikaciju u Beogradu, Visokoj školi socijalnog rada u Beogradu te na Filozofskom fakultetu u Nišu i Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Supervizija kao dio obrazovnog procesa u obrazovanju socijalnih radnika, na različite je načine integrirana u nastavni plan i program navedenih učilišta. Tempus program Europske unije, koji je sa svrhom pomaganja reforme i modernizacije visokog obrazovanja u okviru projekta Jačanje visokog obrazovanja za razvoj socijalne politike i unapređenju pružanja socijalnih usluga (eng. Strengthening higher Education for Social Policy making and Social Services delivery – SHESPSS). Ovim projektom predviđeno je razvijanje i unapređenje novih obrazovnih programa u području socijalnog rada na razini prediplomskog kao i diplomskog sveučilišnog studija na Sveučilištu u Nišu i Novom Sadu. Osim navedenog unapređenje se odnosi i na postojeće studijske programe prediplomskog, diplomskog te doktorskih studija socijalne politike i socijalnog rada na Sveučilištu u Beogradu (Žegarac, 2016.).

10.2.1. Standardi i kompetencije za obrazovanje socijalnih radnika u Republici Srbiji

Standardi i kompetencije, koji se odnose na obrazovanje socijalnih radnika, detaljno su prikazani i raščlanjeni u objavljenoj knjizi "Standardi za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji: Razvoj kompetencija za kvalitetnu profesionalnu praksu". Navedenim standardima, između ostalog, predviđeno je: "... *Standard VI.4: Terenska praksa studenata socijalnog rada je supervizirana i evaluirana od strane kvalifikovanih mentora, a u okviru kojeg se navodi i: "mentor je dužan da na svakih 35 sati provedenih na praksi obezbedi najmanje 2 sata supervizije studentu na praksi, od toga najmanje 1 sat individualne supervizije."* (Žegarac, 2016.: 124).

Navedeni standardi obrađuju brojna područja obrazovanja socijalnih radnika. Standard VI, kao posebice značajan za temu ovog rada, regulira praktičnu obuku studenata socijalnog rada. Prema tom standardu, praktična obuka studenata socijalnog rada obuhvaća praktičnu nastavu i terensku praksu i kao takva zauzima značajno mjesto u kurikulumu visokoškolske ustanove

koja obrazuje socijalne radnike. Standardi su raščlanjeni, odnosno interpretirani, prema redoslijedu: Interpretacija: VI.1.1. Praktična obuka studenata socijalnog rada, planiran je skup aktivnosti i iskustava koji se odvijaju u okruženju neposredne prakse. Kreirani su s ciljem da studenta pomjere s početne razine stavova i razumijevanja vještina prema autonomnoj praksi socijalnog rada. VI.1.2. Kontekst učenja o praksi socijalnog rada, učionica i teren kao okruženje u kojem neposredna praksa socijalnog rada odvija, trebaju biti integrirani, komplementarni i međusobno usuglašeni. VI.1.3. Kako bi program studija bio što je god moguće djelotvorniji i visokoškolska ustanova informiranija o potrebama koje pozitivno djeluju na unapređenje obrazovnog programa, praktična obuka studentima socijalnog rada pruža mogućnost za usvajanje vještina za neposredni praktični rad. VI.1.4. Praktična obuka studenata socijalnog rada u obliku praktične nastave, izvodi se u okviru redovne nastave koja je sastavni dio predmeta ili modula koji se bave pojedinim metodama, područjima prakse ili ciljnim korisničkim skupinama. VI.1.5. Okvir praktične nastave, prema planu i programu predmeta ili modula, omogućuje studentima upoznavanje različitih aspekata prakse socijalnog rada. Sukladno tome, studenti posjećuju ustanove, službe i organizacije. Tom prilikom, studenti razmjenjuju iskustva s profesionalcima iz neposredne prakse i korisnicima, opserviraju postupanja ili na drugi način sudjeluju u radu sa stručnjacima, u okviru stručnih timova, tretmanskih, edukativnih, rekreacijskih ili drugih grupa s raznovrsnim grupama korisnika. VI.1.6. Praktična obuka studenata za socijalni rad u obliku terenske prakse ima status obaveznog predmeta, koji se zasebno realizira tijekom više studijskih godina u različitim organizacijama. Takvim pristupom, osigurava se kontinuitet, raznovrsnost praktičnih iskustava i mogućnost postepenog profesionalnog razvoja. VI.1.7. Terenska praksa, održava se izvan fakulteta. Uobličena je posebnim modulima, programima koji predstavljaju jedinstvenu cjelinu s jasno definiranim ciljevima i očekivanim ishodima učenja. VI.1.8. Praktična obuka studenata, u pogledu ciljeva praktične obuke, mehanizama promocije ovih vrijednosti i etike kod studenata, nastavnika prakse, suradnika u nastavi, mentora i drugih dionika, kao i u pogledu evaluacije njihovog poštovanja od strane svih sudionika, utemeljena je na vrijednostima i etici socijalnog rada. VI.1.9. Studentski dosje i dodatak diplomi s podacima o završenom studiju socijalnog rada sadrži podatke o mjestu, vremenu, trajanju i broju stečenih ESTC bodova te nivou stečenih kompetencija za vrijeme realizacije terenske prakse, praktične nastave i volonterskog angažmana studenata u neposrednoj praksi. Standard VI.2. Praktična obuka studenata socijalnog rada u vidu terenske prakse ima jasno definiran kurikulum za svaku godinu studija na kojoj se izvodi i usklađena je sa suvremenim znanstvenim i stručnim dostignućima (Žegarac, 2016.).

10.2.2. Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu

10.2.2.1. Studijski program, master akademske studije socijalnog rada

Obzirom na povijesnu činjenicu najstarije obrazovne ustanove za socijalne radnike u Republici Srbiji, kao i temeljem uspješno ostvarene komunikacije s nastavnim osobljem za analizu i detaljnije upoznavanje uloge supervizije u obrazovanju socijalnih radnika u Republici Srbiji, za potrebe uvida ovog specijalističkog rada, vezano uz ulogu supervizije u obrazovanju socijalnih radnika u Republici Srbiji, odabran je Fakultet političkih nauka u Beogradu.

10.2.2.2. Supervizija studenata socijalnog rada

Marčetić Radunović i Milojević, kao aktualne nastavnice stručne prakse pri Fakultetu političkih nauka u Beogradu, koje su i licencirane supervizorice i licencirani psihoterapeuti u socijalnoj zaštiti, navode: „*našim studentima nudimo supervizijsku podršku. Iskustva su nam raznovrsna, ali je opšti zaključak da je ovakvih zahteva malo, delimično i zato što studenti nemaju jasnu predstavu šta supervizija može da im ponudi.*“¹³ Radunović i Milivojević vezano uz superviziju tijekom studentske prakse na Fakultetu političkih nauka u Beogradu, pojašnjavaju, kad je riječ o procesu stručne podrške kolegama studentima, superviziju su integrirali u mentorsku podršku. Studenti tijekom praktične nastave imaju dodijeljenog mentora u organizaciji, odnosno ustanovi u kojoj obavljaju praksu.

Zaključno i dopunjeno¹⁴, Marčetić Radunović i Milivojević navode, formalno se ovaj vid podrške studentima ne organizira. Studentima se pruža podrška tijekom realizacije praktičnog rada, ali se kontinuirana supervizija po standardima licenciranog supervizijskog rada ne provodi. Podrška studentima, pruža se u obliku grupnog rada, sukladno potrebama studenata kao i temeljem uvida nastavničkog osoblja. Uvidom studentskih potreba za podrškom, nastavničko osoblje razmjenjuje bitne značajke sa svrhom planiranja i provedbe pružanja dodatne podrške studentima.

¹³ Izdvojeno iz sadržaja razmjene elektroničke pošte od dana 15. prosinca 2021. godine s licenciranim supervizoricama, profesoricama i koordinatoricama stručne prakse Marčetić Radunović i Milojević, pri Fakultetu političkih nauka u Beogradu.

¹⁴ Izdvojeno iz sadržaja dodatne razmjene elektroničke pošte od dana 25.10.2022. godine u svrhu zaključnih nadopuna i pojašnjenja podataka sadržaja od dana 15. prosinca 2021. godine s Marčetić Radunović i Milojević, pri Fakultetu političkih nauka u Beogradu.

10.2.2.3. Terenska nastava

Mentori (licencirani socijalni radnici) za terensku nastavu, određuju se za sve četiri godine osnovnih studija. Praktična nastava studenata socijalnog rada, provodi se 1) na prvoj godini praksu obavljaju u organizaciji Crvenog križa ili nekoj drugoj humanitarnoj organizaciji. Trajanje praktične nastave studenta iznosi 60 radnih sati; 2) na drugoj godini praksa se obavezno odvija u centru za socijalni skrb u trajanju od 90 radnih sati; 3) na trećoj godini u ustanovi stacionarnog tipa ili u nevladinoj organizaciji koja pruža socijalne usluge u zajednici uz obvezu izvođenja prakse po izboru studenta u trajanju od 120 radnih sati te 4) na četvrtoj godini, praktična nastava se provodi u organizaciji civilnog društva koja se bavi različitim vidovima zagovaranja za posebno osjetljive grupe ili u javnoj ustanovi koja se bavi kreiranjem politike ili donošenjem odluka. Trajanje terenske nastave na četvrtoj godini je 90 radnih sati.

Prethodno navedena satnica praktičnog rada studenata povećana je u sklopu akreditacijskog postupka tijekom 2022. godine. Prije provedene akreditacije, prva godine prakse sadržavala je 30 sati a druga godina 60 sati. Iz novog standardiziranja vidljivo je povećanje praktične nastave sa svrhom poštivanja Globalnih standarda (IASSW, 2020.). Prema standardima, osiguranja kvalitete praktične nastave, sve četiri godine studenti navedenog fakulteta imaju mentora tijekom obavljanja stručne prakse. Ti mentori, djelomično i u mjeri u kojoj su educirani za to, studentima osiguravaju i podršku. Radunović i Milivojević, vezano uz ulogu supervizije u obrazovanju socijalnog rada, odnosno ulogu supervizije u stručnoj praksi, navode vlastita raznovrsna iskustva. Ta iskustva su ih dovela do općeg zaključka da je interes studenata socijalnog rada Fakulteta političkih nauka u Beogradu za uključivanjem u superviziju na niskoj razini. Spomenuti stručnjaci pojašnjavaju da je vjerojatni razlog niske razine interesa studenata za uključivanje u superviziju njihovo nedostatno poznavanje dobrobiti supervizije, kao i njihovog nerazumijevanja što im sve supervizija nudi u vidu stručnog razvoja. Osim navedenog, osvrnuli su se i na druge dodatne teškoće tijekom provođenja stručne prakse. Dolazak i širenje koronavirusa, donio je dodatne teškoće na Fakultetu političkih nauka u Beogradu. Radunović i Milivojević navode, prekide započete stručne prakse te prestanak rada suradnice, koja je započinjala i supervizijski rad sa studentima. Stručna praksa i supervizijski rad, prekinuta je zbog pandemije korona virusa što je u konačnici rezultiralo prestankom rada kolegice supervizorice na ovom fakultetu.¹⁵

¹⁵ Ibid., 76.

Teorijski kolegij „Supervizija u socijalnom radu“, obvezni je predmet drugog semestra diplomskog studija na Fakultetu političkih nauka u Beogradu. Studijski program ovog kolegija, akreditiran je 2015. godine a reakreditiran 2022. godine. U programu kolegija navedene su bitne značajke, po čemu student stječe teorijske osnove i praktična iskustava supervizije u socijalnom radu sa stručnjacima iz područja socijalne zaštite. Pored toga, povećanje sigurnosti na radu i kompetencija u radu s korisnicima socijalne zaštite. Svladavanje praktičnih vještina kroz različite vrste vježbi i simulacija, poučavanje sposobnosti empatije, kao i prepoznavanje važnosti supervizije u svim profesionalnim uzrastima u okviru procesa cjeloživotnog učenja uz prevladavanje početne anksioznosti vezane uz strah od izražavanja vlastitih nedoumica u procesu rada s korisnicima (Fakultet političkih nauka u Beogradu, 2015.). Marčetić Radunović i Milojević¹⁶, organiziraju pripremne aktivnosti sa studentima, s organizacijama i institucijama u kojima studenti provode stručnu praksu. Osiguravaju pisane dokumente koje studenti sa sobom nose i sudjeluju u osiguravanju ravnomjerne raspodjele studenata. Orijetacijski susreti sa studentima redovito se organiziraju početkom akademske godine. Svrha navedenog usmjerena je predstavljanju organizacija provedbe praktične nastave na način njihovog osobnog predstavljanja studentima. Priručnik za praktičnu nastavu sastavni je dio dokumentacije za osiguranje kvalitete praktične nastave. Tijekom reakreditacije 2022. godine, pristupljeno je izradi ovog dokumenta koji je u završnoj fazi izrade. Program navodi dobrobiti planiranog kolegija, po kojem će studenti usvojiti nova teorijska i praktična znanja u primjeni oblika i modela supervizije u području socijalnog rada. Ta primjena treba rezultirati korigiranjem odnosa prema vlastitom radu, kroz sudjelovanje u supervizijskim grupama. Zatim tu je prisutno i stjecanje sposobnosti usmjeravanja pozornosti na vlastite nedostatke, kao i prepoznavanje nepravilnosti drugih stručnjaka i službi. Usvajanje znanja o poduzimanju potrebnih mjera i primjena zakona te etičkih standarda i načela stručnog rada s ciljem ostvarenja prava klijenata. Kolegij studentima doprinosi pri stjecanju uvida u važnosti supervizije u prevenciji sagorijevanja socijalnih radnika uz razvijanje sposobnosti profesionalnog ponašanja i primjenu etičkih standarda u praksi. Vezano uz dodatni razvoj budućih stručnjaka, navodi se i poznavanje osnovnih praktičnih vještina i tehnika procesa supervizije, produbljivanje svojih znanja raščlanjivanja i razumijevanja problema na profesionalan način. Razvoj sposobnosti prenošenja znanja stručnoj i širokoj javnosti te razvoj sposobnosti integracije teorijskih i praktičnih znanja rješavanja složenih problema, uključujući specifična praktična i etička pitanja (Fakultet političkih nauka u Beogradu, 2015.).

¹⁶ Ibid., 76.

10.3. OBRAZOVANJE SOCIJALNIH RADNIKA U BOSNI I HERCEGOVINI

Tijekom izrade ovog specijalističkog rada, autoru nije bila dostupna dostatna dokumentacija o obrazovnim programima socijalnog rada Fakulteta u Sarajevu i Tuzli, niti su bili dostupni ikakvi podaci o zastupljenosti supervizije u provedbi terenske prakse. S obzirom na to, ovaj rad pitanje uloge supervizije u obrazovanju socijalnih radnika na području Bosne i Hercegovine, razmatra bez uključivanja navedenih fakulteta.

10.3.1. Fakultet političkih nauka Univerziteta u Banja Luci

Nakon završetka rata u Bosni i Hercegovini, socijalni rad suočio se s brojnim teškoćama i promjenama, prije svega prema povećanom broju korisnika obzirom na porast siromaštva, nezaposlenosti, osoba s invaliditetom te brojnim drugim potrebama poslijeratnog lokalnog stanovništva. Kao odgovor na brojne navedene teškoće pokrenuta je inicijativa za osnivanje studijskog programa socijalnog rada na Filozofskom fakultetu u Banja Luci. Inicijativa je prihvaćena od strane menadžmenta Filozofskog fakulteta, te istaknutog nastavnog osoblja s drugih fakulteta, prvenstveno profesora socijalnog rada s Fakulteta političkih nauka u Beogradu (Fakultet političkih nauka u Banja Luci, 2019.).

Značajan doprinos osnivanju ovog studijskog programa dala je i Vlada Kraljevine Švedske, koja je putem Švedske agencije za međunarodni razvoj i suradnju (SIDA), financijski, kadrovski i na brojne druge načine prvih sedam godina podržavala studij. Prvi nastavni plan i program visokog obrazovanja, pokrenut je 2000. godine kao četverogodišnji studij na Filozofskom fakultetu u Banja Luci. Obrazovni program omogućavao je stjecanje teorijskih i praktičnih znanja i vještina sa svrhom osposobljavanja studenata za rad u području socijalnog rada i socijalne politike. Nakon prelaska na Bolonjski obrazovni visokoškolski sustav, uvedeno je obrazovanje socijalnih radnika kroz prvi u trajanju od tri akademske godine (180 ECTS bodova) i drugi ciklus kao magistarski studij (120 ECTS bodova). Razlog utvrđenih potreba za promjenom, odnosio se na to da je akademska zajednica došla do zaključka da temeljni studij nije zadovoljavao potrebe prakse socijalnog rada. Sami studenti koji su pohađali studij tijekom te tri akademske godine inicirali su promjenu nastavnog programa i plana te je kao prijelazni kurikulum u razdoblju od 2007. do 2010. godine osnovni studij kao prvi ciklus trajao četiri

godine a drugi ciklus, odnosno magistarski studij u trajanju dvije godine (Fakultet političkih nauka u Banja Luci, 2019.). Novi program, uspješno je definirao ishode učenja, precizirao sustav ECTS bodova te omogućio definiranje praktične nastave kao obvezni segment učenja. Studenti tijekom studija stječu raznovrsna teorijska i metodološka znanja iz širokog spektra.

Teorijski kolegij „Supervizija u socijalnom radu“, izvodi se u osmom semestru prijediplomskog studija. Program i ishodi usmjereni su i usklađeni sa svim standardima teorijskog učenja i uvođenja studenata u edukaciju iz ovog područja stručnog rada. Važan izvor stjecanja znanja, uz usvajanje teorijskih znanja, obvezna je praktična nastava koja se odvija pod mentorskim radom, stručnih radnika iz prakse, koji tijekom mentoriranja studentima polaznicima terenske nastave prenose svoja znanja i profesionalna iskustva. Praktična nastava, provodi se u brojnim ustanovama socijalne skrbi, zdravstvenim i odgojno-obrazovnim ustanovama, tijelima državne uprave, nadležnim ministarstvima te organizacijama civilnog društva (Fakultet političkih nauka u Banja Luci, 2019.). Osim navedenog, naglašava se i ostvarenje cilja visokog obrazovanja: *„stjecanje, razvijanje, zaštita i prenošenje znanja i sposobnosti, posredstvom nastave i naučno-istraživačkog rada s ciljem doprinosa razvoja pojedinca i društva“* (Zakon o visokom obrazovanju RS, 2020.).

Službenim programom Fakulteta, navodi se sadržanost ovog cilja u ciljevima obrazovanja socijalnih radnika: usvajanje profesionalnih kompetencija socijalnog radnika, osposobljavanje studenta za izbor i primjenu adekvatnih metoda rada sa svrhom ostvarenja ciljeva profesije. Ovo osposobljavanje obuhvaća studentovo prepoznavanje i identificiranje teškoća s kojima se socijalni radnici u profesionalnom stručnom radu suočavaju. Pored navedenog, programom studenti stječu i uvjete za daljnje školovanje, kao i stručno usavršavanje (Fakultet političkih nauka u Banja Luci, 2019.). Dinamika studiranja i studentske opće obveze propisane su Zakonom o visokom obrazovanju (Službeni glasnik RS 85/06), Statutom i Pravilima studiranja Univerziteta u Banja Luci. Posebne obveze studenata na Fakultetu političkih nauka određene su na sljedeći način da su tijekom studija prvog ciklusa studenti obvezni odraditi praksu u trajanju od 300 sati na drugoj, trećoj i četvrtoj godini studija. Praktična nastava se obavlja u ustanovama socijalne zaštite, organizacijama civilnog društva, zdravstvenim ustanovama te tijelima uprave i odgojno-obrazovnim ustanovama. Rad studenata u navedenim tijelima provodi se pod mentorskim radom diplomiranih socijalnih radnika. Praktični rad, organizira predmetni profesor iz užih stručnih područja.

10.3.1.1. Zadaci sudionika u procesu studentske prakse

Fakultet političkih nauka Univerziteta u Banja Luci, u svojem službenom programu vezano uz svrhu praktične nastave, ističe upoznavanje studenta s praksom socijalnog rada i organizacijom, okruženjem te radnim mjestom i područjem djelovanja socijalnog radnika, odnosno njihovog mentora, kao izrazito značajnim za uspjeh praktične nastave studenta. Praktična nastava za studente šestog semestra treće godine studija provodi se kroz praktičnu nastavu u trajanju od 120 radnih sati. Student polaznik prakse u navedenom razdoblju ima jednog mentora, socijalnog radnika, kojem je raspoređen. Tijekom 120 radnih sati, student:

- a) prisustvuje sastancima mentora i klijenata;
- b) uključuje se u rad s korisnicima, prema procijenjenoj razini njihovih kompetencija za neposredni rad;
- c) biva od strane mentora, procijenjen po pitanju sposobnosti i vještina;
- d) prisustvuje sastancima i timskom radu sukladno opisu radnog mjesta socijalnog radnika;
- e) prema procjeni mentora, samostalno ili s mentorom i ostalim stručnim radnicima sudjeluje u radu tijekom terenskih očevida;
- f) stječe znanja o djelatnosti socijalne skrbi u području djelovanja organizacije u kojoj obavlja praksu;
- g) ima planirano vrijeme za razmišljanje s mentorom o postupanjima. Vrijeme ove aktivnosti odvija se najmanje jedanput tjedno. Svrha navedenog vremena odnosi se na mentorski rad i vrijeme ostavljeno za studentova pitanja i konzultacije s mentorom o praksi, radnoj poziciji studenta, predmetima na kojima mentor ili student rade te druga brojna organizacijska pitanja.

Vezano uz navedenu satnicu praktične nastave, student ostvaruje najmanje tri studijska posjeta drugim organizacijama i ustanovama radi stjecanja širih spoznaja o praktičnom radu u području djelatnosti socijalne skrbi i kontekstu djelovanja radnog mjesta socijalnog radnika u organizacijama provedbe prakse. Student zajedno sa svojim glavnim mentorom planira i organizira studijske posjete. Osim obveze redovitog pohađanja prakse, student je dužan pisati izvještaj nakon svake studijske posjete, po jedno izvješće dostavljeno koordinatorskoj službi praktične nastave. Izvještaj se piše u esejskom obliku kao odgovor na postavljena pitanja. Radovi se predaju koordinatorskoj službi prakse, odnosno asistentu Fakulteta (Fakultet političkih nauka u Banja Luci, 2019.).

Pitanja na koja student polaznik prakse odgovara (Fakultet političkih nauka u Banja Luci, 2019.):

1. Gdje ste bili na studijskom posjetu?
2. Koja je zadaća organizacije/ustanove (opišite djelatnost ustanove)?
3. Svrha posjeta toj instituciji?
4. Kako student vidi funkciju te ustanove?
5. Kakav je položaj struke socijalnog rada u ustanovi u kojoj se nalazite realizirao studijski posjet?
6. Kako je to povezano s institucijom u kojoj obavljate praksu?
7. Refleksija - imate li ideju kako bi se vaš rad mogao razvijati u smislu bolje suradnje s institucijom u kojoj obavljate praksu?

10.3.1.2. Zadaci stručnih suradnika tijekom praktične nastave

Suradnici za provedbu studentske praktične nastave su asistenti i profesori s Fakulteta političkih nauka u Banja Luci. Njihovi zadaci su sljedeći:

1. Osiguravanje uvjeta za praksu, kako bi svaki student dobio svoje radno mjesto i dodijeljenog mentora;
2. U slučaju problema nastalih tijekom prakse, stručni suradnici u suradnji sa studentom i mentorom sudjeluju u pronalaženju najboljih rješenja;
3. Organiziranje tri susreta sa studentima tijekom prakse. Na tim sastancima studenti promišljaju o svojoj ulozi tijekom studijske posjete, provedbe i završetka praktičnog rada. Osim navedeni susreti su karakteristični i po evaluacije provedbe praktičnog rada studenata.
4. Kontrola izvršavanja obveza studenata tijekom prakse s određenim pitanjima, Je li svaki student bio na praksi 120 sati i je li uspješno izvršio zadatke kroz tri studijska posjeta te napisao rad o studijskim boravcima i izvješće s njihove prakse.

Zadaci profesora s Fakulteta odgovornih za provedbu praktične nastave obuhvaćaju komuniciranje s organizacijama i ustanovama za provedbu prakse. Infomiranje i predugovaranje te koordinacija između studenata i mentora kao i odgovornih osoba ispred pružatelja prakse. Osim navedenog, profesori pripremama ugovora, uz sudjelovanje asistenata reguliraju odnose između sudionika uključenih u provedbu praktičnog rada studenata socijalnog rada (Fakultet političkih nauka u Banja Luci, 2019.).

Sa svrhom organizacije terenske prakse imenuju jednog ili više osoba, odnosno asistenata kao odgovornu osobu, koja preuzima funkciju posrednika i koordinatora između ustanova i organizacija u kojima se provodi praksa s jedne strane i fakulteta s druge. Osim mentora u provedbu prakse uključeni su još i terenski instruktori te studenti. Fakultet u Banja Luci, nakon što je utvrđena potreba za kontinuiranom podrškom u integraciji teorije i prakse kao i adekvatnijom pripremom, novim nastavnim planom terenske prakse uvode se sati predavanja odgovornog nastavnika na predmetima praktične nastave.

Posebno zanimljiv podatak za ovaj rad odnosi se na prisutnost supervizije studenata u organiziranoj formi. Univerzitet u Banja Luci sa svrhom poboljšanja praktične nastave, uveo je organiziranu superviziju u školskoj godini 2011./2012.. Naveden supervizijski rad, kasnije nije nastavljen. Vezano uz iskustveno učenje studenata na terenskoj praksi, ovo učilište i nadalje u programu ima nedostatak po pitanju prisutnosti supervizije kao i priručnika za praktičnu nastavu. Puhalić (2019.), naglašava da je studentima potrebna kontinuirana podrška u refleksiji na terensku praksu. S obzirom na nemogućnost održivosti postojanja supervizijskog rada, Fakultet je odgovornost stavio na mentore, koji te zadatke odrađuju sa studentima bez obzira imaju li kompetencije za to ili ne. Ono što je značajno za naglasiti, mentori ove vidove podrške obavljaju u okviru radnog vremena, što zasigurno uz preopterećenost korisnicima, administrativnim zadacima, rokovima, kao i brojnim drugim stručnim izazovima, često onemogućuju kvalitetnije oblike iskustvenog vođenja studenta (Puhalić, 2019.). Autorica, navodi povremene supervizijske susrete sa studentima, kao jedno od mogućih načina podrške mentorima za osnaživanje kvalitete provedbe terenske prakse. Kao što je prethodno navedeno, Univerzitet u Banja Luci, školske godine 2011./2012., organizirao je supervizijske grupe za studente na praksi. Pozitivna okolnost koja je omogućila provedbu supervizije sa studentima, omogućila je trenutna situacija obzirom je navedene akademske godine Fakultet među asistentima imao dva licencirana supervizora koji su u okviru svojeg radnog vremena provodili i supervizijski rad sa studentima. Fakultet u Banja Luci više nema tu mogućnost supervizijskog rada sa studentima. Navedeni nedostatak, pokušava se otkloniti uvođenjem podrške, kroz tkz. prijelazno razdoblje, uključivanjem tri asistenta koji bi radili grupne podrške za praćenje provedbe terenske prakse. Tijekom trajanja terenske prakse, organizira se samo jedan grupni susret uz daljnju komunikaciju i kontinuirano praćenje jednom tjedno putem telefona ili elektroničke pošte te se na takav način sukladno mogućnostima, studentima pruža prilika za konzultacije. Puhalić (2019.) navodi prve razvojne pomake u okviru suvremenog pristupa mentorstvu, koje se očituje u organizaciji edukacije mentora na školskoj godini 2018./2019.

Autorica navodi da su pripremne edukacije mentora kratkotrajne i zasigurno nedovoljne za razvoj čvrste osnove supervizijske kompetencije. Za proces usmjeravanja iskustvenog učenja bazu čini vještina stručnog vođenja kritičke refleksije. Za uspješan mentorski rad, neophodno je potrebna ova edukacijska vještina, kao i povremena pomoću usmjeravanju iskustvenog učenja studenata. Kontinuiranu supervizijsku podršku mentorima za vrijeme održavanja terenske prakse, autorica smatra izrazito značajnim. Ipak, ovakvi oblici podrške trenutno nisu održivi zbog nedostatka materijalnih i kadrovskih resursa.

Puhalić (2019.), navodi trenutnu nemogućnost prisutnosti educiranih supervizora gdje god se studentska praksa provodi te rješenje ovih teškoća vidi u organiziranju grupne supervizije za mentore koju bi vodio licencirani supervizor dva puta mjesečno na fakultetima. Prema autorici, praksa danas od mentora zahtjeva znatno više truda i vještina od instrukcijama usmjerenog uvježbavanja praktičnih vještina pod nadzorom mentora. Kvaliteta suvremene prakse sadrži organizaciju, pripremu, usmjeravanje, evaluaciju razvoja i primjene kompetencija studenata uz kontinuiranu refleksiju i dijalog s mentorom i supervizorom.

Autorica dijeli izazove praktične nastave u edukaciji za socijalni rad, u vidu generalne podjele na tri kategorije: 1) Organizacija praktične nastave; 2) Odnos prema iskustvenom učenju studenata na praksi; 3) Odnos prema mentorima (Puhalić, 2019.). Vezano uz organizaciju praktične nastave Fakulteta u Banja Luci utvrđeni su razvojni pomaci koji se očituju povećanim brojem kolegija i broja radnih sati u okviru kojih se provodi praktična nastava. Osim navedenog, razvojni pomaci su vidljivi i po uvođenja kolegija praktične nastave na ranije godine studija. Razvojne promjene odnosa prema iskustvenom učenju studenata na praksi kroz uvođenje od orijentacijskih jednokratnih susreta sve do kontinuiranih vježbi i pripremne nastave za studente, neposredno prije same terenske prakse. Studenti na ovaj način ostvaruju podršku po pitanju osvrta na stečena znanja i vještine. Osim toga, iznimno je značajno za praksu u ustanovi ili organizaciji, upućivanje i upoznavanje studenata s organizacijskom sistematizacijom, unutarnjim ustrojem, obilježjima i načinima postupanja ustanove. Mentoriranje obveza i zadataka te komunikacijski prostor za razrješavanje dilema i nejasnoća.

Pisanje izvještaja s fokusom na integraciju teorije i prakse, pomaže studentima i razvija njihovo kritičko mišljenje te pristup uz prepoznavanje važnosti podrške studentima u integraciji teorije i prakse kroz refleksiju, grupna razmatranja i superviziju. Puhalić (2019.), navodi najmanje vidljive pomake koji se očituju u odnosu prema mentorima, budući da se glavna odgovornost i

očekivanja stavlja na mentore dok se pak s druge strane istima ne omogućuje adekvatna priprema, podrška i vrednovanje mentorstva. Autorica spominje podjele zahvalnica mentorima na nedavnim proslavama godišnjica na fakultetu u Banja Luci, što daje određenu nadu o postojanju svjesnosti potrebe rješavanja ovih razvojnih teškoća kao unapređenje kvalitete mentorskog rada.

Osim navedenog, nameće se potreba za izradom priručnika za praktični rad koji bi trebao biti dostupan svim dionicima provedbe terenske nastave sa svrhom osiguranja i poboljšanja provedbe kvalitete terenske nastave studenata socijalnog rada na području Bosne i Hercegovine. Autorica, posebnu pozornost stavlja na studentovo usvajanje administrativnog rada i znanja o potrebnim postupanjima i nadležnostima, multidisciplinarnim oblicima suradnje i timskog rada. Integracija teorije i prakse kao jedan od bitnih ciljeva suvremenog pristupa praktičnoj nastavi još uvijek nije dostatna, iako postoje određeni pomaci u vidu izvještaja kojima studenti reflektiraju teorijska i praktična znanja. Puhalić (2019.) navodi poseban pomak u izvedbenim programima i planovima rada po 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. Autorica zaključuje da jednokratni pripremni ili evaluacijskih susreti nisu dovoljni kako bi se razvile kompetencije razvoja kritičkog mišljenja i znanstvenog pristupa te otvorenost novim iskustvima i privrženost cjeloživotnom učenju, što ujedno predstavlja generalni standard koji se odnosi na nastavni plan i program, kao i praktičnu nastavu definiranu Globalnim standardima (IASSW i IFSW, 2014., prema Puhalić, 2019.).

10.3.2. Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru

Akademska 2005./2006. godina, značajna je za brojne promjene na Sveučilištu u Mostaru. Filozofski fakultet proizašao je iz Pedagoškog fakulteta, uz započeto izvođenje novih studijskih programa, prilagođenih Bolonjskoj deklaraciji. Pored navedenog, Upravno vijeće 2005. godine donijelo je odluku po kojoj je tadašnji Pedagoški fakultet podijeljen je na dva fakulteta Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti te Fakultet filozofsko-humanističkih znanosti, koji je 21. ožujka 2007. godine preimenovan u Filozofski fakultet, a na kojem je iste godine pokrenut Socijalni rad kao novi studij (Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru, 2014.).

Temeljem zahtjeva i molbe Sveučilišta u Mostaru od dana 05. studenoga 2015. godine i zahtjeva Ministarstva nadležnog za znanost u Republici Hrvatskoj od dana 11. veljače 2014. godine, Agencija za znanost i visoko obrazovanje, kao članica Europskog udruženja za osiguranje kvalitete u visokom obrazovanju (ENQA), Međunarodne mreže agencija za osiguravanje kvalitete u obrazovanju (INQAAHE) i Mreže agencija za osiguravanje kvalitete u visokom obrazovanju srednje i istočne Europe (CEENQA), zaprimila je zahtjev u Europski registar za osiguravanje kvalitete u visokom obrazovanju (EQAR). Agencija za znanost i visoko obrazovanje, provela je vanjsko vrednovanje ovog Sveučilišta, koje je djelomično i financirano od strane državnog proračuna Republike Hrvatske. Svrha vanjskog vrednovanja svih fakulteta sastavnica tog Sveučilišta, provedena je s ciljem postupka reakreditiranja obrazovnih programa, koji u slučaju pozitivne ocjene stječu istovjetnost rada s Europskim standardima visokog školstva. Na temelju provedenog postupka, utvrđena je valjanost akreditacije Sveučilišta, odnosno vjerodostojnost kvalifikacija stečenih na tom Sveučilištu (Agencija za znanost i obrazovanje, 2017.).

Sveučilište u Mostaru, jedino je sveučilište u Federaciji Bosne i Hercegovine koje nastavu izvodi na hrvatskom jeziku. Filozofski fakultet kao znanstvena i visokoškolska ustanova, značajna je članica tog Sveučilišta koja studente obrazuje u tri nastavna ciklusa: prijediplomski, diplomski i poslijediplomski, na 17 studijskih programa iz različitih područja društveno – humanističkih znanosti. Nastava se izvodi kroz akreditirane programe, usklađene s načelima Bolonjske deklaracije (Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru, 2018.).

10.3.2.1. Terenska praksa na Sveučilišnom studiju socijalnog rada pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Mostaru

Terenska praksa I., kao prva razina terenske nastave, obvezni je kolegij druge godine 4. semestra prijediplomskog studija. Ciljevi ovog kolegija su prikaz izrade individualnih planova i socijalnih anamneza korisnika, upoznavanje studenata sa specifičnostima ustanova u sustavu socijalne skrbi. Terenska praksa kroz 45 sati pohađanja prakse i nastavne pripreme za terensku praksu uz 15 sati studentskih zadaća, izvodi se temeljem sporazuma o suradnji između Filozofskog fakulteta i organizacija i ustanova iz područja zdravstva, školstva, civilnog društva te socijalne skrbi, odnosno organizacija i ustanova nadležnih i infrastrukturno sposobnih za provedbu i organizaciju terenske praktične nastave studenata socijalnog rada. Potvrde studentima o obavljenoj terenskoj praksi izdaju organizacije, ustanove ili institucije u kojima su studenti obavljali terensku praksu (Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru, 2018.).

Uvjet upisa kolegija Terenska praksa II. izvršene su obveze iz prethodnog praktičnog kolegija. Regulatorna koja se odnosi na satnicu, organizacijske odnose, suradnju s organizacijama i ustanovama za provedbu studentske prakse. Ovo je također obvezni kolegij, koji studenti pohađaju na petom semestru treće godine studija. Ciljevi rada kolegija terenske prakse II. odnose se na upoznavanje studenata s opisom posla socijalnog radnika iz područja socijalnog rada s pojedincem, grupom i zajednicom. Naglasak praktičnog rada stavlja se na neposredni rad studenata u radu s korisnicima, uz primjenu stručnog postupanja i načina rada prilagođenih korisničkoj skupini (Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru, 2018.).

Terenska praksa III., obvezni je kolegij šestog semestra treće godine studija socijalnog rada. Izvedbeni plan provodi se po satnici i načinu organizacije kao i prethodnih dva kolegija terenske nastave. Uvjet su pohađanja ovog kolegija izvršene obveze prethodnih praktičnih kolegija. Osim navedenog, ciljevi i ishodi učenja također se provode sukladno terenskoj praksi II (Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru, 2018.).

Terenska praksa prve godine diplomskog studija, osim teorijskih kolegija, sadrži i obvezni kolegij praktične nastave. Cilj ove terenske prakse na diplomskom studiju usmjeren je upoznavanju studenata s ustrojem i načinom funkcioniranja centara za socijalnu skrb. Studenti se detaljno upoznaju s opisom posla svih socijalnih radnika raspoređenih na odjelima u centrima

za socijalnu skrb. Upoznavanje studenata s postupanjima, analizom i vođenjem dokumentacije, zakonskom regulativom, pravima i načinima ostvarivanja tih prava. Praktičnim radom, studentima se pruža mogućnost neposrednog rada s korisnicima, uključuje ih se tijekom terenskih očevida i drugih postupanja. Osim toga, studenti su uključeni i u posjete drugim ustanovama s kojima centri surađuju u njihovoj bližoj lokalnoj zajednici. Nastavni program navodi značaj odgovornog pristupa terenskoj praksi, koji treba biti usmjeren što kvalitetnijem ostvarenju uključenosti studenata i ostvarenju ciljeva predviđenoga programa u navedenim područjima rada. Nastavni program praktične nastave u ishodima učenja navodi usvajanje sljedećih bazičnih znanja koja se odnose na definiranje ustrojstva i načina funkcioniranja rada centara za socijalnu skrb, opisa poslova socijalnih radnika, primjene osnovnih znanja o analizi i vođenju dokumentacije, zakonskoj regulativi, pravima i načinu ostvarivanja prava korisnika, te primjene iskustva u neposrednom radu s korisnicima. Pored navedenog, usvajanje modela suradnje i partnerstva na područjima rada s drugim pružateljima socijalnih usluga, udomiteljskim obiteljima, ustanovama, organizacijama civilnog društva te raznim drugim institucijama. Terenska praktična nastava u trajanju od 120 sati, osim pohađanja po navedenoj satnici studente obvezuje i na izradu pisanih zadataka u trajanju od 30 sati (Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru, 2018.).

Praksa se izvodi temeljem suradnje Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Mostaru i centara za socijalnu skrb. Prema protokolima suradnje, koordinacije i suradnje Fakulteta s centrima za socijalnu skrb, studenti se evidentiraju kod voditelja terenske prakse koji su određeni za suradnju s centrima za socijalnu skrb. Prilikom pripreme, zbog realizacije i organizacije prakse, voditelji evidentiraju centre koji studentima prema mjesnim nadležnostima pripadaju. Nadležni centri od voditelja praktične nastave ovlaštenih od Fakulteta u pisanim formama dobivaju detaljne upute o planu i programu terenske prakse uz navedene obveze studenata. Centri za socijalnu skrb, organiziraju nastavu sukladno predviđenoj satnici, planu rada te prostornim mogućnostima rada. Po završetku praktične nastave navedeni centri u kojima je praksa provedena, izdaju potvrde o obavljenoj terenskoj praksi. Potvrda sadrži potpis mentora, imenovanog od strane centra te potpis ravnatelja ustanove pružatelja praktične nastave. Ovaj kolegij ne predviđa opisno niti numeričko ocjenjivanje. Za uspješno apsolviranje kolegija potrebna je potvrda o odrađenoj praksi od strane ustanove u kojoj student pohađa praksu te odobrene pisane zadatke od strane voditelja terenske prakse (Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru, 2018.).

Sa svrhom dodatnog produbljanja informacija koje se odnose na ulogu i povezanost supervizije u obrazovanju socijalnih radnika i terenske prakse obrazovnog programa na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Mostaru, obavljen je i razgovor s nastavnim osobljem ovog učilišta. Osim navedenog razgovora, došlo je i do zanimljivih informacije putem elektroničke pošte¹⁷. Vezano uz povezanost terenske nastave i supervizije na Filozofskom fakultetu, Sveučilišta u Mostaru, utvrđeno je da, studenti u superviziju donose slučajeve sa supervizijske prakse. Tijekom trajanja praktičnog rada, studenti u fokusu slučajeve za koje uvide potrebu za pomoći, donose u superviziju te se na takav način osnažuje njihove stručne kompetencije u vidu pripreme za samostalniji profesionalni budući rad u području djelatnosti socijalne skrbi. Vezano uz stjecanje dodatnog uvida u značajke praktične nastave, sa svrhom dodatnog pojašnjenja, utvrđeno je da, Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru, nema službeni vodič, odnosno službeni priručnik praktične nastave. Razlog tome odnosi se na način reguliranja po uzoru na brojna druga učilišta po kojima se nastava regulira izvedbenim planom i trenutno nije u fokusu izrada priručnika za navedeno. Budući da je praksa regulirana izvedbenim planom, bitne značajke za provedbu praktične nastave tu su i sadržane. Supervizijski rad sa studentima provodi psihoterapeut koji je uključen u superviziju te se na takav način pokušava premostiti nedostatak mogućnosti angažiranja licenciranog supervizijskog kadra.

Kad je u pitanju implementacija intervizije kao specifičnog oblika supervizije, utvrđeno je da ovaj oblik rada nije prisutan tijekom obrazovanja socijalnih radnika. Pitanje suradnje s vanjskim suradnicima, rješava se ugovornim angažiranjem. Fakultet redovito i kontinuirano surađuje s brojnim mentorima, socijalnim radnicima kao stručnjacima iz prakse. Ipak, zbog učestalih promjena stručnog kadra u organizacijama pružateljima praktične nastave, ne vodi se niti ažurira baza mentora te se supervizijski rad s mentorima ne provodi. Pitanje baze za studentsko praktično učenje, odnosno postojanje popisa organizacija za provedbu praktične nastave, Fakultet ima kontinuirno riješeno te se baza redovito ažurira. Studenti prve godine drugog semestra diplomskog studija socijalnog rada imaju obvezni kolegij Supervizija u psihosocijalnom radu. Cilj kolegija je upoznavanje studenata sa svrhom supervizije, procesom i ulogom iskustvenog učenja, modelima i specifičnostima. Osim navedenog, kolegij studente uvodi u osnovne tehnike rada u superviziji, vještinu vođenja supervizijskog procesa i teorijska utemeljenja primjene supervizije u rad stručnih radnika. Sadržaj silabusa navedenog kolegija odnosi se na definiranje i svrhu supervizije, određenje psihosocijalnog rada, funkcije i modele

¹⁷ Izdvojeno iz sadržaja telefonskog razgovora i razmjene elektroničke pošte s nastavnim osobljem Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Mostaru, dana 17. siječnja 2022.

supervizije u psihosocijalnom radu, nastanku i razvoju supervizije te etici i modelima supervizijskog rada. Vezano uz, prethodno spomenutu ulogu i prisutnost supervizije u pogledu praktične primjene tijekom praktičnog obrazovanja studenata, razvidno je da studenti prema planu i programu obrazovanja, donose slučajeve u superviziju tijekom trajanja njihove terenske nastave. Supervizija se kao oblik podrške provodi više u vidu mentorskog rada, nego standardiziranog oblika supervizije po ANSE modelu. Fakultet u Mostaru u svom radu pružanja podrške studentima tijekom praktične nastave omogućuje studentima donošenje slučajeva u taj oblik grupnog rada podrške sa studentima, koji se naziva supervizija. Trajanje ovog oblika podrške studentima, obuhvaća 30 sati, a provodi se, nakon odslušane nastave, izvedenih vježbi i položenog ispita. U toj fazi studenti stječu bazična znanja koja se odnose na prepoznavanja supervizijskih modela, razumijevanja uloge i svrhe supervizije u različitim područjima profesionalnog djelovanja. Osim navedenog, dodatna dobrobit ovog oblika podrške odnosi se i na produbljuivanje znanja koja se odnose na upoznavanje pojma i procesa supervizije kao jednog od ključnih procesa u osiguravanju kvalitete rada s korisnicima i profesionalnom razvoju stručnjaka (Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru, 2018.).

10.4. OBRAZOVANJE SOCIJALNIH RADNIKA U REPUBLICI SLOVENIJI

10.4.1. Sveučilište u Ljubljani, Fakultet za socijalni rad

Obrazovanje socijalnih radnika u Sloveniji prisutno je još od 1955. godine, prvotno kao škola za socijalne radnike s dvogodišnjim programom. Integracija ove škole kao visokoškolske ustanove u Sveučilište u Ljubljani provedena je sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća a 1992. godine uvodi se četverogodišnji studij. U periodu od 1995. godine do 2003. godine obrazovanje se provodi pod statusom više stručne škole, a potom škola dobiva status fakulteta te se razvijaju magistarski i doktorski studiji. Izvedbeni plan Fakulteta za socijalni rad u Ljubljani na drugoj godini prijediplomskog studija, takozvane razine 1, sadrži i teorijski kolegij pod nazivom „Supervizija u socijalnom radu“. Ciljevi i sadržaji kolegija usmjereni su na usvajanje teorijskih znanja povezanih sa supervizijom, definiranje, razvoj, ciljevi i funkcije supervizije. Razmatranje modela supervizije, refleksije i refleksivne prakse. Proučavanje supervizijskih procesa i faza individualnog supervizijskog rada. Usvajanje komunikacijskih vještina supervizora, etike u superviziji te brojne druge značajke povezane s ovim teorijskim kolegijem (Fakulteta za socijalno delo, 2022.).

Centar za praktične studije Fakulteta socijalnog rada Sveučilišta u Ljubljani osnovan je 2007. godine kao rezultat razvoja praktičnih studija, strukturiranog pristupa u planiranju sadržaja i integraciji te provedbi prakse socijalnog rada. U Centru su, osim nastavnog osoblja, aktivni i predstavnici nastavnih baza, socijalnih partnera sa zajedničkim ciljem usmjerenim na aktivnije uključivanje studenata u rad s korisnicima te na takav način i ostvarenju unapređenja kvalitete profesije socijalnog rada (Mesec, 2019.). Sadržaj dokumenta Centra za praktične studije Fakulteta za socijalni rad sa Sveučilišta u Ljubljani, ističe praksu kao najvažniji dio osposobljavanja studenata socijalnog rada. Praktična nastava, mjesto je od iznimnog značaja na kojem se sastaju korisnici, studenti, mentori i nastavnici socijalnog rada. Centar za praktične studije od svog osnutka 2007. godine, opravdao je svrhu svojeg osnivanja obzirom na kasnije mjerljivi unaprijeđeni sustav koji pridonosi razvoju profesionalnih kompetencija studenata. Kvaliteti obrazovanja studenata socijalnog rada, u praktičnom smislu doprinosi glavna zadaća, odnosno uloga Centra za praktične studije. Usmjeren je na osnaživanje procesa i sadržaja studentovog učenja, uz podupiranje mentora i studenata tijekom koordinacije studentske prakse. Dokument ističe studenta kao promicatelja prakse uz naglasak na motivaciju i inicijativu studenta kao preduvjet uspješnog praktičnog rada. Centar ima razvijen metodološki okvir za potporu procesu razvoja kompetencija usklađen s nastavnim planom i programom Fakulteta. Značajni segment osiguranja kvalitete praktičnog rada odnosi se na organizaciju i koordinaciju baze praktičnog učenja studenata. Centar za praktične studije u suradnji s Fakultetom, oformio je baze učenja s navedenom svrhom (Mesec, 2019.).

10.4.1.1. Baze za obavljanje terenske prakse

Proces studijske prakse, svake godine uključuje oko 250 baza za obavljanje terenske prakse s dostupnim podacima za odabir mentora, koliko ih je uključeno u rad sa studentima. Baze i mentori dolaze iz raznih područja socijalnog rada iz cijele Slovenije. Jedna od ključnih zadaća baze, uz koordinaciju i potporu procesa učenja, odnosi se i na uspostavljanje mreže sveučilišnih baza za učenje i mreže stručnih mentora koji rade u području socijalnog rada. Tijekom proteklog perioda od samog osnutka Centra, uspostavljena je mreža od 439 baza s preko 600 mentora. Navedeni podaci daju čvrste temelje za razvoj struke socijalnog rada, sukreciju teorija i metoda socijalnog rada te osposobljavanje kompetentnih studenata kao budućih stručnjaka. Studenti socijalnog rada svake godine, pod stručnim mentorstvom iz različitih područja socijalnog rada, odrađuju praksu u više od 250 baza za obavljanje terenske prakse.

Praktični rad studenata obuhvaća izradu i provedbu godišnjih projekata dobrovoljnog, odnosno volonterskog socijalnog rada. Ovim projektima jača se razvoj i kvaliteta djelatnosti socijalne skrbi, kao i funkcioniranje civilnog društva uz trend povećanog broja uključenih dionika u projekte volonterskog rada u području socijalne djelatnosti. Studenti volonteri sudjeluju u provedbi programskih i projektnih aktivnosti programa za krajnje korisnike socijalnih usluga (Fakulteta za socijalno delo, 2022.).

Korisnici usluga sudjeluju u projektima i iz svoje perspektive uvelike doprinose razvoju kvalitetnih programa i usluga, budući da izražavanjima osobnih potreba ukazuju na izrade i dorade projektnih aktivnosti. Mentori koji surađuju s fakultetom u kontaktu su s razvojem struke, novim konceptima te pored navedenog, dodatno usavršavaju svoje obrazovanje kroz stručnu edukaciju u svojim profesionalnim područjima i provedbu aktivnosti, kroz mentorski rad sa studentom u organizacijskom i komunikacijskom smislu te ostalim potrebnim znanjima za kvalitetno obavljanje mentorskog rada. Mentorstvo studenata u bazama uglavnom preuzimaju sveučilišni diplomirani socijalni radnici. Obrazovna struktura mentora iz baza pokazuje da su tri četvrtine mentora (74%) socijalni radnici, a četvrtina (26%) dolazi iz drugih, srodnih profesija (psiholozi, socijalni pedagozi i dr.). Baze za za obavljanje terenske prakse, obuhvaćaju sva područja socijalnog rada. Najzastupljeniji dionici su centri za socijalni skrb, nakon čega se po broju organizacija uključenih u baze za obavljanje terenske prakse evidentiraju organizacije povezane s područjem rada s djecom i mladeži, centrima za mlade, osnovnim školama te kriznim centrima. Osim navedenog važna su i dobro zastupljena i neka druga područja praktičnog rada, kao što su socijalni rad za osobe s teškoćama u razvoju te mentalnim zdravljem i ovisnošću. Područje socijalne skrbi o starim i nemoćnim osobama također je vrlo zastupljeno. Upravo je iz tog razloga provedba studentske prakse u domovima za stare i nemoćne osobe učestala. Uvidom u dobivene podatke vezano uz postotke korištenja usluga iz javnog, civilnog i privatnog sektora, utvrđeno je da više od 70% stanovništva koristi usluge javnog sektora, 20% su korisnici udruga a 10% koriste usluge privatnih organizacija (Mesec, 2019.). Dionici baze za za obavljanje terenske prakse i mentori, ovisno o prirodi posla, potrebama za studentima i raspoloživosti osoblja, mogu povremeno sudjelovati u radu ili u radu baze mogu sudjelovati svake godine. Nastavno fakultetsko osoblje povezano s praktičnim radom studenata, uglavnom se standardno sastoji od 14 stručnjaka. Broj mentorskih skupina varira ovisno o broju aktivnih studenata. Jedan mentor¹⁸ može imati više skupina. Praktični

¹⁸ Mentor je ovdje socijalni radnik koji sa studentom provodi praktičnu nastavu.

proces poučavanja svake godine uključuje više od 1000 korisnika usluga socijalnog rada. Studenti usvajaju znanja iz neposrednog rada s korisnicima, dok korisnici ostvaruju dodatnu podršku i pomoć u rješavanju vlastitih teškoća (Mesec, 2019.).

10.4.1.2. Dodatne ponude za praksu

Uz slobodna mjesta u bazama za obavljanje terenske prakse, koja se objavljuju početkom akademske godine, tijekom godine postoje i dodatne ponude odnosno potražnje za studentima socijalnog rada. Studenti dobivaju obavijesti o dodatnim mogućnostima za praksu i volontiranje. Ponude za volonterski rad, studenti također mogu pronaći i na web stranicama Fakulteta gdje se nalaze brojni linkovi s prijavnicama, ugovorima, potvrđama sa studentskim obvezama, volonterskim kodeksima, pravilnicima i drugim brojnim dokumentima vezanim uz volonterski rad (Fakulteta za socijalno delo, 2022.).

Važna zadaća Centra za praktične studije, u skladu s ciljevima prakse (iskustvo, spoznaja, učenje integracija), odnosi se na definiranje kompetencija studenta kao temelj pripreme za povezivanje teoretskih i praktičnih područja studijskog programa. Osnovni cilj prakse studentovog učenja, odnosi se na razumijevanje života korisnika. Mentorski rad kroz Centar za praktične studije polazi od premise da je pogrešno promatrati korisnika, odmah iz profesionalne perspektive, nego korisnika treba „upoznati izbliza“ kako bi se studenta što više približilo korisniku. Tek tada slijedi upoznavanje korisnika iz perspektive socijalnog radnika. Dakle, nakon prvotnog rada studenta s korisnikom tkz. "iz njegove sjene", s vremenom se od njih očekuju i složenije zadaće, kako u radu s ljudima tako i na razini organizacije, što zapravo postaje dublji ulazak u kompleksniji, odnosno stručniji rad studenta iz perspektive socijalnog radnika. Prema tome, praksa obuhvaća zadatke kojima studenti prakticiraju uz potporu mentora, upoznavanje života korisnika, uspostavljanje radnog odnosa i osobnog kontakta, upoznavanje mreže organizacija socijalne skrbi, kao i zakonodavstva koje se odnosi na određeno područje socijalnog rada. Studenti tijekom prakse, nakon brojnih teoretskih znanja ulaze u proces stručnog i profesionalnog socijalnog rada svladavanjem stručnog pisanja, istraživanjem, provođenjem terenskog rada, pružanje podrške s ciljem osnaživanja korisnika, analiziranjem rizika, učenjem o javnim ovlastima, uključivanjem u individualno planiranje, interviziju i superviziju (Fakulteta za socijalno delo, 2022.).

Student socijalnog rada tijekom studija provede 560 sati neposrednog rada prakse u organizacijskom okruženju i konkretne situacije izravnog rada s korisnicima usluga. Uz najčešći oblik prakse u bazama učenja, studenti se mogu uključiti i u projekte koji su u tijeku na fakultetu ili u kojem fakultet aktivno sudjeluje, a neki studenti svake godine odrađuju praksu na ERASMUS programima, odnosno razmjeni u inozemstvu i obrnuto. Studenti prve i druge godine odrađuju praksu i sudjeluju u procesu skrbi tijekom cijele godine, izravno, s barem jednim korisnikom, često dva ili više, a u praksi se susreću i s grupnim radom koji uključuje više korisnika u isto vrijeme. U višim godinama praksa je vezana uz odabrano područje studija, kroz kolegije na prvoj razini; Socijalni rad s mladima, Socijalni rad sa starim osobama, Psihosocijalna podrška, Socijalna pravda i inkluzija, Mentalno zdravlje zajednice, Socijalni rad u radnom okruženju, Socijalni rad s obitelji, Socijalna uključenost i pravda u području osoba s invaliditetom, Etničke pripadnosti i spol, Socijalni rad sa starijim osobama. Kao što je prethodno spomenuto, studenti najprije vježbaju radeći na temelju uzora. Ovaj rad studenta, podrazumjeva praktično učenje uz promatranje od strane stručnjaka uobičajeno u praćenje njihovog rada od strane socijalnog radnika tkz. „shadowing“. Samostalnije studentovo preuzimaje poslova slijedi temeljem usvojenih praktičnih znanja, kao i sposobnosti implementacije teorijskih znanja u praktični rad te na temelju identificirane potrebe korisnika (Fakulteta za socijalno delo, 2022.).

Fakultet za socijalni rad, Sveučilišta u Ljubljani kroz Centar za praktične studije, redovito ažurira i unaprjeđuje sadržaje praktične nastave studenata socijalnog rada. Grupa autora, stručnjaci u području praktičnog i teoretskog rada sa studentima, potpisuju službeno objavljene priručnike praktične nastave. Priručnici su prilagođeni svakoj godini praktične nastave. Uvidom u priručnike vidljive su jasno strukturirane i opisane upute za odabir baza za učenje, izrade nacrti i vođenje dnevnika prakse uz ukazivanje na metode i područja praktičnog rada kao i odabira mentora do osmišljavanja projekta tijekom prakse, evaluacije, izvještaja i drugih bitnih značajki kao što su moduli koji reguliraju područja rada, rad s mladima, starijim osobama, psihosocijalna podrške te druga područja socijalnog rada. Sva četiri priručnika ažurirani su i objavljeni 2021. godine, što jasno ukazuje na učestalu nadogradnju i nadopunjavanje praktičnog programa rada sa svrhom unapređenja kvalitete sadržaja i pristupa provedbi praktične nastave studenta socijalnog rada (Mesec, 2019.).

10.4.1.3. Praktična nastava

Praktična nastava provodi se regulirano prema satnici i prema godinama studija, odnosno razini praktične nastave. Prva godina obuhvaća 140 sati godišnje, uključujući predavanja, od toga 100 sati raspodijeljeno je na socijalni rad u bazi za obavljanje terenske prakse s korisnikom pod stručnim mentorstvom. Navedenih 100 sati podijeljeno je na cca 64 sata fragmentirane prakse tijekom cijele godine i 36 sati u sažetom, projektnom tjednu prakse. Student provodi i dodatnih 40 sati godišnje, izvan baze učenja kroz socijalno-humanitarni rad, socijalni rad u kriznim situacijama, hitni socijalni rad i individualnu skrb. Druga godina se provodi prema identičnoj raspodjeli satnice, aktivnosti i područja, također pod stručnim mentorstvom. Treća godina obuhvaća 240 sati u bazi za obavljanje terenske prakse kroz centre za socijalnu skrb, pod stručnim mentorstvom i uz predavanja. Četvrta godina obuhvaća 160 sati u bazi za obavljanje terenske prakse kroz centre za socijalnu skrb, pod stručnim mentorstvom i uz predavanja. Peta godina obuhvaća do 100 sati rada na različitim programima, uključujući predavanja i vježbe. Svaka godina studija vezano uz detalje provedbe prakse, ima prateće, službeno objavljene priručnike pod nazivima praktična nastava od 1 do 4 (Mesec i sur., 2021.). Priručnici za praktičnu nastavu sadrže upute za pisanje dnevnika rada, koji se u Centru za praktične studije smatra značajnim alatom polaznika prakse. Student zapisuje događaje na praksi iz osobne perspektive. Namjena dnevnika je praćenje studentovog učenja kao i promišljanja vlastitih iskustava i novih spoznaja uz podršku mentora. Studenti vode dnevnik za svaki radni dan prakse ili prema procjeni dodatno naglašavaju i pojašnjavaju još i neke važne događaje tijekom rada. Dnevnici rada i mentorski sastanci nižu se kronološki. Dnevnik rada, značajan je alat studenta i za ulazak u superviziju. Studenti u superviziju uz pomoć dnevnika rada donose slučajeve iz prakse (Mesec i sur., 2021.).

10.4.1.4. Intervizija

Socijalni rad na mikro i mezo razini uključuje sposobnost pronalaženja odgovora u radu s pojedincem, grupom ljudi ili zajednicom. Vještine i znanja za pružanje pristupa relevantnim resursima te korištenje mreža za specifično područje i uvid u instrumente socijalnog rada, mreže usluga i programe pomoći u svakom području socijalnog rada, vještine učenja tehnike i metode socijalnog rada, istraživanje svakodnevnih potreba korisnika, provedba projekta s pojedincem ili zajednicom, zagovaranje, individualno planiranje s provedba ciljeva, intervju, terenski rad, brza procjena potreba i brojna druga područja, pogodna su za intervizijske sastanke studenata što zasigurno doprinosi razmjeni iskustava i načina unaprjeđenja kvalitete studentske prakse,

ali i dobrobiti koju korisnici usluga ostvaruju (Poštrak, i sur., 2021.). Autori ukazuju na značaj intervizije tijekom provedbe Praktične nastave 2 iz kolegija supervizija u socijalnom radu. Prema ovim autorima, intervizija je pristup u superviziji. U interviziju su uključeni stručnjaci sličnih radnih iskustava i vještina. Ovaj način i unapređenje kvalitete studentske prakse i profesionalni razvoj studenta podrazumijeva da u interviziji nitko od sudionika intervizijskog rada ne preuzima stalnu ulogu intervizora. Intervizija je namijenjena podršci, međusobnom učenju i razmjeni mišljenja (Poštrak, i sur., 2021.).

Studenti koji su uključeni u superviziju, osposobljavaju se u edukativnom smislu i za intervizijski rad. Ova edukacija uključuje metodu igranja raznih uloga, npr. vježbe u određenom predmetu, kao i upravljanje intervizijskim procesima unutar prakse. U skladu s uputama za predmet Supervizija u socijalnom radu, studenti održavaju intervizijske sastanke i izrađuju izvješća. Studenti u okviru zadanog programa intervizijskog rada preuzimaju i obvezu podnošenja tri izvještaja o radu (Henk Hanekamp, 1994., prema Mesec i sur. 2021.).

Organizacija i provedba praktične nastave na 3. godini uključuje brojne faze rada. Studenti pohađaju predavanja, vježbe i rad u mentorskim grupama kao pripremu za praksu. Priprema uključuje izradu plana rada, izbor baze učenja, neposredni rad s korisnicima, praćenje vlastitog rada i učenja uz podršku mentora s Učilišne baze i Fakulteta za socijalni rad. Studenti tijekom prakse, pored navedenog uče i iz promatranja mentora u njihovom stručnom radu. Usvajaju znanja na području javnih ovlasti u postupanjima. Studenti pored svega navedenog prate i promišljaju vlastiti praktični rad u mentorskoj skupini na Fakultetu za socijalni rad. Osim promišljanja o vlastitom radu u mentorskoj skupini, studenti su uključeni i u intervizijske grupe. Rad studenata u intervizijskoj grupi u znatnoj mjeri unaprjeđuje stručne spoznaje studenta. Sveukupni praktični rad u završnoj fazi učenja na Fakultetu uključuje pregled i prezentaciju rada, stvaranje mape za učenje te evaluaciju sveukupnih aktivnosti uz završna izvješća (Fakulteta za socijalno delo, 2022.).

10.4.1.5. Intervizija tijekom praktične nastave

S obzirom da su studenti na prethodnim semestrima pohađali teoretski kolegij iz Supervizije u socijalnom radu te prošli određene praktične vježbe kao što su upravljanje procesima intervizije unutar prakse, studente se raspoređuje u intervizijske grupe te se rad provodi također pod mentorstvom. Rad se provodi u skladu s uputama kolegija Supervizija u socijalnom radu.

Studenti sukladno usvojenim teorijskim i praktičnim znanjima iz kolegija supervizija, održavaju intervizijske sastanke, a prema programskim obvezama prakse imaju obvezu podnošenja tri izvješća koja prilažu u mapu učenja. Studenti ove razine praktične nastave u prethodnoj godini prakse susretali su se s metodom intervizije i smatra se da su dovoljno obučeni za pokušaj intervizijskog rada sa zaposlenicima Učilišne baze. Prema tome, ukoliko mogućnosti i organizacija rada to omogućuje, preporučljivo je da studenti provedu jedan intervizijski sastanak sa zaposlenicima kao dodatni stručni rast i razvoj studentovih kompetencija (Fakulteta za socijalno delo, 2022.).

10.4.1.6. Intervizijski dogovor

Priručnik prakse 3, kao prilog osiguranja kvalitete praktične nastave studenata socijalnog rada, uključuje i izrađeni službeni obrazac intervizijskog dogovora. U sklopu studijske prakse, studenti imaju obvezu provođenja tri intervizijska sastanka u maloj grupi. Rad u grupi započinje sporazumom o interviziji, koji grupa uvijek zaključuje u pisanom obliku. Ugovor obvezuje na poštivanje načela profesionalne tajne i osigurava sigurno okruženje posebno za svakog člana grupe (Fakulteta za socijalno delo, 2022.).

Upute za pisanje dnevnika Praktične nastave 3, navode i opisuju dnevnik prakse kao studentov osobni alat za izradu zapisa o događajima na praksi. Svrha dnevnika je praćenje učenja i promišljanja vlastitih iskustava i novih spoznaja uz podršku i suradnju s mentorom na Fakultetu. Aktivnosti, zadaci i sadržaji vezano uz dnevnik rada studenta osmišljeni su sukladno prethodnoj godini praktične nastave. Dakle, studenti vode dnevnike za svaki dan praktične nastave, praktični rad i sastanci nižu se kronološki. Sadržaji prakse i mentorski sastanci opisani su u dnevniku iz studentove perspektive uz obvezne navode na svakom novom listu, datuma, trajanja prakse, smisleni kratki nazivi sadržaja, kao što su prvi susret s korisnicima, sadržaji supervizije u centru za socijalni skrb, izlet s korisnicima, rad s obitelji i slično (Fakulteta za socijalno delo, 2022.).

10.4.1.7. Refleksija

Kao sastavni dio učenja, odnosno razvoja i usvajanja profesionalnih vještina, studente se potiče na refleksivne osvrte kroz sastanke te se primjenjuje, takozvani intervizijski intervju. Refleksija, promatrano prema strukturi izvještaja o interviziji sadrži i bavi se te obrađuje sljedeća pitanja (Fakulteta za socijalno delo, 2022.):

1. Okolnosti intervencije (gdje i kada se intervencija dogodila?; Tko je sudjelovao?; Što je bila uloga studenta, a što uloga ostalih članova grupe?)
2. Predstavljanje situacije anketara (Kratak opis situacije s jasnom izjavom pitanja za intervju)
3. Analiza prikazanog stanja (Opis daljnjeg tijeka intervencije: Prema kojoj metodi je održano ispitivanje? Koje su bile glavne teme koje su se pojavile u postupku?)
4. Refleksija (Kakva je atmosfera bila u grupi? Opišite svoje iskustvo situacije?)
5. Evaluacija (Što ste naučili? Kako ćete primijeniti nova znanja u praksi?)“

Sadržaj službenih uputa Praktične nastave 4, koji se odnosi na pisanje dnevnika prakse, ne razlikuje se od uputa prethodnih sadržaja praktičnih nastava. Kao i prethodni praktični kolegiji, ovaj kolegij u svojim uputama sadrži pojašnjenja bitnih značajki koje se odnose na dnevnik rada. Tako se i ovdje navodi objašnjenje da je dnevnik prakse studentov osobni zapis o događajima na praksi uz pojašnjenja o namjeni, načinu vođenja evidencije, suradnji s mentorom, radu u superviziji te druge brojne značajke bitne za osiguravanje kvalitete provedbe praktične nastave (Jagrič i sur. 2021.).

10.4.1.8. Uključenost studenata u superviziju/interviziju

Razmatranje pitanja uključenosti studenata polaznika praktične nastave u superviziju i interviziju, dodatno se može utvrditi i razjasniti na transparentan i vrlo dostupan način posjetiteljima službene web stranice Fakulteta. Studenti su uključeni u mentorske grupe na Fakultetu za socijalni rad. Navedene mentorske grupe, održavaju se u 1. i 2. godini studija, tijekom cijele godine, svakih 14 dana te u 3. i 4. godini prije početka održavanja prakse te nakon završetka praktične nastave. Mentorske grupe postoje i djeluju u okviru baza učenja. Studente u radu podržavaju mentori, grupno i pojedinačno. Svrha i sadržaji rada mentorske grupe nalaze se u planu rada programa prakse, refleksiji i evaluaciji praktičnog rada, podrške studentima, superviziji studentske prakse te razmjeni iskustava između studenata (Fakulteta za socijalno delo, 2022.).

10.5. OBRAZOVANJE SOCIJALNIH RADNIKA U REPUBLICI AUSTRIJI

10.5.1. Sveučilište za primijenjene znanosti u Beču Visoka škola za socijalni rad

Kampus u Beču s više od 8000 studenata, godinama je najveće Sveučilište primijenjenih znanosti u Austriji, ujedno je i najveća ustanova u Austriji za obrazovanje socijalnih radnika. Sveučilište nudi nekoliko studijskih programa koji su jedinstveni u Austriji. Polaznici su nakon završetka studija vrlo traženi kao stručnjaci u području socijalnog rada ili u području upravljanja organizacijama koje djeluju u socijalnom sektoru i ranom obrazovanju te području socijalne skrbi (FH Campus Wien University of applied sciences, 2021.).

Prijediplomska razina obrazovanja u području socijalnog rada, studentima daje mogućnost izbora između dva smjera: Socijalni rad te Socijalni management u ranom obrazovanju i socijalnoj skrbi. Diplomski program obrazovanja studentima pruža mogućnost izbora tri studijska programa: Socijalni rad usmjeren na djecu i obitelj; Područje kliničkog socijalnog rada te Socijalna ekonomija i socijalni rad. Nastavni plan i program obrazovanja studenata socijalnog rada na Visokoj školi za socijalni rad Sveučilišta za primijenjene znanosti u Beču, pored usvajanja teoretskih znanja, zahtijeva uspješno svladavanje tri bloka praktičnog rada kroz Terensku nastavu I., II. i III.. Studentska praksa provodi se kroz navedene blokove terenske nastave, koja je sastavni dio sveukupnog obveznog obrazovnog programa ovog studija (Twikirize i Tusasiirwe, 2015.).

10.5.1.1. Kvalifikacija za terenski rad

Prva uspješno završena akademska godina studija socijalnog rada na Visokoj školi za socijalni rad Sveučilišta za primijenjene znanosti u Beču, uvjet je pod kojim student stječe potrebne kvalifikacije za početak praktičnog obrazovnog programa pod nazivom Terenski rad I. Terenska orijentacija, kao značajan segment pripremne faze za rad na terenu, predstavlja uvjet koji student također treba zadovoljiti. Aktivnosti ove faze odnose se na prisustvovanje pripremnim sastancima sa svrhom ostvarenja uspješne terenske orijentacije studenta kao polaznika praktičnog kolegija Terenski rad I (Twikirize i Tusasiirwe, 2015.).

10.5.1.2. Održavanje praktične nastave na Visokoj školi za socijalni rad Sveučilišta za primijenjene znanosti u Beču

Studenti socijalnog rada imaju određenu razinu suodgovornosti tijekom procesa pronalaska ustanove ili pružatelja socijalnih usluga za provođenje terenske nastave. Obrazovni program od studenta očekuje proaktivni komunikacijski pristup pri radu na ugovaranju svojeg praktičnog rada. Ukoliko student ima poteškoća s ostvarenjem prava na praktični rad, tada postoji mogućnost javljanja koordinatoru terenske nastave za podršku ostvarenja tog prava. Ovu mogućnost student ima pravo iskoristiti, nakon dokazanog uloženog truda pokušaja pronalaska mjesta provedbe prakse. Austrijski modeli socijalnog rada prakticiraju se u raznim okruženjima koji uključuju javni, privatni i multidisciplinarni pristup. Provedba praktičnog rada studenata socijalnog rada može se provoditi u ustanovama odgoja i obrazovanja, zdravstvu, obiteljskim uslužnim agencijama, hospicijima te drugim područjima u kojima se provodi neki model socijalnog rada u zajednici (Twikirize i Tusasiirwe, 2015.).

Austrijski obrazovni model omogućuje i praktični rad kroz specijalizirane agencije za provedbu studentske prakse. Opće značajke odabira terenskog praktičnog rada, uključuju sljedeće:

a) Relevantnost i orijentacija odabira organizacija za studentski praktični rad.

Studenti socijalnog rada u Austriji imaju mogućnost odabira između brojnih organizacija za provedbu prakse. Organizacije su to koje omogućuju studentima stjecanje novih znanja i praktičnih vještina te produbljivanja širokog raspona uloga i odgovornosti stručnog rada u djelatnosti socijalne skrbi. b) Predanost vrijednostima, etici socijalnog rada i radu s korisnicima. Studenti prije nego što izvrše konačni odabir organizacija za provedbu prakse, procjenjuju predanost tih organizacija vrijednostima socijalnog rada. U slučaju sumnje, mogu se posavjetovati s koordinatorom terenskog rada, koji studentima pružaju podršku sukladno etici socijalnog rada. c) Predanost profesionalnim standardima prakse. Prema profesionalnim standardima prakse, organizacije koje osiguravaju provedbu praktičnog rada primarno su usmjerene ostvarenju dobrobiti klijenata, što uključuje koncept društvene i ekonomske pravde te djelovanje, bez diskriminacije u pogledu spola, dobi, invaliditeta, etničke ili religijske pripadnosti. d) Osiguravanje kvalificiranog osoblja i vrijeme za superviziju studenata. Supervizori, sukladno potrebama studenata i svojih obaveza, odvajaju dodatno vrijeme po pitanju podrške uključenim studentima u terensku praksu. Ova dodatna odgovornost, odnosi se i na prilagodbu uloge zaposlenika kod organizacija pružatelja socijalnih usluga. Otvorenost i spremnost supervizora za rad sa studentima iznimno je značajna. Pored toga, za ostvarenje

uspjeha praktične nastave, bitan je i interes studenta. Odabrana organizacija treba prema standardima osiguranja kvalitete, zapošljavati kvalificirane socijalne radnike koji imaju sposobnost i afinitet za pedagoški rad sa svrhom usmjeravanja studenta u njihovom profesionalnom rastu i razvoju. Studentima se nude razni oblici i mogućnosti za praktično učenje koje obuhvaća službene interdisciplinarnе sastanke zaposlenika, seminare, terenski rad te grupnu superviziju. e) Korištenje baze podataka organizacija za provedbu terenske nastave. Odjel za socijalni rad i socijalnu upravu Visoke škole za socijalni rad Sveučilišta za primijenjene znanosti u Beču održava bazu podataka, organizacija za provedbu studentske terenske prakse. Studentima se pruža mogućnost informiranja kod koordinatora terenskog rada. Koordinatori studentima pružaju podršku pri pregovaranju s organizacijama, kao i informiranju o načinu rada i vrsti organizacija iz baze podataka. Koordinatori u ovom procesu imaju i odgovornost za prikupljanje povratnih informacija vezano uz njihovu spremnost za uključivanje studenata u praktični rad unutar tih organizacija za provedbu prakse (Twikirize i Tusasiirwe, 2015.).

Nastavni plan i program stavlja naglasak na povezanost teorijskog i praktičnog. Teorijska komponenta predstavlja relevantne teorije i problematiziranje ljudske prirode i njegovih potrebama, kao i društvenim problemima i teškoćama. Pored toga, studente se poučava interventnim strategijama i socijalnim programima koji imaju spremne odgovore na društvene izazove. Praktični rad studenta, iznimno je od velikog značaja i ozbiljan je uvjet obrazovanja svakog budućeg socijalnog radnika. Svrha praktičnog rada služi kao kontekst integracije studentovih teorijskih znanja i praktičnog ospobljavanja pri iskustvenom učenju. Upravo iz navedenih razloga, praktični rad kao nadogradnja teorijskih znanja studenta, smatra se temeljem usvajanja profesionalnih kompetencija. Na studente je stavljena obveza izvršavanja praktičnog rada u vidu terenske nastave prema opsegu od sveukupnih 900 sati. Studenti koji ne ispune navedeni uvjet neće steći zvanje socijalnog radnika. Da bi studenti mogli ispuniti traženi broj sati bitan je odabir odgovarajuće organizacije koja im može pružiti adekvatno iskustveno učenje. Oni studenti koji propuste ili iz nekog razloga nisu prisutni određen broj dana tijekom trajanja prakse, moraju pronaći načine za nadoknadu tih dana izostanaka (Twikirize i Tusasiirwe, 2015.).

10.5.1.3. Ugovori i planovi terenskih praktikuma

Ugovor koji regulira terenski praktikum je sporazum ili dogovor između agencije i studenta u pogledu očekivanja po pitanju provedbe terenske prakse. Ovaj ugovor, osim navedenog ima za svrhu i procjenu učinka rada studenata. Studenti na početku terenskog praktikuma u suradnji sa supervizorom organizacije provedbe praktične nastave izrađuju nacrt plana praktičnog učenja s postavljenim ciljevima i zadacima. Takav plan pomaže u identificiranju i integriranju studentovih individualnih potreba, kao i pružanje kriterija za evaluacija napretka studenta. Plan također usmjerava aktivnosti u koje će student biti uključen tijekom praktičnog rada. Učinkovito planiranje ključno je za uspješan terenski rad studenta. Planiranje obuhvaća različite aspekte kao što su financije, vrijeme i broj predmeta od samog početka rada. Svaki student treba u suradnji sa supervizorom unutar organizacije u kojoj se studentova praksa provodi, održati početni orijentacijski sastanak i dogovoriti pravila izvješćivanja o radu. Sukladno kvaliteti rada, supervizor je taj koji prema standardima rada treba studentima zakazati orijentacijski sastanak. Ukoliko iz nekog razloga supervizor ne sazove sastanak, pravo studenta omogućuje održavanje sastanka na zahtjev studenta (Twikirize i Tusasiirwe, 2015.).

Sastanak je ključan za uspjeh prakse. Namijenjen je upoznavanje studenta s organizacijom u kojoj će se praksa provoditi. Omogućuje studentu i mentoru razgovor o ciljevima prakse, aktivnostima učenja, dogovore o superviziji i drugim aspektima. U ovoj fazi, studenti često imaju potrebu raspravljati o obrazovnim i profesionalnim ciljevima, specifičnim potrebama ili brigama, kao što je fleksibilnost organizacije pružatelja prakse oko organizacije radne satnice i slično. Ostvarenje dogovora između i supervizora unutar organizacije još je jedan ključni rezultat orijentacijskog sastanka (Twikirize i Tusasiirwe, 2015.).

10.5.1.4. Osobna zaštita/sigurnost studenata, pravna i etička pitanja tijekom terenskog rada

Sveučilišni vodič za studente i supervizore regulira prava, obveze i etička pitanja terenske prakse uobličeno u sljedeće smjernice za očuvanje integriteta studenata, tijekom terenskog rada:

- polaznicima se izdaju studentske osobne iskaznice, koje studenti pri predstavljanju koriste tijekom terenske nastave;
- prije samog početka rada, studenti i dugi dionici prakse, bivaju obavješteni, od strane terenskog instruktora o datumu, vremenu, mjestu i svrsi posjeta studenta određenoj organizaciji;

- studenti koji radne aktivnosti provode na terenu, dužni su obavijestiti koordinatore praktične nastave o završetku svojeg radnog dana;

- u slučaju bilo kakvog hitnog slučaja tijekom studentskog terenskog rada, potrebno je žurno reagirati i odmah o navedenom bez odgode obavijestiti koordinatore terenskog rada.

- studenti sve poslove u organizaciji i na terenu obavljaju uz prisutnost licenciranih stručnih radnika. Osim navedenog, organizacije imaju obvezu upućivanja studenata u zaštitu na radu, sigurnost vezano uz protupožarne aparate, kao i izlaze u slučaju nužde.

- studente koji rade s potencijalno opasnim klijentima u ustanovama za mentalno zdravlje, zatvorima, policiji i sl., potrebno je od strane stručnih radnika uputiti u ozbiljnost i načine postupanja. Studente se po tim pitanjima poučava planu sigurnosti, odnosno potrebnim kriznim postupanjima (Twikirize i Tusasiirwe, 2015.).

Upute po pitanju studentske sigurnosti upućuju studente u sljedeća postupanja:

-uredska vrata i radnih prostora za vrijeme rada s korisnicima ostavljaju se otvorena;

-kodeks oblačenja mora biti primjeren;

-studenti se trebaju kretati u grupama ili parovima uz posjedovanje dostupnih sigurnosnih telefonskih brojeva i alarma;

- u slučajevima seksualnog uznemiravanja, studenti trebaju odmah reagirati i izvršiti prijavu koordinatorima ili asistentima terenske prakse;

- studente se poučava o njihovim pravima koja su deklarativna. U slučaju odstupanja od prava, imaju mogućnost obraćanja svojim mentorima (Twikirize i Tusasiirwe, 2015.).

10.5.1.5. Etički kodeks rada studenata

Sukladno etičkom kodeksu studentske prakse, studente se poučava da tijekom rada ne predstavljaju samo struku socijalnog rada, nego predstavljaju i sebe kao buduće stručne radnike i svoje institucije. Od studenata se očekuje primjerenost pridržavanje profesionalnog kodeksa ponašanja tijekom njihovog praktičnog rada. Praktični rad studenata svakodnevno uključuje interakciju s klijentima iz različitih sociokulturalnih sredina. Mentori i supervizori tijekom praktičnog osposobljavanja na studente prenose spoznaje vezane uz ljudsko dostojanstvo i vrijednost svakog pojedinca, kao temeljne vrijednosti socijalnog rada. Socijalna pravednost i profesionalni integritet, sastavni su dio provođenja prakse studentskog terenskog rada. Etički standardi, osim studenata, također se odnose i na licencirane stručnjake koji profesionalno djeluju u području djelatnosti socijalnog rada i pored toga rade sa studentima. Dužnosti i

odgovornosti studenata, utemeljeno na spomenutim načelima i vrijednostima uključuju: povjerljivost, privatnost, informirani pristanak, djelovanje u najboljem interesu klijenta, zaštita ljudskih prava klijenata i drugih dionika te nediskriminacija (Twikirize i Tusasiirwe, 2015.).

Studenti socijalnog rada trebaju biti svjesni i pridržavati se profesionalne obveze vezane uz zaštitu prava korisnika, kojima pružaju usluge socijalne skrbi. Sukladno navedenom, organizacije u kojima se provodi studentski praktični rad sa studentima potpisuju sporazume o zaštiti djece, klauzule povjerljivosti i slične dokumente. Svaka umiješanost u korupciju i pronevjeru resursa, zlouporabu i kršenje prava klijenata i bilo koje drugo ponašanje suprotno profesionalnom kodeksu ponašanja dovodi do automatske diskvalifikacije polaznika studentske prakse (Twikirize i Tusasiirwe, 2015.).

10.5.1.6. Supervizija, kriteriji, evaluacija i ocjenjivanje

a) Supervizija studenata

Supervizija studenata, odnosi se na planirane i redovite susrete u kojima se raspravlja o praktičnom radu studenata i pregledu napretka njihovog učenja (Ford i Jones, 1987., prema Twikirize i Tusasiirwe, 2015.). Primarni zadatak supervizora je maksimizirati mogućnosti samostalnog učenja studenta. Licencirani stručnjaci za supervizijski rad koji studentima pružaju podršku, edukaciju, usmjeravanje i zaštitu nazivaju se supervizorima. Supervizori koji profesionalno djeluju u području obrazovanja studenata socijalnog rada u Austriji su podijeljeni na dvije glavne grupacije. Postoje supervizori koji profesionalno djeluju unutar organizacija koje provode praktični rad i sa studentima redovito, gotovo svakodnevno komuniciraju tijekom njihovog praktičnog rada. Ova vrsta supervizora koji djeluju unutar pružatelja usluga po mogućnosti su i neizbježno socijalni radnici koji imaju licence za samostalni rad, budući da su kvalificirani obukom, stručnošću, pripremom i odobrenjem od strane uprava njihovih poslodavaca koji djeluju u području socijalne skrbi. S druge pak strane, postoje i akademski supervizori, koji su imenovani od strane sveučilišnih odjela. Njihova odgovornost odnosi se na praćenje procesa stjecanja praktičnog iskustva i podnošenje ukupnog izvještaja o studentovom praktičnom razvoju i učenju (Twikirize i Tusasiirwe, 2015.).

Studentima koji su uključeni u praktičnu nastavu, prema obrazovnom programu, organizacija pružatelj prakse dodjeljuje supervizore za usmjeravanje tijekom početka i trajanja studentskog rada. Ti supervizori, prate i podržavaju studente pri izvršavanju zadataka, odnosno pomažu im

s rješavanjem bilo kakvih nedoumica ili dilema, pružajući im podršku i smjernice za njihovo stručno osnaživanje. Kriteriji uspješne supervizije studenata, procjenjuju se prema sposobnosti supervizora za ostvarenje prijenosa znanja iz prakse. Da bi mogao postati uspješan studentski supervizor, licencirani supervizijski stručni radnik treba ostvariti prijelaz od praktičara do učitelja. U idealnom slučaju očekuje se da će studenti primati najmanje jedan sat tjedno, individualne supervizije od njihovih supervizora unutar organizacije pružatelja socijalnih usluga. Supervizijski sastanak je vrijeme u kojem supervizor studentu recenzira njegov rad, daje konstruktivne povratne informacije i identificira područja koja zahtijevaju dodatnu podršku i rad, odnosno dodatne upute za poboljšanje kvalitete rada studenta. Tijekom provođenja ovog individualnog supervizijskog rada, ciljano se očekuje razvoj odgovornosti studenta. Individualni supervizijski rad, uključuje izradu nacrtu prakse, dnevni red, bilješke ili točke za raspravu prije sastanaka, uz supervizorovo preuzimanje aktivne vodeće uloge na sastanku. Supervizor iz organizacije pružatelja usluge, osim navedenog treba djelovati osnažujuće na studenta uz otklanjanje njegovih zabrinutosti koje se odnose na praktičnu nastavu (Twikirize i Tusasiirwe, 2015.).

Kao i u nekim drugim programima, niti u ovom slučaju nije eksplicitno naveden oblik supervizije koji se provodi sa studentima, no iz navedenog možemo pretpostaviti da je riječ o edukativnoj superviziji.

Temeljno pitanje za procjenu kvalitete supervizora odnosi se prvenstveno na to, jesu li kao stručnjaci spremni za supervizijski rad sa studentima. Ovo je dodatna odgovornost i supervizor bi svakako trebao biti spreman prihvatiti ovu novu odgovornost. Supervizor studentske prakse treba biti siguran u svoje znanje na području socijalnog rada i supervizijskog rada. Posjeduje li znanja koja su potreba studentima. Osim navedenog, također trebaju imati dobro razumijevanje teorijskih znanja iz područja socijalnog rada, a koja podržavaju metode intervencije, tako da se iskustvo i znanje mogu spojiti na razumljiv način za studenta. Neke od poželjnih kvaliteta, znanja i vještina supervizora koji djeluju unutar pružatelja socijalnih usluga i neposredno rade sa studentima odnose se na:

- Slično usmjerenje na praksu kao i student;
- Biti iskusni praktičar i imati sposobnost jasne komunikacije;
- Imati sposobnost jačanja samopouzdanja i davanja priznanje za kompetentnost kod studenta;
- Biti otvoreni za drugačiju točku gledišta koja dolazi od studenta;
- Imati sposobnost maksimiziranja studentskog učenja;

- Imati spremnost biti aktivni sudionik i sposobnost uživanja u supervizijskom radu;
- Imati spremnost za procjenu studenta;
- Imati sposobnost prepoznavanja potreba studenta za edukativne intervencije s ciljem pružanja drugačijeg gledišta s potkrepljujućim dokazima;
- Supervizor treba biti otvoren, prihvaćati i podržavati studenta te biti sposoban stvoriti okruženje u kojem se može uspostaviti odnos poučavanja, učenja i razvoja;
- Treba biti u stanju stvoriti povoljnu klimu za studentovo praktično učenje;
- Posjedovati sposobnost pružanja podrške studentima u suočavanju s osobnim osjećajima i stresnim situacijama;
- Imati sposobnost poticanja razvojnog procesa uključivanja studenta u rad;
- Imati sposobnost davanja kritike na konstruktivan način;
- Biti u mogućnosti konstruktivnog ispravljanja studentovih pogrešaka sa svrhom pozitivnih utjecaja na razvoj kvalitete usvajanja praktičnog rada studenta (Twikirize i Tusasiirwe, 2015.).

Supervizor, unutar pružatelja socijalnih usluga, osigurava da standard rada organizacije uključuje i rad studenata s korisnicima u skladu s ciljevima programa praktične nastave. Supervizor je odgovoran i prema korisniku i prema studentu. Tradicionalno se na superviziju gledalo kao na određenu vrstu pritiska na studenta s ciljem usklađivanja s normama pružatelja socijalnih usluga. U novije vrijeme, standardi rada su izmijenjeni te se sukladno tome supervizijski rad provodi na način da supervizor može prema vlastitoj procjeni dopustiti studentu osporavanje politike pružatelja socijalnih usluga i supervizora, kada je pristup praksi u pitanju. Iskrena razmjena znanja i informacija, kritički stavovi studenta omogućuju studentima kvalitetno učenje koje vodi prema izgradnji budućih odgovornih i samostalnih stručnjaka (Twikirize i Tusasiirwe, 2015.).

b) Kriteriji za raspodjelu rada studentima.

Neki terenski supervizori mogu imati problema s tim kakve se sve vrste poslova raspodjeljuje studentima na praksi. Kriteriji za dodjeljivanje poslova studentima odnose se na:

- studentovo izraženo područje interesa u kojem student osjeća samopouzdanje, kao i opseg prethodnih znanja studenta po pitanju korisnika i načina rada organizacije koja pruža usluge;
- sposobnosti studenta. Rad koji se nudi studentu treba biti usklađen sa studentovim kapacitetima, odnosno uravnotežen s kvalitetom i količinom rada;
- supervizor treba proučiti i pratiti rad studenta. Potrebno je informirati i educirati polaznika praktične nastave, uz obrazlaganje mogućih modela rješenja i načina izvršavanja zadataka.

Prema utvrđenim standardima rada, izrada plana rada, uredovno vrijeme i dostupnost supervizora od znatne je pomoći i rezultira osnaživanjem studenta pri izvršavanju radnih zadataka (Twikirize i Tusasiirwe, 2015.).

c) Fokus supervizije.

Fokus supervizijskog rada sa studentima usmjeren je prema formuliranju ciljeva, planiranju strategija za pokretanje radnih aktivnosti praktične nastave. Uspostavljanje i održavanje odnosa sa studentom, također je značajan čimbenik uspješnog izvršavanja određenog zadatka koji se stavlja pred studenta. Pored navedenog, sposobnost studentskog razumijevanja prirode problema, zahtjevi znanja primjenjivih za rješavanje pojedinih slučajeva, kao i sposobnost studenta za rješavanje problema predstavljenih u različitim fazama rada, značajan je segment fokusa studentske supervizije na praksi. Primjerice, problemi tijekom studentovog rada mogu nastati u stvaranju odnosa koordinatora ili nekog stručnog radnika u radnom procesu sa studentom, ocjenjivanju studenta, provedbi praktične nastave i evaluacije (Twikirize i Tusasiirwe, 2015.).

d) Supervizija i značaj povratnih informacija studentima.

Povratna informacija od strane supervizora iznimno je značajna za studentsko usvajanje novih znanja. Svaki supervizor koji vodi brigu o kvaliteti studentske prakse u fokusu mora voditi računa o načinu davanja povratnih informacija studentu tijekom praktične nastave. Svrha navedenog, odnosi se na supervizorovo olakšavanje studentskog učenja tijekom prakse. Bez povratne informacije, studenti nemaju realni uvid za temeljitu procjenu i samoevaluaciju rada. Povratna informacija se odnosi na zapažanja, dojmove, osjećaje ili druge evaluacijske informacije o ponašanju te osobe za njihovu vlastitu uporabu i učenje (Ford i Jones, 1987., prema Twikirize i Tusasiirwe, 2015.). Učinkovite povratne informacije trebaju biti korisne studentu. Potrebno je ostvariti jasan i razumljiv način prenošenja informacija. Važna pitanja koja treba uzeti u obzir prilikom davanja povratnih informacija uključuju: davanje informacije, bez odgode i što je prije moguće. Informacije treba davati studentu, jednostavnim i razumljivim jezikom. Nije dobro prenositi studentu informacije s previše detalja, odnosno one trebaju biti sažete i u korisnoj, neprijetećoj, odnosno osuđujućoj formi. Potrebno je usredotočenje na pojedinačne snage studenta sa svrhom konstruktivnog osnaživanja kvalitete rada i postupanja (Twikirize i Tusasiirwe, 2015.).

10.5.1.7. Akademska supervizija

Akademski supervizor (djelatnik Visoke škole), posjetit će mjesto provedbe praktične nastave najmanje jedanput tijekom rada. Svrha posjete usmjerena je pomoći studentima pri prenošenju praktičnih iskustava iz teorijske perspektive. Tijekom ovog supervizijskog rada, može se voditi rasprava, odnosno razmatrati slučajeve sa studentom, uz uključivanje stručnih radnika ispred pravne osobe provedbe prakse. Koordinator terenskog rada na odjelu treba orijentirati i informirati akademskog supervizora o tome što se od njih očekuje i što treba tražiti od studenta tijekom prakse. Dok su studenti podvrgnuti kontinuiranom procesu neformalnog učenja kroz npr. sudjelovanje u uredskim raspravama, promatrajući stavove kolega i učenje kroz rad, supervizijski susreti pružaju formalni kontekst za poučavanje, odnosno razvoj stručnih kompetencija studenta (Twikirize i Tusasiirwe, 2015.).

a) Metode akademske supervizije.

Obvezna terenska posjeta svakom mjestu provedbe studentske prakse sastavni je dio ovog supervizijskog rada. Osim toga, tijekom cijelog razdoblja studentske prakse, postoji čitav niz metoda koje se mogu koristiti u svrhu supervizije. Primjeri takvih metoda uključuju sljedeće: Korištenje radnih zapisa. Kod ove metode supervizija se vrši na temelju razmatranja radnih zapisa, odnosno bilješki, koje je student dostavio prije održavanja supervizije. Jedan od načina da se osigura ispravna evidencija i studentska izrada je izrada edukativnih publikacija s jasnim uputama za studentove izrade zapisa. Publikacije navode osnovne smjernice o tome što treba zabilježiti. Studenti trebaju pokušati objasniti odnosno analizirati zašto su radili određene stvari tijekom prakse. Ova metoda omogućuje studentima samostalno razmišljanje, prvenstveno kroz izjašnjavanje vlastite pozicije učenja. Na ovaj način supervizor prije samog supervizijskog susreta dobiva studentov pogled na praktični rad što postaje jako dobra polazna točka za razmatranje i iznošenje slučaja supervizanta, odnosno studenta u supervizijskom fokusu. *Razgovor studenta s klijentom uz prisustvo supervizora.* Osnaživanja kvalitete stručnog rada polaznika prakse, osigurava se i kroz supervizirani neposredni rad studenta s klijentima. Razgovoru studenta i klijenta prisustvuje i jedan od supervizora. Ovaj model rada provodi se uz pripremu u obliku prethodnog dogovora s korisnikom i drugim dionicima. Slikovito rečeno, korisnik/klijent, student i supervizor (akademski ili angažirani ispred ustanove pružatelja ili kao vanjski suradnik), sjede u istoj prostoriji. Supervizor kroz ovaj oblik prisutnosti na polusudjelujući način, neposredno može promatrati studentov rad, intervenciju ili postupanje te dobiti izravan uvid u sposobnosti i kompetencije studenta za primjenu znanja, vještina i tehnika

prakse u određenoj situaciji. Ova metoda, može se povezati s brojnim metodama koje nastavnici koriste za procjenu studenta koji kao budući nastavnici predaju učenicima u školi. Učitelj/supervizor sjedi na kraju učionice dok nastavnik/učenik drži školski sat, odnosno predaje. Ova metoda, obuhvaća i način ocjenjivanja po kojem se student nakon provedenog postupanja s klijentom, odnosno korisnikom, ocjenjuje. Ocjena se dodjeljuje na temelju supervizorove procjene i analize studentovog postupanja. Rizik realnog ocjenjivanja, nalazi se u studentovoj tremi i napetosti zbog supervizorove prisutnosti (Twikirize i Tusasiirwe, 2015.).

Korištenje video vrpce ili audio zapisa, još je jedna od metoda. Student, putem video ili audio zapisa snima intervju s korisnikom ili intervenciju u koju su uključeni. Nakon obrade, zapis predaje supervizoru na raspolaganje sa svrhom davanja realnog uvida u vlastiti rad. Supervizor, nakon analize materijala, studentu daje povratne informacije i konstruktivne primjedbe. Ovom metodom stavlja se naglasak na studentove vještine i pristup u radu. Osim navedenog, ovo je koristan alata za studentovo samostalno učenje. Zapis može i naknadno studentu poslužiti za određene analize. Osim toga, student zapise može čak koristiti i kao reference za studentske seminarske ili slične radove. Ono što se posebice u ovoj metodi treba uzeti u obzir, odnosi se na odgovorno raspolaganje i arhiviranje snimaka, budući da se radi o povjerljivim materijalima. Studenti su dužni pridržavati se profesionalne povjerljivosti, a kasnije korištenje materijala, također mora biti odobreno i zakonski regulirano od strane korisnika i pružatelja praktične nastave (Twikirize i Tusasiirwe, 2015.).

Grupna supervizija, provodi se vrlo učestalo u supervizijskom radu sa studentima. Ovaj oblik grupnog supervizijskog rada, redoviti je obrazac usredotočene analize, zajednički uz uključivanje supervizora terenskog rada te više studenata polaznika. Postoje različiti modeli grupne supervizije. *Grupna supervizija studenata i supervizora*. Skupina studenata uključenih u superviziju, vođenih od strane supervizora unutar organizacije pružatelja praktične nastave. U određenim situacijama kada su studenti surađivali na nekom kompleksnijem projektu ili problemu/slučaju, grupna supervizija može uključivati i radnike koji djeluju unutar organizacije. Grupna supervizija kao metoda, uključuje više studenata istovremeno. Ova metoda omogućuje i razmjenu iskustava na terenu, kao i to da studenti uče jedni od drugih. Ono što su ranija iskustva pokazala, grupni rad donosi i određene teškoće jer neki studenti mogu osjetiti i zapostavljenost, smatrajući da njihove osobne potrebe nisu zadovoljene zbog potreba drugih. Individualni i grupni rad te suradnja na relaciji studenta i supervizora. Student i supervizor mogu donijeti odluku i raditi zajedno na problemu, slučaju ili projektu kao metoda

poboljšanja studentovog učenja. Supervizor daje izravno podršku i usmjerava studenta u radu ili pripremi za rad. Ova metoda, može obuhvaćati i pripreme faze kao što su igranje uloga i modeliranje rada. U igranju uloga sudionici pokušavaju prikazati situaciju kakva će stvarno biti, koristeći svoja znanja i iskustva. Modeliranje ide neizravno, cijelo vrijeme na radnom mjestu. Studenti, sjedeći u zajedničkim uredima od prisutnih kolega, prateći njihov rad, usvajaju određena znanja, kopirajući modele komuniciranja s korisnicima i sl.. Modeliranje se, međutim, može koristiti za vježbu kako će određeni razgovor s korisnicima proteći. U ovakvim načinima rada sa studentom, supervizor demonstriranjem pomaže studenta i doprinosi njegovom stručnom razvoju, usvajanjem modela rješavanja raznih situacija. Ocjenjivanje je sastavni dio obrazovanja studenta. Tijekom procesa ocjenjivanja, vrši se procjena usvojenih kompetencija studenata. Terenski rad se ocjenjuje, izraženo u postocima sa 100%. Ova se ocjena, u završnoj fazi terenskog rada, temelji na sveobuhvatnoj evaluaciji praktičnog rada studenta. U ocjenjivanju praktičnog rada studenta, sudjeluju supervizor organizacije provedbe praktičnog rada te akademski supervizor. Ocjenjivanje uključuje i prethodno ispunjene formulare za evaluaciju od strane organizacije i razne obrasce i zapise supervizora unutar te organizacije, kao i dokumentaciju koju vodi akademski supervizor. Osim navedenog, udio ocjene čine i usmena povratna informacija od strane supervizora organizacije u kojoj se provodi terenski rad, kao i izvješće studenta o radu koji mora biti dostavljen akademskom supervizoru. Supervizor organizacije za provedbu prakse u udjelu ukupne ocjene studenta čini 40%, akademski supervizor dodjeljuje 20%, dok izvješće o terenskoj nastavi koje podnosi student čini 40% od ukupnih 100%. Student je također dužan evaluirati svoj terenski rad koristeći standardni obrazac ocjenjivanja. Osim navedenog, studenti su dužni bilježiti što rade svaki dan i izraditi jedno izvješće na kraju 10-tjedne prakse. Dnevnik rada treba priložiti uz glavno izvješće. Studenti su dužni voditi evidenciju o zadacima i aktivnostima koje se svakodnevno provode. Dnevnik rada treba biti potpisan i od strane supervizora organizacije provedbe prakse i akademskog supervizora za one dane kada je proveo procjenu i rad studenta na terenu. Dnevnik rada opisuje prirodu posla, dodijeljenih radnih zadataka s opisanim detaljima o izvedenom radu. Student također treba opisati podršku supervizora koji su se kao izazovi tijekom praktičnog rada pojavljivali. Studenti dnevnik rada koriste i tijekom supervizijskog rada. Osim navedenog, dnevnik trebaju predložiti i akademskom supervizoru, tijekom njegovog obilaska studenta na terenskoj praksi. Akademski supervizor, potpisom ovjerava dnevnik prilikom tih posjeta. Dnevnik rada, studentu pomaže i u vođenju zapisa onoga što se događa na terenu, kao i procjeni koliko je i kakvih postupaka kao student, tijekom prakse poduzeo. Ovi podaci, također su značajni jer mogu poslužiti i kao bitan izvor podataka za pisanje završnog analitičkog izvješće

koje student podnosi sveučilištu. Student u završnom izvještaju treba sastaviti analitičko izvješće. Ovaj izvještaj, izrađuje se na temelju odabranih slučajeva, problema ili projekata, opisujući sažeta postupanja i vlastiti rad. Sadržaj izvještaja obuhvaća utvrđivanje činjenica, procjene problema, formulacije i ciljeve intervencija, izbor postupanja, provedbe tijekom djelovanja i evaluacije rada. Student opisuje izazove s kojima se je tijekom rada suočavao te načine i modele rješavanja problema. Izvještaj, osim navedenog navodi bitne podatke o organizaciji u kojoj provodi praktični rad. Misiju organizacije, postignuća, vještine zaposlenih, teorije i perspektive socijalnog rada, vođenje prakse i povezana pitanja, naučene lekcije i usvojena znanja i kompetencije. Zaključak te preporuke za daljnju suradnju organizacije sa sveučilištem. Student izvješće dostavlja fakultetu i supervizoru (Twikirize i Tusasiirwe, 2015.).

10.6. Tabelarni prikaz i pojašnjenje prethodno analiziranih modela praktične nastave uz kritički osvrt na zastupljenost i ulogu supervizije u obrazovanju socijalnih radnika

Zastupljenost i uloga supervizije, značajna je tema za osiguranje kvalitete obrazovanja socijalnih radnika. Prethodno poglavlje ovog rada opisno se bavilo obradom sveučilišnih programa, terenske prakse i uloge supervizije u obrazovanju socijalnih radnika. Sa svrhom olakšane komparacije i uvida u zastupljenost, kao i ulogu supervizijskog rada sa studentima te razmatranje drugih značajki terenske prakse, ovo poglavlje donosi tabelarni prikaz modela praktične nastave i uloge supervizije prethodno analiziranih visokoškolskih programa uz kritički osvrt na zastupljenost i ulogu supervizije u obrazovanju socijalnih radnika.

Tablica 2. Prikaz modela praktične nastave i uloge supervizije prethodno analiziranih obrazovnih visokoškolskih programa

	Studijski centar Socijalnog rada Pravni fakultet u Zagrebu	Studij socijalnog rada Pravni fakultet Osijek	Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu	Fakultet političkih nauka Univerziteta u Banja Luci	Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru	Fakultet za socijalni rad Sveučilišta u Ljubljani	Visoka škola za soc. rad Sveučilišta za primijen. znanosti u Beču
Akadska godina ili vremensko razdoblje izvora podataka	2022./2023. vr. razdoblje 2007.-2022.	2021./2022. vr. razdoblje 2015.-2021.	2021./2022. vr. razdoblje 2015.-2021.	2015./2016. vr. razdoblje 2015.-2019.	2018./2019. vr. razdoblje 2018.-2022.	2021./2022. vr. razdoblje 2019.-2022.	2021./2022. vr. razdoblje 2015.-2021.
Praktična nastava po godinama i blokovima provedbe	I, II, III, IV i V	I, II, III, IV i V	I, II, III i IV	II, III i IV	II, III, IV i V	I, II, III, IV i V	I, II i III
Sveukupan broj sati praktične nastave	$\Sigma=360$	$\Sigma=965$ h	$\Sigma=360$ h	$\Sigma=245$ h	$\Sigma=255$ h	$\Sigma=520$ h	$\Sigma= 900$ h
Priprema studenata za praktičnu nastavu	Da	Da	Da	Da	Da	Da	Da
Orijentacijski susret studenata za praktičnu nastavu	Da	Da	Da	Da	Da	Da	Da
Dostupnost priručnika za praktičnu nastavu	Ne	Da ¹⁹	Ne ²⁰	Ne	Ne	Da	Da
Dostupnost izvedbenog plana	Da	Da	Da	Da	Da	Da	Da

¹⁹ Trenutno je objavljivanje novog nadopunjenog priručnika u tijeku.

²⁰ Izrada priručnika u završnoj je fazi.

Supervizija studenata kontinuirani rad	Da	Ne, održava se grupni rad sa studentima	Ne, održava se grupni rad sa studentima	Ne, održava se grupni rad sa studentima	Ne, održava se grupni rad sa studentima	Da	Da
Supervizija privremeno provedena	-	Da 2021./2022. 2022./2023	Da 2019./2020.	Da 2011./2012.	-	-	-
Grupni rad sa studentima	Da	Da	Da	Da	Da	Da	Da
Intervizija	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Da	Da
Priprema / edukacija mentora praktične nastave	Da	Da	Da	Da	Ne	Da	Da
Supervizija mentora praktične nastave	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne
Postojanje baza ustanova za provedbu prakse	Da	Da	Da	Da	Da	Da	Da
Postojanje baze mentora	Da	Da	Ne	Ne	Ne	Da	Da
Studentska obveza izrade dnevnika rada i izvještaja	Da	Da	Da	Da	Da	Da	Da
Provodi li se evaluacija praktične nastave	Da	Da	Da	Da	Da	Da	Da

Prethodna tablica s prikazom značajki terenske prakse i prisutnosti supervizije u procesu obrazovanja socijalnih radnika, izrađena je sa svrhom olakšane analize i određene vrste presjeka izvedbenih planova iz prethodnih poglavlja ovog rada. Pored korištenja izvora izvedbenih planova i stručnih članaka te druge službene dokumentacije prikazanih obrazovnih institucija, tablica ovog poglavlja sadrži i druge proširene podatke dobivene iz korespondencije s nastavnim osobljem obrazovnih ustanova s kojima je uspješno ostvarena komunikacija te su na takav način dodatno prošireni i razjašnjeni navedeni podaci.

Podaci učilišta vremenski su aktualni. Studijski centar socijalnog rada u Zagrebu, Socijalni rad u Osijeku, Fakultet političkih nauka u Beogradu te Fakultet za socijalni rad u Ljubljani i Visoka škola u Beču prikazuju službenu dokumentaciju (izvedbene programe, planove i drugo) zaključno do 2021. i 2022. godine. Nešto starijeg prikaza, ali također prihvatljivog vremenskog razdoblja, dakle do 2019. godine, rad obrađuje postojeće podatke i službenu dokumentaciju Fakulteta političkih nauka u Banja Luci, kao i službenu dokumentaciju Filozofskog fakulteta u Mostaru također do 2019. godine. Sveukupan broj sati praktične nastave, kod nekih učilišta razlikuje se u znatnoj mjeri. Utvrđeno je da studij u Banja Luci provodi praktičnu nastavu kroz sveukupnih 245 sati. Preostali analizirani sati prakse provode se prema sljedećem opterećenju: studij u Beogradu nakon reakreditiranja izjednačio je satnicu sa Zagrebom koji praktičnu nastavu provodi kroz 360 sati rada. Studij u Ljubljani provodi 520 sati prakse, dok se znatno odstupanje od prosjeka iskazanih učilišta vidi u provedbi praktične nastave kod Studija u Beču koji provodi praksu u opsegu od 900 sati, te Studij socijalnog rada u Osijeku koji sate praktične nastave studenata provodi kroz 965 sati rada. Prema tome, vidljiva su odstupanja satnice provedbe praktične nastave po kojoj se ista provodi od minimalnih 245 sati do maksimalnih 965 sati. Temeljem obavljene razmjene informacija s nastavnim osobljem utvrđeno je da se satnica praktičnog rada studenata s vremenom, učestalo povećava. Odluka navedenih povećanja satnice praktične nastave, zasigurno se osim samih potreba reakreditacijskih postupaka i drugih značajki, može tumačiti i kao programsko približavanje Globalnim standardima za obrazovanje socijalnih radnika.

Priprema studenata za praktičnu nastavu uz njihovo uključivanje u orijentacijske susrete, prisutno je i provodi se na svim modelima praktične nastave. Navedeno ukazuje na ujednačen pristup ovim završnim radom analiziranih programa. Pored navedenog, još jedan značajan segment reguliranja obrazovanja također ujednačenog pristupa, odnosi se na izrađene i javno dostupne izvedbene obrazovne programe u kojima su navedene bitne značajke teorijskih i praktičnih kolegija.

Kada je dostupnost priručnika za praktičnu nastavu u pitanju, evidentno je da postoje razlike među učilištima. Standardiziranje dokumentacije u vidu provedbe nastave, pored postojećih izvedbenih planova, obrazovni programi u Beču, Ljubljani i Osijeku praksu provode i uz upotrebu službenog priručnika izrađenog od strane nastavnog osoblja. Navedena učilišta, priručnik praktične nastave ustupaju dionicima prakse na korištenje sa svrhom dodatnog osiguranja kvalitete nastavnog procesa. Studijski centar socijalnog rada u Zagrebu, Fakultet političkih nauka u Banja Luci, te Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru, provode praktičnu i teorijsku nastavu bez izrađenog priručnika za praktičnu nastavu, budući da, navedena učilišta pitanje praktične nastave reguliraju izvedbenim planovima bez dodatnog sadržaja objavljenog priručnika za praktičnu nastavu. Kada je Fakultet političkih nauka u Beogradu u pitanju, utvrđeno je da se tijekom reakreditacije 2022. godine započelo s izradom priručnika koji je u završnoj fazi i mogućnosti implementacije u svakodnevnu upotrebu.

Supervizijski rad, kao kontinuirani oblik podrške studentima pri njihovom stjecanju stručnih kompetencija tijekom prakse, održava se na Studijskom centru socijalnog rada u Zagrebu, zatim Fakultetu za socijalni rad u Ljubljani, kao i Visokoj školi za socijalni rad u Beču. Sa svrhom dodatnog osiguranja kvalitete praktičnog obrazovanja socijalnih radnika tijekom akademske godine 2021./2022. godine, supervizijski rad je proveden uz angažman četiri licencirana socijalna radnika na Studiju socijalnog rada u Osijek što se na ovom studiju nastavlja i u akademskoj 2022./2023. godini. Fakultet političkih nauka u Banja Luci, neko vrijeme je imao na kadrovskom raspolaganju licencirane supervizore koji su ujedno obnašali i druge zadatke po pitanju praktične nastave te je sukladno tome supervizijski rad proveden u razdoblju do 2012. godine. Fakultet u Banja Luci pitanje standardiziranog supervizijskog kadra u vidu angažiranja licenciranih supervizora, ipak nije uspio regulirati nastavak kontinuiranog supervizijskog rada. Navedeno je službeno dokumentirano od prestanka supervizijskog rada nakon 2012. godine do 2019. godine. Fakultet političkih nauka u Beogradu neposredno prije pandemije COVID-19, provodio je supervizijski rad sa studentima. Navedeno je tijekom pandemije prekinuto i nije nastavljeno. Iako Beogradski fakultet raspolaže licenciranim supervizijskim kadrom, pitanje kontinuirane supervizije nije na tom Fakultetu riješeno, budući da je interes studenata za supervizijski rad nedostatan te se podrška studentima provodi kroz druge oblike, u vidu grupnog rada. Filozofski fakultet u Mostaru, superviziju ne provodi, nego se sa studentima podrška pruža kao grupni rad vođen od psihoterapeuta koji svoja iskustva supervizije prenosi u grupni rad sa studentima. Svrha ovog oblika podrške usmjerena je osnaživanju studenata pri njihovom praktičnom radu. Preostale, ovim radom obrađene škole socijalnog rada, supervizijski rad

također ne provode redovito, nego organiziraju grupni rad sa studentima. Ova vrsta usvajanja stručnih kompetencija socijalnog rada, kao grupni rad podrške studentima, redovit je oblik rada tijekom programske provedbe, sukladno svim obrađenim izvedbenim planovima. Intervizijski rad, kao dodatna mogućnost usvajanja i razvoja profesionalnih kompetencija, provodi se isključivo na Fakultetu za socijalni rad u Ljubljani i Visokoj školi za socijalni rad u Beču. Preostali obrazovni programi navedenu mogućnost nemaju službeno sadržano u svojim programima.

Pripremu mentora u vidu edukacije za rada sa studentima, provodi većina učilišta, Ova učilišta posjeduju povratne informacije i pozitivna iskustva u vidu uspješnog provođenja mentorskog rada sa studentima na praksi uz angažiranje kvalificiranog stručnog kadra koji su uključeni u kontinuirana stručna usavršavanja po prirodi svojih radnih pozicija.

Superviziju mentora praktične nastave obrađena učilišta službeno ne provode. Navedeno, pojedina učilišta tumače iz razloga čestih promjena mentora te je organizacija navedenog dodatno opterećenje koje trenutno nije u fokusu. Iako je promjena studentskih mentora učestala, više od pola učilišta posjeduju službenu bazu mentora, odnosno listu koja se redovito ažurira. Iako su promjene mentora, kod pojedinih učilišta učestala, sva učilišta posjeduju izrađenu bazu ustanova za provedbu prakse. U okviru izrađene baze, fakulteti imaju potpisane dokumente s ustanovama i organizacijama pružateljima praktične nastave te na takav način reguliraju provedbu i suradnju sa svrhom osiguranja kvalitete obrazovnog procesa.

Obveze u obliku izrade dnevnika rada, izvještaja i drugih sličnih obveza studenata, kao i provedba evaluacije praktične nastave, također je standardizirana karakteristika svih obrazovnih programa navedenih učilišta.

S obzirom na evidentnu potrebu suvremenog pristupa unapređenju kvalitete praktične nastave, kao dio pripreme mentora za praksu, Studijski centar socijalnog rada, kontinuirano od 2015. godine, organizira simpozije terenskih nastavnika. Simpozij se održava kao poludnevni/dnevni edukativni susret za terenske nastavnike prijediplomskih i diplomskih studija sa svrhom održavanja profesionalnih i kolegijalnih odnosa sa stručnjacima iz prakse. Ove godine na Studijskom centru socijalnog rada, dana 03. travnja 2023. godine održan je deveti simpozij za terenske nastavnike pod nazivom „*Resursi iskustvenog učenja – suradnja znanosti i prakse*“. Ovogodišnji simpozij, okupio je 60-ak stručnjaka iz prakse, koji u okviru različitih terenskih praksi mentoriraju studente socijalnog rada u različitim ustanovama i organizacijama u Republici Hrvatskoj (Studijski centar socijalnog rada Pravni fakultet u Zagrebu, 2023.).

Nakon iscrpnog pretraživanja relevantne i autoru dostupne literature, sa svrhom ostvarenja ciljeva ovog rada, istraženi su i analizirani obrazovni programi u nekoliko različitih europskih i regionalnih programa za obrazovanje socijalnih radnika. Pretraživanje obrazovnih programa, usmjereno je produblivanju spoznaja o zastupljenosti i ulozi supervizije u procesu obrazovanja studenata socijalnog rada, kao specifičnog oblika podrške tijekom njihovog iskustvenog učenja. S obzirom da jedan od postavljenih ciljeva ukazuje i na važnost osvrta autora na istraživačka pitanja, daljnji sadržaji poglavlja bave se dodatnim kritičkim osvrtom autora ovog rada na dobivene spoznaje.

Uvidom u modele praktične nastave i ulogu supervizije u prethodno obrađivanih sedam visokoškolskih obrazovnih programa, razvidno je da postoje usuglašeni, odnosno u znatnoj mjeri usklađeni segmenti ovih obrazovnih programa praktične nastave. Pojedini obrazovni segmenti, usklađeni su gotovo do razine ujednačene standardiziranosti. Priprema studenata i orijentacijski susreti za praktičnu nastavu, dostupnost izvedbenog plana, provođenje grupnih susreta sa studentima, postojanje baza za provedbu prakse te studentska obveza izrade dnevnika kao i provedba evaluacije praktične nastave, ujednačena je praksa kod svih, ovim radom obrađenih, obrazovnih programa. Usklađenost programa u navedenim područjima, ukazuje da su sve, ovim radom obuhvaćene, škole socijalnog rada, praktičnu nastavu podigle na zadovoljavajuću razinu pristupa ostvarenju osiguranja kvalitete praktičnog obrazovanja studenata socijalnog rada. Ipak, nameće se zaključak po kojem aktualna programska razina praktičnog obrazovanja, u potpunosti ne zadovoljava druge suvremene edukacijske segmente u vidu potreba za značajnijim stjecanjem praktičnih vještina i iskustvenog učenja budućih socijalnih radnika. Provedenom analizom, odnosno usporedbom segmenata praktične nastave u područjima radne satnice studenata, dostupnosti priručnika za praktičnu nastavu, kao i postojanje baze mentora, utvrđena je znatna razina neusklađenosti. Ova neusklađenost, ukazuje na potrebna razvojna unapređenja osiguranja kvalitete navedenih područja praktičnog obrazovanja. Pandemije, ratovi, gospodarske i javno zdravstvene krize te drugi nezaobilazni psihosocijalni popratni učinci, kao aktualna globalna događanja, socijalni rad dovode do novih prijeko potrebnih usklađivanja s teškoćama današnje društvene zajednice. Prema tome neophodan je i pojačan pristup praktičnom obrazovanju budućih socijalnih radnika. Izazovi današnjeg suvremenog socijalnog rada, zasigurno nameću povećan broj satnice praktičnog rada studenta. Uvidom u nesrazmjer sveukupnog broja sati praktične nastave vidljiva je potreba za dodatnom standardizacijom ovih neusklađenih područja. Neophodno je potrebno ukazivati i

zastupati te u fokus donositeljima obrazovnih politika, donijeti pitanje povećanja broja sati praktične nastave tijekom obrazovanja socijalnih radnika.

Dostupnost priručnika praktične nastave, također je značajno pitanje osiguranja kvalitete terenske nastave studenata socijalnog rada. Iako sva učilišta imaju javno dostupne izvedbene planove i programe, kojima se opisuje i regulira pitanje praktične nastave, specifičnosti segmenta praktičnog obrazovanja, zasigurno ukazuju na odgovoran prisutop promišljanju potrebe izrade priručnika s detaljnim određenjima i standardima provedbe studentovog usvajanja praktičnih vještina. Studenti zasigurno nisu jedini dionici kojima ovakav edukacijski resurs može pridonijeti. Širi aspekt potrebe za ovakvim priručnikom, obuhvaća i mentore te drugo nastavno osoblje i suradnike uključene u proces praktičnog obrazovanja.

Analizirani programski sadržaji, dovode do jasnog i nedvosmislenog zaključka da je uloga supervizije, kod većine ovim radom obrađenih obrazovnih programa još uvijek „najranjiviji“ segment praktičnog obrazovanja studenata socijalnog rada. Iako svi izvedbeni programi sadrže teorijski kolegij iz supervizije, kojima se, u teorijskom smislu, studenta poučava dobrobiti supervizijskog rada sa stručnjacima u praksi, kao da se izostavlja pitanje uloge supervizijskog rada u studentovom praktičnom obrazovanju. Nedostaje prisutnost ujednačenog pristupa ovom pitanju. Navedeno, još uvijek, jasno ukazuje na potrebu ulaganja dodanih napora u zastupanju dobrobiti supervizije tijekom studentovog praktičnog obrazovanja. Teorijsko usvajanje znanja iz područja supervizije, bez iskustvenog upoznavanja dobrobiti supervizijskog rada, ne može se smatrati dostatnim dosegom suvremenog praktičnog obrazovanja budućih socijalnih radnika.

Potrebno je, kao i kod profesionalaca, u fokus spoznaja staviti istovrijedno ostvarenje prava studenta na superviziju. S obzirom da je stručnjacima u sustavu socijalne skrbi zakonski osigurano pravo na superviziju u okviru njihovog radnog vremena, isto bi trebalo osigurati i studentu. Time bi se dala jasna poruka da supervizijski rad pripada razvoju profesionalne uloge, umjesto samoinicijativnim iskoracima pojedinaca u okviru slobodnog vremena.

Ono što dodatno potiče na razmišljanje usmjereno je pitanju reguliranja supervizijskog rada s mentorima praktične nastave. Jesu li dostatni današnji modeli podrške ovom iznimno važnom ishodištu osiguranja kvalitete studentovog praktičnog obrazovanja. Uvidom u obrađene obrazovne programe, pitanje supervizije mentora, za svaki obrazovni i suradni institucijski i izvaninstitucijski sustav, očekivano je „bolno“ resursno pitanje. Navedeni zaključak vidljiv je kroz dobivene rezultate obrade programa, budući da niti jedan obrazovni program ne provodi supervizijski rad s mentorima praktične nastave. Iako postoje brojne teškoće za reguliranje,

odnosno osiguranje provedbe ovog oblik supervizijskog rada, kao i druge segmente, potrebno je i ovo pitanje staviti u fokus prilikom razmatranja standardizacije suvremenih oblika provedbe praktičnog obrazovanja studenata socijalnog rada. Prethodni osvrt autora, ukazuje na područja u kojima se može i treba nastaviti nadogradnja praktičnog obrazovanja, s krajnim ciljem ostvarenja osiguranja kvalitete suvremenog obrazovanja budućih socijalnih radnika. Iz navedenih razloga, nastavno na ovaj kritički osvrt, sljedeće poglavlje sadrži prijedlog smjernica za unapređenje primjene supervizije uz dodatno ukazivanje na moguća unapređenja kvalitete programa praktičnog obrazovanjasocijalnih radnika.kj

11. SMJERNICE ZA UNAPRJEĐENJE PRIMJENE SUPERVIZIJE U PROGRAMIMA ZA OBRAZOVANJE SOCIJALNIH RADNIKA

Cilj ovog poglavlja, odnosi se na izradu smjernica usmjerenih zagovaranju, odnosno argumentiranom ukazivanju na značajke supervizije kao nezaobilaznog segmenta u procesu praktičnog obrazovanja socijalnih radnika. Izrada smjernica i rasprava na temu primjene supervizije u obrazovanju socijalnih radnika, bez implementacije globalnih smjernica, nije opravdana. Prema tome, analizu prisutnosti supervizijskog rada u obrazovanju socijalnih radnika, između ostalog, kao polaznu točku treba preispitivati ili bolje rečeno utvrđivati temeljem analize Globalnih standarda za obrazovanje i osposobljavanje u socijalnom radu, kao iznimno značajnog globalnog dokumenta.

Tijekom procesa razvoja globalnih standarda izobrazbe u socijalnom radu, na zajedničku inicijativu Međunarodnog udruženja škola za socijalni rad IASSW-a i Međunarodne federacije socijalnih radnika IFSW-a, na zajedničkoj konferenciji 2000. godine u Montrealu Kanada, ustanovljen je odbor za međunarodni minimum kvalifikacijskih standarda. Nakon što su 2001. godine IASSW i IFSW postigli dogovor o usvajanju međunarodnog određenja socijalnog rada, 2004. godine na zajedničkoj skupštini u Adelaidu, Australija IASW i IASSW, usvojili su *Globalne standarde za obrazovanje i osposobljavanje u socijalnom radu*. Ovaj dokument značajan je za sve dionike suvremenog pristupa djelatnosti socijalnog rada tog, ali i današnjeg vremena, budući da izvrsno povezuje vrednote i načela struke sa standardima obrazovanja socijalnog rada. Ovaj globalni dokument donosi poveznicu i stručnog i obrazovnog (IASSW i IFSW, 2004.). Prema tome, svim dionicima koji ozbiljno razmatraju rezultate i vrednovanje struke i obrazovanja socijalnog rada, ovaj globalni dokument kao rezultat globalne stručne i profesionalne suradnje zasigurno i nezaobilazno treba predstavljati odrednicu, odnosno smjernicu za vrednovanje i uvažavanje koncepta supervizijskog rada, ne samo u stručnom nego

i u obrazovnom smislu. S obzirom na navedeno za početak izrade, odnosno osvrta na postojeće smjernice po pitanju uloge supervizije u obrazovanju socijalnih radnika koristit će se i naglasci iz Globalnih standarda navedenih 2004. godine. Ovaj dokument, između ostalog, navodi i superviziju u nekoliko značajnih segmenata, referirajući se da nastavni plan treba:

-osiguravati pomaganje studentima socijalnog rada kroz razvijanje vještina, odnosno sposobnosti kritičkog mišljenja i otvorenosti novim paradigmama i iskustvima te posvećenosti cjeloživotnom učenju;

-imenovati za supervizore kvalificirane i iskusne stručnjake koji djeluju u skladu s razvojem socijalnog rada kao profesije u određenoj državi.

Pored navedenog, navodi se i potreba za osiguravanjem dostupnosti priručnika praktične nastave s opisanim standardima, očekivanim rezultatima prakse i procedurama. Svrha postojanja priručnika praktične nastave usmjerena je dostupnosti nastavnicima i supervizorima. Praktična nastava trebala bi biti supervizirana uz poštivanje prethodno navedenih odredaba po pitanju sadržaja nastavnog plana. Globalni standardi iz 2004. godine, nastavno, a vezano uz djelokrug socijalnog radnika, navode značaj razvoja kritičkog samoreflektirajućeg praktičara, osposobljenog za djelovanje u vrijednosnoj perspektivi socijalnog rada kao profesije uz stručno djelovanje koje uključuje i prevenciju sagorijevanja. Standardi koji se odnose na studente u procesu obrazovanja socijalnog rada, posebice u području praktičnog obrazovanja, navode određena očekivanja od škola i studija za socijalni rad. Prema tome, od visokoškolskih obrazovnih institucija se očekuje uspostavljanje mehanizama za terensku nastavu i superviziju sa svrhom osiguranja kvalitete obrazovanja bez obzira na ponuđene oblike nastave, bilo oni udaljeni, decentralizirani i/ili po modelu obrazovanja regulirani putem interneta. (IASSW i IFSW, 2004.). Međunarodna udruženja IASSW i IFSW (2020.), uz uključivanje širokog raspona akademika, praktičara i stručnjaka s iskustvom iz područja socijalnog rada, pokrenula su opsežne globalne konzultacije s ciljem ažuriranja Globalnih standarda za obrazovanje i osposobljavanje u socijalnom radu. Ove globalne konzultacije trajale su više od 18 mjeseci, a uključeni su stručnjaci predstavnici 5 regionalnih udruženja i približno 400 sveučilišta i organizacija za obrazovanje iz 125 zemalja. Osim toga, članovi zajedničke radne skupine omogućili su dva međunarodna seminarra na kojima su sudjelovali i predstavnici korisnika usluga. Konzultacije, analizu i razvoj dokumenta koordinirala je zajednička radna skupina koja se sastojala od radne skupine za globalne standarde IASSW-a i Komisije za globalno obrazovanje IFSW-a. Radnom skupinom predsjedali su profesor Dixon Sookraj i profesor Vasilios Ioakimidis. Ažurirane Globalne standarde odobrilo je članstvo IASSW-a i IFSW-a na dvogodišnjim općim skupštinama dviju organizacija u razdoblju od lipnja do srpnja 2020.

godine. Nadopuna Globalnih standarda ukazala je da se obrazovanje i praksa socijalnog rada značajno promijenila od 2004. godine, kada je izrađena prva verzija standarda. Usvojena je nova Globalna definicija socijalnog rada (2014.), objavljujane su i ažurirane Izjave o etičkim načelima Globalnog socijalnog rada (2018.) te u konačnici donesen je i novi Globalni plan (2020.). Dokument Globalni standardi obrazovanja i osposobljavanja socijalnog rada odražava šire promjene i nedavna kretanja u globalnom socijalnom radu navodeći značaj:

- brige za obrazovanje kako bi se socijalni rad pridržavao vrijednosti i politike profesije kako ih artikuliraju IASSW i IFSW;
- podrške i zaštite osoblja, studenata i korisnika usluga uključenih u obrazovni proces;
- osiguravanja pristupa izvrsnim kvalitetnim mogućnostima učenja sljedećim generacijama socijalnih radnika koja također uključuju znanje o socijalnom radu koje proizlazi iz istraživanja, iskustva, politike i prakse;
- njegovanja duha suradnje i prijenosa znanja između različitih škola socijalnog rada i između teorijskog i praktičnog te istraživanja socijalnog rada;
- podržavanja škola socijalnog rada sa svrhom ostvarenja bogate, inkluzivne i participativne sredine za poučavanje i učenje. Svrha globalnih standarda usmjerena je ostvarenju univerzalnih vrijednosti socijalnog rada i povezivanju raznolikosti koje karakteriziraju socijalni rad kao profesiju kroz artikulaciju skupa standarda podijeljenih na obvezne (one standarde kojih se svi programi moraju pridržavati) i apstrakcijske (standardi koje bi obrazovni programi trebali nastojati uključiti kad god je to moguće) (IASSW i IFSW, 2004.).

Nadopunjeni, od 2020. godine, Globalni standardi za obrazovanje i osposobljavanje u socijalnom radu, navode i ulogu supervizijskog rada u suvremenom obrazovnom procesu socijalnih radnika. Prema tome, koncept obrazovanja visokih škola i fakulteta, pored prisutnosti teorijskog kolegija iz supervizije i drugih brojnih nastavnih segmenata, treba nastojati uključiti i supervizijski rad kao karakterističan dio praktičnog usvajanja stručnih kompetencija kod studenata te i na takav način doprinijeti osiguranju kvalitete suvremenog obrazovanja socijalnih radnika sukladno i obveznim i apstrakcijskim Globalnim standardima. Konkretiziranje smjernica sukladno Globalnim standardima za obrazovanje i osposobljavanje u socijalnom radu te zakonskom regulativom, kao i analizom dokumentacije, prikupljenih podataka i razmatranjem iznesenih značajki uloge supervizije u obrazovanju socijalnih radnika, pokušat će se u daljnjem sadržaju smjernica dati jasniji uvid u značajke uloge supervizije u obrazovanje socijalnih radnika.

Nakon opsežnih analiza obrazovnih programa i aktualnih istraživanja te produblivanja teorijskih i praktičnih znanja o superviziji, ovim poglavljem, želi se dati doprinos usmjeren osiguranju kvalitete kroz izradu smjernica za uvođenje supervizije u obrazovanje socijalnih radnika. Budući da je uloga supervizije u obrazovanju socijalnih radnika neodvojivi segment praktičnog obrazovanja, smjernice sadrže i bitne značajke praktične nastave, odnosno značajke usvajanja stručnih kompetencija tijekom praktično-obrazovnog procesa socijalnih radnika. Smjernice su uobličene u prijedloge autora ovog rada, sa svrhom mogućeg okvira za promišljanje po pitanju unapređenja praktične nastave uz uključivanje licenciranog supervizijskog rada.

11.1. Smjernice za kontinuirano sustavno ulaganje u podizanje kvalitete praktične nastave i kompetencija dionika obrazovnog procesa socijalnih radnika

Nastavno na prethodne sadržaje, sa svrhom ostvarenja unapređenja kvalitete obrazovanja socijalnih radnika, ovaj rad se daljnjim sadržajima bavi pojašnjenjem i navođenjem područja u kojima je potrebno izraditi i pojasniti smjernice za kontinuirano sustavno ulaganje u podizanje kvalitete praktične nastave i kompetencija dionika obrazovnog procesa socijalnih radnika. Prema tome, daljnji fokus ovog poglavlja, stavlja se na:

- standardizaciju supervizijskog rada tijekom praktičnog obrazovanja studenata socijalnog rada;
- implementaciju intervizije u praktično obrazovanje studenata socijalnog rada;
- standardizaciju mentorskog rada;
- superviziju mentorskog rada;
- osnivanje baze za obavljanje terenske prakse;
- unapređenje međuresorne suradnje;
- financiranje;
- evaluaciju ostvarenih učinaka supervizijskog i mentorskog rada te standardizaciju obrazaca za provedbu praktične nastave.

11.1.1. Standardizacija praktičnog obrazovanja studenata socijalnog rada

Globalni standardi za obrazovanje i osposobljavanje u socijalnom radu (IASSW i IFSW, 2020.), stavljaju veliki naglasak na praktično obrazovanje kao ključnu komponentu profesionalnog obrazovanja socijalnih radnika. Nedvosmislenim uputama, standardi ukazuju na integraciju praktičnog obrazovanja u kurikulum sa svrhom pripreme i učinkovite provedbe praktične nastave. Nastavno na navedeno, Globalni standardi navode da praktično obrazovanje mora uključivati, odnosno obuhvaćati adekvatan dovoljan broj sati praktične nastave te složenost zadataka i kvalitetnu pripremu studenata. Prema tome obrazovni sustav, odnosno visoke škole i fakulteti trebali bi osigurati:

a. sveobuhvatan priručnik za praktično obrazovanje s detaljnim opisom kojim su definirani standardi, postupci, kriteriji ocjenjivanja i očekivanja. Priručnik bi trebao biti dostupan studentima, voditeljima stručne prakse terenskim mentorima te drugim dionicima prakse.

b. Jasne i transparentne politike te procedure i smjernice za:

- 1) izbor organizacije ili ustanove za pružanje praktičnog obrazovanja;
- 2) povezivanje studenata s organizacijama ili ustanovama za pružanje praktičnog obrazovanja;
- 3) raspored studenata;
- 4) superviziju studenata;
- 5) usklađenost s obrazovnim programom;
- 6) podršku studentima i terenskim instruktorima, odnosno mentorima;
- 7) praćenje napredovanja studenata i ocjenjivanje njihovog rada u struci;
- 8) evaluaciju, odnosno vrednovanje uspješnosti obrazovne ustanove za praksu.

c. Imenovanje kvalificiranih i iskusnih praktičara supervizora ili instruktora prakse, prema statusnom razvoju profesije socijalnog rada unutar svake zemlje te pružanju orijentacije za supervizore ili instruktore prakse.

d. Pružanje orijentacije i stalne podrške, uključujući obuku i obrazovanje za praksu i superviziju.

e. Osiguravanje odgovarajućih i prikladnih resursa, kako bi se zadovoljile potrebe prakse i komponente programa.

f. Politike za uključivanje marginaliziranog stanovništva i prilagodbu osobama s posebnim potrebama i invaliditetom.

g. Komponenta edukacije o praksi pruža stalne, pravovremene i razvojne povratne informacije studentima.

Škole također trebaju težiti:

h. Kreiranju praktičnog obrazovanja koje odgovaraju najmanje 25% od ukupne obrazovne aktivnosti. Navedeno se treba računati u bodovima, danima ili satima.

i. Njegovanju vrijednih partnerstava između obrazovnih ustanova i organizacija (gdje je primjenjivo) te korisnika usluga u donošenju odluka u vezi s praktičnim obrazovanjem i ocjenjivanjem uspjeha studenata.

j. Ukoliko obrazovni program uključuje međunarodne prakse, dodatni standardi, smjernice i podršku treba pružiti studentima i agencijama/organizacijama u inozemstvu. Osim toga, program bi trebao imati mehanizme za olakšavanje reciprociteta, zajedničkog učenja i istinske razmjene znanja. Prema svemu sudeći, Globalni standardi jasno usmjeravaju donositelje politika u području obrazovanja socijalnih radnika, prema povećanju broja satnice praktične nastave uz sinergijski pristup suradnji i partnerstvu sa svrhom osiguranja adekvatnih oblika podrške. Navedeno uključuje između ostalog i implementaciju supervizijskog rada, tijekom studentskog usvajanja praktičnih vještina, pri ulasku u obrazovni proces prema budućem statusu profesionalaca u djelatnosti socijalne skrbi (IASSW i IFSW, 2020.).

S obzirom da pojedina visokoškolska učilišta, obrađena ovim radom, praktičnu nastavu provode s 900 i više sati rada, ovim smjericama predlaže se, standardiziranje satnice praktične nastave na minimalno 900 sati tijekom trajanja prijediplomskog i diplomskog studija socijalnog rada. Argumentacija prijedloga ove standardizacije satnice temelji se na spoznajama po kojima je ostvarenje omogućavanja studentovog uvida u cjelokupni proces stručnog rada s naznačenom satnicom ostvarivo. Neke škole za obrazovanje socijalnih radnika, uspješno su povećale satnicu praktične nastave i time stvorile preduvjete i za povećanje satnice supervizijskog rada sa studentima tijekom njihovog praktičnog obrazovanja. Model povećanja satnice praktične nastave zasigurno za sobom „povlači“ razna pitanja. Neka od tih pitanja odnose se na organizaciju rada u vidu mogućih otpora kod mentora s obzirom na prostorne kapacitete i drugo. Ipak ukoliko se želi raditi na kvaliteti praktičnog obrazovanja, tada povećanje radne satnice studenata nema alternativu. Preporučljivo je studentima omogućiti više sati praktične nastave uz kolegijalno i inkluzivno provedeno vrijeme sa svrhom razvoja njihovih stručnih potencijala.

11.1.2. Standardizacija supervizijskog rada tijekom praktičnog obrazovanja studenata socijalnog rada

Brojne aktualne znanstvene spoznaje kao i primjeri dobre prakse, nedvojbeno argumentiraju superviziju kao čimbenik koji, uz brojne druge segmente, doprinosi osiguranju kvalitete praktičnog obrazovanja studenata socijalnog rada. Smjernice za supervizijski rad sa studentima socijalnog rada, treba sagledavati i kroz uvjete, potrebne za osiguranje kvalitete praktičnog obrazovanja. Da je supervizija studenata specifično različita od supervizije licenciranih stručnjaka, odnosno profesionalaca, utemeljen je zaključak ovog rada. Upravo iz navedenih razloga autori aktualnih istraživanja, jasno ukazuju i na edukativni kontekst supervizijskog rada sa studentima. Jasper (2021.) vezano uz to, navodi, supervizija studenata trebala bi u fokus staviti prvenstveno učenje studenata tijekom njihovog praktičnog rada uz uključivanje sljedećih značajki podrške: procjenu učinkovitosti rada, upravljanje slučajem, sve to kroz perspektivu obrazovnog elementa. Autorica s obzirom na nalaze istraživanja zaključuje, supervizija studenata mogla bi imati u fokusu veći edukativni kontekst. S navedenim se slaže i Vlašić (2020.), pojašnjavajući specifičnosti supervizije studenata. Metode, tehnike, modeli i teorijski koncepti, supervizije studenata, za razliku od supervizije stručnjaka, očituju se i u tome što se kod supervizije studenata, supervizijski rad provodi uz naglašenu edukativnu funkciju. Vezano uz edukativnu ulogu za koju je jasno utvrđena izraženost kod supervizije studenata u odnosu na superviziju stručnjaka, procesi i sadržaji su prilagođeni zrelosti studenata i njihovim očekivanim ishodima i zadacima s prakse. Kao što je u prethodnim sadržajima ovog rada predočeno, provedena istraživanja jasno ukazuje na dobrobiti kojima supervizija pridonosi osiguranju kvalitete praktičnog obrazovanja studenata socijalnog rada. Budući da još uvijek postoje nedostaci provedbe redovite supervizije tijekom obrazovanja studenata socijalnog rada, navedeno je predmet velike zabrinutosti stručnih dionika. Daljnji naponi usmjereni istraživanju učinkovitih modela osiguranja kvalitete praktičnog obrazovanja studenata socijalnog rada kroz superviziju, predstavljaju važno strateško pitanje. Suvremena nastojanja, vezano uz standardizaciju kvalitete praktičnog obrazovanja socijalnih radnika, sve jasnije artikuliraju uključivanje specijaliziranog supervizijskog rada. Postojanje suglasja oko tog pitanja, vidljivo je i u naglascima Globalnih standarda za obrazovanje i osposobljavanje u socijalnom radu i Međunarodnog udruženja socijalnih radnika i škola za socijalni rad (IASSW i IFSW, 2020.). Australско udruženje socijalnih radnika (AASW, 2020.), suglasno je s navedenom standardizacijom. Osim spomenutih dionika, navedeno potvrđuju brojni zaključci i spoznaje, ovim radom obrađenih aktualnih i drugih suvremenih istraživača koji se bave ovim pitanjima.

Zuchowski i suradnici (2021.), upozoravaju da odgovornost reguliranja standardizacije supervizijskog pitanja u ulozi obrazovnog procesa, najvećim dijelom leži na pružateljima obrazovanja socijalnih radnika i nadležnim akreditacijskim i regulatornim tijela.

Početak ove godine, točnije rečeno od 01. siječnja, u Republici Hrvatskoj s radom je započeo Hrvatski zavod za socijalni rad koji djeluje pri Ministarstvu rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike. Navedeno predstavlja i aktualnu reformu sustava socijalne skrbi u organizacijskom smislu. Reforma je usmjerena rješavanju brojnih nagomilanih teškoća s kojima se sustav socijalne skrbi svakodnevno suočava. U Zavodu su ustrojeni sljedeći sektori, Sektor za unapređenje stručnog rada i Sektor za razvoj i unapređenje socijalnih usluga. Između brojnih stručno-analitičkih poslova, za potrebe argumentacije ovog završnog rada, posebno zanimljiv cilj odnosi se na utjecaj Zavoda u području supervizije. Prema tome, Zavod „prati i daje upute za uvođenje i provođenje supervizije psihosocijalnog rada u ustanovama socijalne skrbi.“ (Ministarstvo rada, mirovinskog sustava, obitelji i socijalne politike, 2022.). Navedeno je usmjereno prema osiguranju kvalitete stručnog rada pružanja usluge krajnjem korisniku sustava socijalne skrbi, kroz doprinos supervizije.

Iako se prethodno navedeni sadržaji o modelu aktualne reforme sustava socijalne skrbi odnose na područje Republike Hrvatske, vidljiva je namjera da se intezivira supervizijski rad kao jedan od oblika unapređenja kvalitete pružanja socijalnih usluga krajnjim korisnicima. Ovaj pokušaj kao oblik odgovora na izazove suvremenog socijalnog rada, može djelovati inspirativno u vidu dodatnog aktualiziranja supervizijskog rada. Unatoč tome što se supervizija studenata ovdje ne navodi, iznimno je važno poticati sve dionike povezane sa socijalnim i supervizijskim radom prema uvažavanju studentske supervizije kao sastavnog segmenta njihovog praktičnog rada. Prema tome, studenti tijekom praktične naobrazbe trebaju ostvarivati pravo na uključivanje u supervizijski rad, isto kao što socijalni radnici profesionalci ostvaruju pravo na superviziju licenciranih stručnjaka. Detaljnija razrada smjernica za standardizaciju supervizijskog rada sa studentima u ovom poglavlju nastavlja se na temelju razmatranja dobivenih spoznaja. Standardizacija supervizijskog rada tijekom praktičnog obrazovanja studenata socijalnog rada, treba biti usmjerena na optimalan broj supervizijskih susreta tijekom studentske prakse. Praktički gledano supervizijski ciklus treba biti optimiziran na minimalno osam supervizijskih susreta uz prethodno održan nulti supervizijski susret. Ovaj nulti susret održava se s ciljem postizanja dogovora o radu uz edukativni kontekst s ciljem pripreme za rad grupe. Poželjno je da se supervizijske grupe sastoje od maksimalno osam studenata, uključenih u rad. Nakon

održanog nultog susreta na kojem je postignut dogovor o radu grupe, potrebno je preostalih osam susreta, održavati u razmaku od tri tjedna. Razlog preporuke održavanja osam susreta usmjeren je omogućavanju studentovog uvida i proživljavanja razvoja grupne dinamike i prolaska kroz sve faze grupne supervizije. U svakom slučaju važno je tijekom svakog susreta supervizante provesti kroz kreativne tehnike. Svaki član grupe treba biti najmanje jednom u fokusu, a preporuča se da supervizant iz fokusa prošlog susreta, na prvom sljedećem susretu još jednom izreflektira događanja u odnosu na prošli susret. Iako pretraživana literatura ovog rada na brojne načine podjednako, ali ipak nedovoljno ujednačeno ukazuje na potrebne kvalifikacije i kompetencije za supervizijski rad sa studentima, autor ovog rada za prijedlog smjernica odabrao je model potrebnih kompetencija i kvalifikacija supervizora za rad sa studentima, prema autorima Twikirize i Tusasiirwe (2015.). Prema tome, potrebne kompetencije za supervizijski rad sa studentima su:

- Slično usmjerenje na praksu kao i student;
- Biti iskusni praktičar;
- Imati sposobnost jasne komunikacije;
- Imati sposobnost jačanja samopouzdanja i davanja priznanje za kompetentnost kod studenta;
- Biti otvoreni za drugačiju točku gledišta koja dolazi od studenta;
- Imati sposobnost maksimiziranja studentskog učenja;
- Imati spremnost biti aktivni sudionik i sposobnost uživanja u supervizijskom radu;
- Imati spremnost za procjenu studenta;
- Imati sposobnost prepoznavanja potreba studenta za edukativne intervencije s ciljem pružanja drugačijeg gledišta s potkrepljujućim dokazima;
- Supervizor treba biti otvoren, prihvaćati i podržavati studenta te biti sposoban stvoriti okruženje u kojem se može uspostaviti odnos poučavanja, učenja i razvoja;
- Treba biti u stanju stvoriti povoljnu klimu za studentovo praktično učenje;
- Posjedovati sposobnost pružanja podrške studentima u suočavanju s osobnim osjećajima i stresnim situacijama;
- Imati sposobnost poticanja razvojnog procesa uključivanja studenta u rad uz davanje kritike na konstruktivan način;
- Biti u mogućnosti konstruktivnog ispravljanja studentovih pogrešaka sa svrhom pozitivnih utjecaja na razvoj kvalitete usvajanja praktičnog rada studenta (Twikirize i Tusasiirwe, 2015.).

Prethodno definirane kompetencije i kvalifikacije za supervizijski rad sa studentima, motivirale su autora ovog rada te se potrebne navedene kompetencije supervizora, ujedno mogu smatrati i prijedlogom za standardiziranje smjernica pri odabiru kompetentnog i kvalificiranog supervizora za rad sa studentima socijalnog rada tijekom njihovog praktičnog obrazovanja.

11.1.3. Implementacija intervizije u praktično obrazovanje studenata socijalnog rada

Ovaj oblik unapređenja kvalitete praktičnog obrazovanja, može se pokazati značajnim resursom razvoja i usvajanja stručnih kompetencija studenata socijalnog rada. Ovaj oblik karakterističan je po tome što počiva na samoorganiziranju studenata koji mogu preuzeti i ovaj način rada za vlastiti stručni razvoj. Potrebno je raditi programski na osvještavanju studenata o dobrobiti timskog rada, odnosno obučavati studente i za intervizijski rad. Taj oblik rada, također donosi sudionicima mogućnost odgovornog i samoinicijativnog razvoja stručnih kompetencija. Intervizijski oblik rada može kod svjesnijih i izraženije motiviranih studenata rezultirati njihovom dodatnom stručnom rastu i razvoju timskog rada koji se na takav način preslikava kao navika za buduće razdoblje stručnih postupanja i izrada timskih sinteza odnosno mišljenja stručnog tima koji vode prema upravnim radnjama i njihovim budućim profesionalnim postupanjima. Tu se dolazi do pitanja stupnja odgovornog postupanja i sposobnosti za timski rad, odnosno postupanja koja zasigurno kao refleks ostaje na stručnim radnicima koji kao profesionalci s licencencama za samostalno i odgovorno obavljanje djelatnosti socijalnog rada, trebaju imati razvijeno. Dakle zaključno rečeno, kroz studentovu informiranost i zainteresiranost za interviziju, može se vrednovati kvaliteta nastavnih sadržaja i osviještenja zainteresiranosti i motivirajućeg djelovanja studenta za stručni rad uobličen u rast i razvoj kao i njihove sposobnosti za organizirano buduće timsko postupanje.

11.1.4. Standardizacija mentorskog rada

Razloge standardizacije mentorskog rada, može se potražiti, između ostalog i u osiguranju učinkovitosti kvalitete praktične nastave. Ovaj oblik standardizacije, trebao bi rezultirati s preventivnim učinkom dodjeljivanja uloge mentora stručnim radnicima koji nisu zainteresirani za rad sa studentima. Iznimno je važno da studenti socijalnog rada, kroz proces njihove praktične naobrazbe budu vođeni od strane kvalificiranih mentora, socijalnih radnika s razvijenim kompetencijama za rad sa studentima. Standardizacija i licenciranje statusa mentorskog rada, značajno je pitanje za kvalitetu procesa praktičnog obrazovanja socijalnih

radnika. Svaki pojedinac koji vrši ovu značajnu ulogu kao što je mentorstvo budućih socijalnih radnika, trebao bi proći procjenu kompetencija, znanja, sposobnosti i afiniteta za rad sa studentima uz neophodno poznavanje zakona i protokola kojima se determinira djelatnost socijalnog rada. S obzirom na karakteristike djelatnosti socijalne skrbi, mentore je za održivi rad sa studentima, potrebno kontinuirano osnaživati i kroz supervizijski rad.

11.1.5. Supervizija mentorskog rada

Iako dobiveni rezultati, ovim radom pretražene literature, ukazuju da niti jedan obrazovni program ne sadrži supervizijski rad mentora polaznika praktične nastave studenata socijalnog rada, postoje autori koji argumentiraju važnost implementacije ovog oblika rada u sadržaje programa praktične nastave obrazovanja socijalnih radnika.

Vican i suradnici (2022.), navode da supervizija mentorskog rada uključuje interakciju kojom mentor ili instruktivni voditelj prenosi supervizoru svoja iskustva sa svrhom osnaživanja u vidu dobivanja podrške te uključivanja u dijalog okarakteriziran refleksijom i suradničkim učenjem sa svrhom ostvarenja vlastite dobrobiti i stručnog razvoja. Osim navedenog, iznimno značajnim autorice navode, i ostvarivanje dobrobiti osobe koja je mentorirana, kao i institucije odnosno organizacije koju mentor predstavlja. Svrha supervizijskog rada s mentorima usmjerena je nadogradnji kompetencija i sposobnosti mentora i instruktora. Nastavno na navedeno, supervizija pruža mentorima i instruktorima iznošenje vlastitih iskustava o radu s mentoriranim osobama u podržavajućoj okolini sa svrhom poticanja unapređenja profesionalne prakse po pitanju standarda kvalitete i radne etike. Autorice navode „*U najširem smislu supervizija je složena metoda profesionalnog razvoja koju možemo shvatiti kao kvalitativan pomak s učenja i poučavanja na rasuđivanje profesionalnog iskustva.*” (Vican i suradnici, 2022:87).

Unatoč različitim tipovima supervizijskog rada, Vican i suradnici (2022.), ističu integrativnu superviziju kao najkorisniji oblik supervizijskog rada s mentorima. Integrativna supervizija za mentore nije značajna samo u profesionalnom razvoju nego i sa svrhom očuvanja njihovog mentalnog zdravlja. Mentori kao supervizanti uključeni u superviziju dolaze do samouvida i sagledavanja samih sebe te različitih pristupa mogućim rješenjima. Supervizija mentorima pomaže pri osvjetljavanju tkz. „slijepe točke“ i vodi ih do višestrukih mogućnosti izbora daljnjeg mentorskog rada. „*Supervisor nastoji aktivirati resurse osobe, ali i čitave skupine u kojoj osobe sinergijski, ali i gledajući svoja i tuđa iskustva pomažu jedni drugima.*”, „*U*

integrativnoj superviziji uloga supervizora nije dominirajuća niti upravljačka već potpomažuća, kanalizirajuća i katalizirajuća. To znači da supervizor pomaže razvijanju procesa u osobi i grupi, usmjerava ih prema dosizanju rješenja istodobno ubrzavajući postizanje željenih ciljeva.” (Vican i suradnici, 2022:73).

S obzirom da mentorski rad ima značajnu ulogu u doprinosu osiguranja kvalitete praktičnog obrazovanja socijalnih radnika, prethodno navedeni zaključci, nameću pitanje uvođenja, odnosno standardiziranja ovog oblika supervizijskog rada. Iz navedenih razloga, ovim smjericama želi se dodatno ukazati i predložiti donositeljima obrazovnih politika uvođenje supervizije mentorskog rada. Terenskim nastavnicima, koji to žele, potrebno je osigurati superviziju od strane licenciranih stručnjaka sa svrhom osnaživanja njihovog rada sa studentima na praksi. S obzirom da terenski nastavnici i dalje volontiraju, značajno je da mogućnost njihovog uključivanja u superviziju ne dožive kao dodatnu obvezu i opterećenje, nego kao resurs. Navedeno se rješava dodjeljivanjem bodova pri komori socijalnih radnika, kao i evidentiranjem njihove radne satnice, od strane poslodavaca uz potvrde fakulteta sa svrhom omogućavanja njihovog napredovanja sukladno Pravilniku o razini, odgovarajućem zvanju, uvjetima i načinu napredovanja stručnih radnika u djelatnosti socijalne skrbi (Narodne novine, 18/22 i 46/22).

11.1.6. Baze za obavljanje terenske prakse

Potrebno je raditi na osnaživanju i transparentnosti baza za učenje. Postoje modeli provedbe praktičnog obrazovanja socijalnih radnika koji javno dostupnim predstavljaju mogućnosti i načine praktičnog obrazovanja kroz osnivanje baza za učenje. Transparentno informativno, sukladno standardima dostupnosti informacija, ovakvi obrazovni modeli na službenim stranicama i informacijskim kanalima distribucija informacija, studentima omogućuju transparentan uvid u stanje slobodnih mjesta za ugovaranje prakse, izbor mentora, forme ugovora, misija organizacija i kvalifikacija mentora i drugo. Prema navedenom, kvaliteta praktičnog obrazovanja počiva i na transparentnom i jednako inkluzivnom obliku i modelima odabira provedbe praktičnog obrazovanja socijalnih radnika.

11.1.7. Međuresorna suradnja

Kvaliteta suvremenih modela praktičnog obrazovanja socijalnih radnika, nužno ukazuje na potrebu razvijanja međuresorne suradnje. Uvidom u svjedočenja studenata koji su tijekom prakse služili za „stručna usavršavanja kuhanja kava“, „odlaska u trgovinu po namirnice“ ili pak, „stručnih doticaja s postupanjima kroz fotokopiranje dokumentacije“, sada je prošlost. Kvaliteta praktičnog obrazovanja danas prema prihvatljivom obliku, treba biti standardizirana u vidu međuresorne suradnje. Akademska zajednica neophodno u suradnji s javnim ustanovama socijalne skrbi i drugim organizacijama i pružateljima, treba raditi na proširenju kapaciteta praktičnog obrazovanja socijalnih radnika. Navedeno u dobro razvijenim modelima rezultira brojnim projektima kojima se rješavaju pitanja potrebitih i marginaliziranih skupina. Prema tome, međuresorni oblici provedbe praktične nastave mogu uključivati sljedeće dionike:

- Visokoškolska ustanova kao izvršitelj obrazovnog procesa studenata socijalnog rada;
- javne ustanove i organizacije pružatelja socijalnih usluga, jedinice lokalne i područne samouprave, zdravstveni sustav i druge organizacije uključujući organizacije civilnog društva koje djeluju u području djelatnosti socijalne skrbi i socijalnih usluga kao organizacija za provedbu praktične nastave i osiguranje mentorstva studenata;
- suradnja i uključivanje strukovnih udruženja supervizora, za područje Republike Hrvatske, nadležnost HDSOR-a Hrvatskog društva za superviziju i organizacijski razvoj sa svrhom regulacije supervizije uz podršku Zavoda za socijalni rad koji djeluje pod Ministarstvom rada, mirovinskog sustava, obitelji i socijalne politike sa svrhom praćenja uvođenja i provedbe supervizije te sudjelovanja u postupcima standardizacije i licenciranja supervizora za rad sa studentima;
- formiranje povjerenstva unutar komora socijalnih radnika, za područje Republike Hrvatske, nadležnost HKSR-a Hrvatske komore socijalnih radnika za pitanja supervizijskog rada sa studentima socijalnog rada tijekom njihovog praktičnog obrazovanja.

11.1.8. Financiranje

Financiranje supervizijskog rada, značajno je pitanje za standardizaciju i održivost ovog segmenta stručnog doprinosa osiguranju kvalitete praktične nastave studenata socijalnog rada. Navedeno pitanje ukazuje na potrebu planiranja i izglasavanja proračuna za namjensko podmirenje troškova unutar visokoškolskog sustava. S obzirom na evidentnu prisutnost globalne gospodarske recesije i negativan utjecaj na proračune visokog školstva, nedostatak financijskih sredstava je zasigurno otežavajući utjecaj na uvođenje, provedbu i održivost

supervizijskog rada. Mogući model rješenja navedenog pitanja, nalazi se u međuresornoj suradnji. Prema tome, partnersko-sinergijskim pristupom potrebno je kroz utjecaj na javne politike postići stvaranje namjenskih fondacija za provedbu osiguranja kvalitete praktičnog obrazovanja socijalnih radnika. Pored navedenog, treba ispitati načine financiranja iz fondacija europskih fondova te prema potrebi motivirati i studente za osnivanje studentskih i sličnih organizacija koje bi također mogle aplicirati projekte na natječaje za financiranje navedenih potreba.

11.1.9. Evaluacija ostvarenih učinaka supervizijskog i mentorskog rada te standardizacija obrazaca za provedbu praktične nastave

Vrednovanje ostvarenih učinaka supervizijskog i mentorskog rada zasigurno je izrazito značajan segment osiguranja kvalitete praktičnog obrazovanja socijalnih radnika. Pored takozvane unutarnje evaluacije, odnosno vrednovanja ostvarenih učinaka, značajna je i provedba nezavisnog vanjskog vrednovanja koje treba provoditi stručnjak za evaluaciju i s iskustvom rada u području socijalnog i supervizijskog rada sa studentima socijalnog rada. Standardizacija i javna dostupnost obrazaca za provedbu praktične nastave, također je značajna za zadovoljavanje standarda transparentnosti, odnosno dostupnosti informiranja polaznika obrazovanja i zainteresiranih dionika. Prema tome, dostupnost standardiziranih obrazaca treba osigurati njihovim objavljivanjem na službenim stranicama dionika provedbe praktične nastave.

12. ZAKLJUČAK

Obrazovanje i osposobljavanje socijalnih radnika u dijelu koji se odnosi na terensku praksu i nastavni plan, jasno ukazuju na važnost uključivanja stručnjaka iz prakse u proces obrazovanja socijalnih radnika, sa svrhom studentovog razvoja stručnih znanja. Današnji standardi obrazovanja socijalnih radnika, uključuju superviziju kao sastavni dio usvajanja praktičnih znanja i stručnih kompetencija studenata tijekom njihove praktične nastave.

Analizom izvedbenih programa, utvrđena je prisutnost supervizije kao teoretskog kolegija u svim obrađenim obrazovnim programima kojima se ovaj rad bavio. Iako u području visokog školstva postoji određena razina svijesti o potrebi implementacije supervizijskog rada u praktičnu nastavu, neka učilišta još nisu uspjela pronaći adekvatna rješenja u vidu održive, odnosno kontinuirane prisutnosti licenciranih supervizora u radu sa studentima tijekom njihove praktične obuke. Tijekom razmjene razmišljanja s dijelom nastavničkog osoblja, jasno je utvrđena njihova svijest i pozitivno mišljenje o superviziji kao neophodnom i sukladno današnjim standardima nezaobilazno potrebnom segmentu praktičnog obučavanja budućih socijalnih radnika. Uvidom u planove i programe, vidljivo je da određena učilišta imaju razvijene održive modele uključivanja licenciranih stručnjaka u rad sa studentima tijekom njihovog praktičnog obrazovanja. Aktualne znanstvene spoznaje ukazuju da ovaj oblik supervizijskog rada usmjerava na neophodno stavljanje naglaska na edukativni kontekst. Prema tome, bitna komponenta osiguranja kvalitete studentske praktične nastave obuhvaća istraživanje oko aktivnosti studentovog učenja. S navedenim se slaže i Bogo (2015.), naglašavajući promatranje i podršku praktičnog rada studenata bitnim za osiguranje kvalitete obrazovnog procesa socijalnih radnika. Nedostatak redovite supervizije tijekom obrazovanja studenata socijalnog rada zabrinjava. Upravo iz tih razloga daljnji naponi usmjereni istraživanju učinkovitih modela osiguranja kvalitete praktičnog obrazovanja studenata socijalnog rada kroz superviziju, predstavljaju važno strateško pitanje. Zuchowski i suradnici (2021.), upozoravaju da ova odgovornost najvećim dijelom leži na pružateljima obrazovanja socijalnih radnika i nadležnim akreditacijskim i regulatornim tijelima.

Značajno pitanje ovog rada vezano uz smjernice za razvoj i ulogu supervizije u obrazovanju socijalnih radnika, zaključno i sažeto rečeno, a u skladu s dobivenim spoznajama navedenim u ovom završnom radu, ukazuju da je suvremeni obrazovni proces socijalnih radnika nezamisliv bez implementacije licenciranog supervizijskog rada. Kada se dobivene spoznaje po pitanju prisutnosti supervizijskog rada u praktičnoj nastavi, analitički razmotre, vidljiva su značajna

odstupanja i razlike ovim radu obrađenih visokoškolskih obrazovnih programa. Upravo iz tih razloga, znanstveni i zakonodavni dionici koji djeluju u području obrazovanja socijalnog rada, trebali bi ulagati dodatne napore na unificiranju modela obrazovanja koji u svojim programima praktične nastave sadrže supervizijski rad uz obvezno uključivanje isključivo licenciranih supervizora, koji imaju afinitete i razvijene kvalifikacije za rad sa studentima. Navedeno bi se kroz usklađivanje kurikuluma moglo barem regionalno standardizirati, uz sudjelovanje nadležnih državnih tijela. Pored navedenog, postoji potreba da se u okviru standardiziranja terenske prakse, kvaliteta praktične nastave, kod učilišta koja to pitanje nemaju regulirano, osigura i izradom udžbenika, odnosno priručnika kojim bi se regulirala brojna značajna pitanja. Ključna pitanja navedenog edukativnog materijala, koji bi se koristio u praktično nastavne svrhe, trebao bi standardizirati optimalan broj sati terenske prakse, kriterije odabira mentora, definiranje broja susreta supervizije, kriterije odabira supervizora za rad sa studentima, kao i supervizora za supervizijski rad s mentorima polaznika terenske prakse (zaposlenika ustanova i organizacija u kojima se praksa provodi). Meta supervizije, odnosno supervizijski rad sa supervizorima, također u cijelom procesu može zauzeti značajnu poziciju sa svrhom doprinosa osiguranja kvalitete rada licenciranih supervizora sa studentima socijalnog rada. Načini i sadržaji evaluacije mentorskog i supervizijskog rada i ostvarenih učinaka prakse također bi trebali biti standardizirani. Osim toga, potrebno je dodatno razmisliti o mogućnostima implementiranja provođenja nezavisnog sveobuhvatnog vrednovanja praktične nastave²¹ u obliku angažiranja nezavisnih stručnjaka za vrednovanje koji su poznavatelji problematike supervizijskog rada, kao i značajki i specifičnosti praktičnog obrazovanja budućih socijalnih radnika. Navedeni modeli vrednovanja ostvarenih učinaka, potrebni su za realnije utvrđivanje ostvarenih ciljeva i svrhe usvajanja potrebnih profesionalnih kompetencija kod studenata tijekom praktične nastave uz implementirani supervizijski rad. Koordinacija i komunikacija te protokoli između obrazovnih predstavnika, asistenata i profesora visokih škola i fakulteta u interakcijama s organizacijama koje pružaju studentima mogućnost za provedbu njihovog praktičnog rada te osiguravaju mentore, također bi se mogli standardizirati sa svrhom preveniranja brojnih teškoća i nerazumijevanja tijekom koordinacije, pripreme i provedbe praktičnog rada studenata. Uvidom u razvijenije modele visokoškolskog obrazovanja socijalnih radnika, utvrđene su brojne druge potrebe usmjerene osiguranju i unapređenju kvalitete praktičnog rada studenata socijalnog rada. Slijedom rečenog, vidljive su potrebe za javno

²¹ Ovim nezavisnim sveobuhvatnim vrednovanjem, provodila bi se segmentirana procjena kvalitete praktičnog rada studenata, mentorskog rada i supervizije sa svrhom osiguranja kvalitete praktičnog obrazovanja budućih socijalnih radnika.

dostupnijem definiranju pitanja zaštite na radu, podrške mentorima, standardiziranju i razvijanju primjene intervizije u obrazovnom procesu. Posebno zanimljivim čini se i osnivanje baza za terensku nastavu uz dodatni rad na unapređenju njihove javne dostupnosti. Ove baze su značajne, budući da studentima i drugim dionicima omogućuju strukturiran i transparentan uvid u moguća mjesta za provedbu praktične izobrazbe studenata socijalnog rada. Uvidom u novi Zakon o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti (Narodne novine, 119/22), koji je u Republici Hrvatskoj na snazi od 22.10.2022. godine, „*Visoko učilište može uspostaviti nastavnu bazu u tijelima državne uprave, jedinici lokalne ili područne (regionalne) samouprave, drugim državnim tijelima ili drugoj pravnoj osobi radi redovitog izvođenja praktičnog dijela nastave. Nastavna baza ustrojava se ugovorom o suradnji....*“. Unificiranje obrazaca i ugovora u okviru dostupnih modela informiranja zainteresiranih studenata i drugih sudionika provedbe prakse, također bi znatno doprinijelo olakšanom komuniciranju prilikom odabira organizacija i same provedbe studentske terenske nastave.

Suvremeni obrazovni proces studenata socijalnog rada, sadržajno je kompleksan i iznimno zahtjevan, a s druge strane uzbudljiv, zanimljiv i dinamičan. Kao takav sadrži područja koja zahtijevaju razvojne i inovativne modele unapređenja stručnih edukativnih sadržaja uz neprestano i kontinuirano usklađivanje s Globalnim standardima (IASSW, 2022.).

Iako znanost često presporo odgovara navedenim zahtjevima, obrazovanje socijalnih radnika današnjice sve uspješnije utvrđuje potrebne i moguće promjene te sukladno tome ostvaruje neophodne nadogradnje dosadašnjih obrazovnih modela. Supervizija psihosocijalnog rada, licenciran je i zakonski definiran te s Globalnim standardima usklađen program, koji pored prava profesionalaca odnosno stručnih radnika na usavršavanje u sustavu socijalne skrbi, sve više zauzima neospornu i nezamjenjivu ulogu, kojom doprinosi osiguranju kvalitete u području visokoškolskog obrazovnog procesa socijalnih radnika.

Oснаženi student s navikom rada na sveobuhvatnom razvoju vlastitih profesionalnih kompetencija i napredovanja na području reflektirajućeg praktičara danas, postaje stručnjak s usvojenom navikom trajnog usavršavanja s krajnjim ciljem sudjelovanja u doprinosu osiguranja kvalitete usluge krajnjem korisniku socijalne skrbi.

13. LITERATURA

1. Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (ur.) (2004). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 13-38.
2. Ajduković, M., Potočki, Ž. i Sladović, B. (1999). Supervizija u Hrvatskoj: Preliminarno ispitivanje stavova i očekivanja socijalnih radnika. *Teorija i praksa socijalnog rada*, UDK 364.62.
3. Ajduković, M. (2007). Značaj supervizije za kvalitetni rad s djecom, mladima i obiteljima u sustavu socijalne skrbi. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2).
4. Ajduković, M., Cajvert, Lj., Judy, M., Knopf, W., Kuhn, H., Madai, K. i Voogd, M. (2018). ECVision: Europski pojmovnik supervizije i coaching. U: Ajduković, M. (ur.), *Supervizija i coaching u Europi: Koncepti i kompetencije*. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada i Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj, 17-68.
6. Ajduković, M. (2021). *Razvoj modela methodske supervizije u području skrbi za djecu*. UDK 364.62-053.2 DOI 10.3935/ljsr.v27i3.404, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Pravni fakultet Studijski centar socijalnog rada.
7. Ajduković, M. (2009). *Refleksije o superviziji: međunarodna perspektiva*. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada.
8. Agencija za znanost i visoko obrazovanje (2017). *Izvješće Stručnog povjerenstva o reakreditaciji Sveučilišta u Mostaru*, Zagreb, 1-33.
9. Alphonse, M., Purnima, G., & Moffatt, K. (2008). Redefining social standard sin the context of globalization, Lessons from India. *International Social Work*, 51 (2), 1-12. DOI: 10.1177/0020872807085855
10. ANSE, Association of National Organisations for Supervision in Europe (1997), *Statutes of ANSE*. Preuzeto s: www.anse.eu (22.05.2021.).
11. AASW, Australian Association of Social Workers (2022). *School Social Work Practice Group*. Preuzeto s: <https://www.aasw.asn.au/victoria/school-social-work/school-social-work-practice-group> (10.09.2022.)
12. AASW, Australian association of Social Workers (2020). *Australian Social Work Education and Accreditation Standards*. Preuzeto s: <https://www.aasw.asn.au/careers-study/education-standards-accreditation> (23.02.2023.)
13. Banks, S., Berotti, T., Shears, J., Shum, M., Sobočan, A., M., Storm, K. & Jesus Uriz, M. (2021).

14. Bellinger, A. (2010). *Talking about (Re)generation: Practice learning as a site of renewal for social work*. *British Journal of Social Work*, 40, 2450–2466.
15. Bogo, M. (2015). Field education for clinical social work practice: Best practices and contemporary challenges. *Clinical Social Work Journal*, 43(3), 317–324. Preuzeto s: <https://doi.org/10.1007/s10615-015-0526-5>. (23.02.2023.)
16. Bohm, D., (2009). O dijalogu, Zagreb: *Naklada Jesenski i Turk*, 21-28.
17. Bohm, D., Garrett, P. i Factor, D. U: Lučić, M. (2010). Tema mjeseca: Retorika
Članak: O dijalogu David Bohm, *Quantum 21.net Znanost i umjetnost vođenja*, 1-8.
18. Cajvert, Lj., (2001). *Kreativni prostor terapeuta o superviziji*, Sarajevo: Svjetlost.
19. Cleak, H., Hawkins, L., Laughton, J., & Williams, J. (2015). *Creating a standardised teaching and learning framework for social work field placements*. *Australian Social Work*, 68(1), 49–64.
20. Chui, W. H. (2009). *First practice placement*. *The Journal of Practice Teaching and Learning*, 9(2), 10–32.
21. Cicak, M. (2011). Etička pravila u superviziji. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(2), 185-216.
22. Čaćinović Vogrinčić, M. i sur. (2007). *Uspostavljanje suradnog odnosa i osobnog kontakta u socijalnom radu*. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, 1-15.
23. Čaćinović Vogrinčić, G. (2009). Supervizija u socijalnom radu: su-stvaranje supervizije kroz suradni odnos. Ajduković, M. (ur.) *Refleksije o superviziji: Međunarodna perspektiva*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 91-100.
24. Davys, A. & Beddoe, L. (2010). *Best Practice in Professional Supervision: A Guide for the Helping Professions*. London and Philadelphia: Jessica kingsley Publishers, 50-66.
25. EASSW (2011). *European Association of Schools of Social Work*. Preuzeto s: <https://www.eassw.org/language/english/> (02.05.2022.).
26. Etički kodeks socijalnih radnica i socijalnih radnika u djelatnosti socijalnog rada (2014). *Hrvatska udruga socijalnih radnika*. Preuzeto s: www.husr.hr (25.04.2021.)
27. Fakulteta za socijalno delo, Univerza v Ljubljani (2021/2022), *Baze učenja. Natječajni baza učenja 2021/2022*. Preuzeto s: https://www.fsd.uni-lj.si/izobrazevanje/studijska_praksa/ucne_baze/ (02.04.2022.).
28. Fakulteta za socijalno delo, Univerza v Ljubljani (2021/2022), *Studijska praksa, obrazci 2021/2022*. Preuzeto s: https://www.fsd.uni-lj.si/izobrazevanje/studijska_praksa/gradivo%20obrazci/ (02.04.2022.).

29. Fakulteta za socijalno delo, Univerza v Ljubljani (2021/2022), Studijska gradivo 2021/2022. Preuzeto s:
https://www.fsd.uni-lj.si/izobrazevanje/studijska_praksa/informacije/#tudijskogradivo
(02.04.2022.).
30. Fakultet političkih nauka Sveučilište u Banja Luci (2017). Studija o opravdanosti drugog ciklusa studija za studijski program „Socijalni rad“ i osnivanje novog programa sa smjernicama. Preuzeto s: www.fpnbl.org (03.04.2022.).
31. Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Beogradu (2015). *Master akademske studije socijalnog rada, Studijski program*, 7-121.
32. Filozofski fakultet Sveučilište u Mostaru (2018). *Nastavni program preddiplomskog i diplomskog studija socijalnog rada*. Mostar: 54-120.
33. FH Campus Wien, University of applied sciences (2021). *Study Social Work*, Wien, 3-20.
34. Ford, K. & Jones, A. (1987). Student supervision. British Association of Social Workers, Basingstoke: Macmillan Press Ltd.
35. Forko, D. i Laklija, M. (2016). *Poželjna osobina i profesionalna obilježja supervizora iz perspektive supervizanata iz sustava socijalne skrbi*. Mostar: Filozofski fakultet i Zagreb: Studijski centar socijalnog rada, 89-106.
36. Gilbert, M.C. & Evans, K., (2008). *Psihoterapijska supervizija, integrativni odnosni pristup psihoterapijskoj superviziji*. Zagreb: Medicinska naklada.
37. Gortan-Carlin, I., P. i Močinić, S., (2017). *Iskustveno učenje i stjecanje glazbenih kompetencija učitelja razredne nastave*. Pula, 513-515.
38. HDSOR, Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj. *Svrha supervizije*. Preuzeto s: www.hdsor.hr (22.05.2021.).
39. Huić, A., Ricijaš, N. i Branica, V. (2010). Kako definirati i mjeriti kompetencije studenata – validacija skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 17 (2).
40. Hrvatski zavod za javno zdravstvo (2021). *Preporuke za očuvanje mentalnog zdravlja u vrijeme pandemije COVID-19*. Preuzeto s: <https://www.hzjz.hr/sluzba-skolska-medicina-mentalno-zdravlje-prevenција/preporuke-za-ocuvanje-mentalnog-zdravlja-u-vrijeme-pandemije-covid-19-letak/> (28.09.2022.)
41. Hrvatski jezični portal (2023). *Konstruktivizam i Izomorfizam*. Preuzeto s: <https://hjp.znanje.hr/index.php?show=main> (26.02.2023.)

42. IFSW (2004). *Global Standards for Social Work Education and Training*.
Preuzeto s: <https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2018/08/>
(02.05.2022.).
43. IASSW (2020). *Global qualifying standards for social work education and training*.
Preuzeto s: <https://www.ifsw.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/> (02.05.2022.).
44. IFSW (2022). *Globalni standardi za obrazovanje i obuku u socijalnom radu*.
Preuzeto s: <https://www.ifsw.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/> (02.05.2022.).
45. IASSW, IFSW (2004). *Global Standards for Social Work Education and Training*.
Social Work Education Vol. 23, No. 5. 493–513.
46. IASSW, IFSW (2020). *Global Standards for social work education and training*.
Commission International Association of Schools of Social Work International
Federation of Social Workers- Interim Education, 5-20.
47. Izvješće Stručnog povjerenstva o reakreditaciji Sveučilišta u Mostaru (2017). Zagreb:
Agencija za znanost i visoko obrazovanje, 1-33.
48. Jasper, C. (2021) *Student Supervision in Social Work Practice Placements – content and experiences*. A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements of the Manchester Metropolitan University for the degree of Doctor of Philosophy Department of Social Care and Social Work, 16-433.
49. Jagrič, A., Mesec, M., Videmšek, P., Rape Žiberna, T. i Šabić, A., Fakulteta za socijalno delo, Univerza v Ljubljani, Center za praktični študij (2021). *Praksa 4. Priročnik za študentke in študente 4. letnika, ŠTUDIJSKO LETO 2021/2022*. Ljubljana, 1-22.
50. Jezikoslovac. *Korelacija, značenje i definicija*,
Preuzeto s: <https://jezikoslovac.com/word/d0ls> (09.02.2023.)
51. Kourgiantakis, T., Sewell, K., & Bogo, M. (2019). *The importance of feedback in preparing social work students for field education*. *Clinical Social Work Journal*, 47(1), 124–133.
52. Kusturin, S. (2007). *Supervizija – oblik podrške profesionalcima*. UDK 364(492), Zagreb: Udruga Igra, 37-48.
53. Laklija, M., Kolega, M., Božić, T. i Mesić, M. (2011). *Supervizijski stil i komunikacijski procesi u superviziji*. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Studijski centar socijalnog rada.

54. Lefevre, M. (2005). *Facilitating practice learning and assessment: The influence of relationship*. *Social Work Education*, 24(5), 565–583.
55. Matić, V. (2011). Razvoj odnosa u superviziji. *Ljetopis socijalnog rada* 2011., 18 (2), 217-244.
56. Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
57. Milošević Arnold, V. (2004). *Priročnik za interviziju*. Ljubljana, Univerza v Ljubljani Fakulteta za socijalno delo, 1-18.
58. Mesec, M., Centar za praktične studije, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo (2014), *Praktični studij razvoj stroke, sooblikovanje teorij in metod socialnega, kompetentni diplomanti*, Ljubljana, 1-10.
59. Mesec, M. (2019). Centar za praktični studij, Fakultet za socialno delo, Univerza v Ljubljani (2019). *Praksa 1, 2. Razpis učnih baz 2019/2020.*, Ljubljana, 1-10.
60. Mesec, M., Poštrak, M., Škerjanc, J., Jagarič, A., Videmšek, P. i Žiberna Rape, T., Center za praktični studij (2021). *Praksa 1*, Ljubljana, 22-25.
61. Mesec, M., (2019). Centar za praktični studij, Fakultet za socialno delo, Univerza v Ljubljani (2019). *Praksa 1, 2. Razpis učnih baz 2019/2020.*, Ljubljana, 54-120.
62. Mesec, M., Poštrak, M., Škerjanc, J., Jagarič, A., Videmšek, P. i Žiberna Rape, T., Center za praktični studij (2021). *Praksa 1*, Ljubljana, 2-14.
63. Ministarstvo rada, mirovinskog sustava, obitelji i socijalne politike, (2022). *Zavod za socijalni rad*. Preuzeto s: <https://mrosp.gov.hr/o-ministarstvu/zavod-za-socijalni-rad/11912> (03.10.2022.)
64. Nixon, S., & Murr, A. (2006). *Practice learning and the development of professional practice*. *Social Work Education*, 25(8), 798–811.
65. Pandemic etihics: Aresource for social work students, educators and practitioners. Social work responds to COVID-19. IFS, The international federation of social workers. Preuzeto s:<https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2021/09/2021-08-27-Pandemic-Ethics-Resource-FINAL.pdf> (27.09.2022.)
66. Pantić, Z. (2004). Povijesni pregled razvoja supervizije. U: Ajduković, M. i Cajvert, Lj. *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 39-57.
67. Puhalić, A., (2019). Praktična nastava u edukaciji za socijalni rad u BiH – obilježja, razvoj i izazovi. *Socijalne teme 2019*. Banja Luka: Fakultet političkih nauka, 71-101.
68. Puljiz, V. (1997). Studij socijalnog rada u Hrvatskoj: Dosadašnji razvitak i aktualni problemi. *Ljetopis socijalnog rada*, 3(1), 143-152.

69. Poslijediplomski specijalistički studij iz supervizije psihosocijalnog rada (2007).
Obrazloženje, uvjeti, nastavni program i plan studijskog programa. *Ljetopis socijalnog rada* 14 (2), 479-495.
70. Praksa 3. Priročnik za studente 3. letnik, Študijsko leto 2021/2022. (2021) Ljubljana: Fakulteta za socijalno delo, Univerza v Ljubljani, Center za praktični študij.
71. Pravilnik o razini, odgovarajućem zvanju, uvjetima i načinu napredovanja stručnih radnika u djelatnosti socijalne skrbi. *Narodne novine*, 18/22 i 46/22.
Preuzeto s: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2022_09_110_1623.html (03.06.2023.).
72. Poštrak, M., Škerjanc, J., Mesec, M., Jagrič, A., Videmšek, P., Žiberna Rape, T., Kustec, K., i Šabić, A. (2021). Center za praktični študij, Fakultet za socialno delo, Univerza v Ljubljani. *Praksa 2*, Ljubljana, 9-10.
73. Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada, (2014). *Revidirani studijski program, Poslijediplomskog specijalističkog studija iz supervizije psihosocijalnog rada* Zagreb: Zavod za socijalni rad Sveučilište u Zagrebu, 1-39.
74. Ricijaš, N., Hujić, A. i Branica, V. (2006). Zadovoljstvo studijem i samoprocjena kompetentnosti studenata nekih pomagačkih profesija. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42, (2).
75. Roulston, A., Cleak, H., & Vreugdenhil, A. (2018). *Promoting readiness to practice: Which learning activities promote competence and professional identity for student social workers during practice learning*. *Journal of Social Work Education*, 25(2), 364–378.
76. Smolić-Krković, N. (1977). *Supervizija u socijalnom radu*. Zagreb: Savez društava socijalnih radnika Hrvatske.
77. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pravni fakultet Osijek (2021). *Izvedbeni plan nastave, Prediplomski sveučilišni studij socijalni rad u akademskoj godini 2021./2022.*, Osijek, 87-120.
78. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pravni fakultet Osijek (2021). *Izvedbeni plan nastave Diplomski sveučilišni studij, Socijalni Rad u akademskoj godini 2021./2022.*, Osijek, 87-89.
79. Sveučilište u Zagrebu (2007). Pravni fakultet Zagreb, Studijski centar socijalnog rada. Seminari, vježbe, završni i diplomski rad.
Preuzeto s: https://www.pravo.unizg.hr/scsr/informacije/seminari_vjezbe_diplomski (08.01.2022.).

80. Sveučilište u Zagrebu (2022). Pravni fakultet Zagreb, Studijski centar socijalnog rada. *Prediplomski sveučilišni studij socijalnog rada*.
Preuzeto s: <https://www.pravo.unizg.hr/scsr/studij/preddiplomski-socijalni-rad> (08.01.2022.).
81. Sveučilište u Zagrebu (2022). Pravni fakultet Zagreb, Studijski centar socijalnog rada. *Diplomski sveučilišni studij socijalnog rada*.
Preuzeto s: <https://www.pravo.unizg.hr/scsr/studij/diplomski-socijalni-rad> (08.01.2022.).
82. Sveučilište u Banja Luci (2019). Fakultet političkih nauka. Studija o opravdanosti drugog ciklusa studija za studijski program „Socijalni rad“ i osnivanje novog programa sa smjernicama. Preuzeto s: <https://fpn.unibl.org/index.php/sr/studije/prvi-ciklus/studijski-programi/socijalni-rad#> (24.04.2022.)
83. Twikirize, J. M., & Tusasiirwe, S. (2015). Fountain Publishers, Makerere University; Department of Social Work and Social Administration. *Social Work Fieldwork Guidelines for Students and Supervisors*, Kampala, 18-47.
84. Urbanc, K. i Družić, O. (1999). Evaluacija terenske nastave studenata socijalnog rada. *Ljetopis socijalnog rada*, 6 (1).
85. Urbanc, K., Buljevac, M. i Vejmelka, L. (2016). Teorijski i iskustveni okviri za razvoj studentske terenske prakse u području socijalnog rada. *Ljetopis socijalnog rada*, 23 (1).
86. Urbanc, K., Kletečki, Radović, M. i Delale, E.,A. (2009). Uključivanje i osnaživanje korisnika tijekom terenske prakse studenata socijalnog rada. *Ljetopis socijalnog rada*, 16 (2).
87. Urbanc, K. (2003). Značaj terenske nastave za razvoj profesionalnog identiteta socijalnih radnika, Zagreb, *Ljetopis socijalnog rada*, 10 (1), 61-69.
88. Urbanc, K. (2004). Supervizija studenata. Ajduković, M. and Cjavert, Lj. (ur.) *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 303-330.
89. UNICEF, International Federation of Social Workers and Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (2020). *Social service workforce safety and wellbeing during the COVID-19 response: Recommended actions*“. Global Social Service Workforce Alliance.
Preuzeto s: <https://www.unicef.org/media/68501/file/Social-Service-Workforce-Safety-and-Wellbeing-during-COVID19-Response.pdf> (01.06.2022.)

90. Van Hees, G., Geißler-Piltz, B., (2010). *Supervision meets Education, Supervision in the Bachelor of Social Work in Europe*. CESRT Research Centre Social Integration Faculty of Social Studies / Zuyd University of Applied Sciences Maastricht, The Netherlands, 21-80.
91. Van Hees, G., (2011) *Students supervision as educational method in faculties of social work*. A study in seven European countries. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, Volume 20, Issue1. Igitur publishing Service in cooperation with Utercht University of Applied Sciences, Faculty of Society and Law, 23-37. Preuzeto s: [https:// DOI:10.18352/jsi.247](https://doi.org/10.18352/jsi.247) (13.02.2022.)
92. Vican, D., Čuka, A., Baždarić, T. (2022). *Zadar: Priručnik za mentore u visokoobrazovnim institucijama*. Sveučilište u Zadru, 14-77.
93. Vlašić, T., (2020). *Specifičnosti supervizije studenata socijalnog rada (specijalistički rad)*. Zagreb: Pravni fakultet Zagreb, Studijski centar socijalnog rada, 4-113.
94. Wilson, E. & Flanagan, N. (2019) "What tools facilitate learning on placement? Findings of a social work student-to-student research study". *Social Work Education*, 1-15. Preuzeto s: <https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1702636> (10.12.2023.)
95. Zakon o djelatnosti socijalnog rada, *Narodne novine*, 138/20, 18/22.
96. Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2013). *Narodne novine*, 124/2011., 120/2012.
97. Zakon o socijalnoj skrbi, *Narodne novine*, 57/11.
98. Zakon o socijalnoj skrbi, *Narodne novine*, 138/20.
99. Zakon o socijalnoj skrbi, *Narodne novine*, 18/22.
100. Zakon o visokom obrazovanju, *Službeni glasnik RS*, br. 67/2020.
101. Zakon o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti, *Narodne novine*, 119/22
102. Zuchowski, I., Cleak, H., Cleaver, M., (2021). *Social Work Placement Supervision: A Snapshot of Student Experiences*. *Advances in Social Work & Welfare Education*, Volume 23, No. 1, 2021, 91-103.
103. Žegarac, N. (2016). *Standardi za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji: Razvoj kompetencija za kvalitetnu profesionalnu praksu*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet političkih nauka, 7-125.
104. Žorga, S. (2009). Kompetencije supervizora U: Ajduković, M. (ur.) *Refleksije o superviziji, 1međunarodna perspektiva*. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultet u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć.

105. Žorga, S. (2009). Specifičnosti procesa učenja u superviziji. U: Ajduković, M. (ur.) *Refleksije o superviziji: Međunarodna perspektiva*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 20-48.
106. Žorga, S. (2007). Kompetencije supervizora, *Ljetopis socijalnog rada*, vol.14, br. 2, 433-441, Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/14427> (07.05.2022.).
107. Žorga, S. (2002)., *Supervision: the process of life-long learning in social and educational professions*, Faculty of Education, University of Ljubljana, Ljubljana, Slovenia, *Journal of interprofessional care*, vol. 16, NO. 3.

ŽIVOTOPIS

Filip Lažeta, rođen 10.10.1975. godine u Osijeku, oženjen, otac dvoje djece. Osnovnu školu „Vladimira Nazora“ završio je u Osijeku. Srednju školu završava na II. Tehničkoj školi Elektrometalskog školskog centra u Osijeku.

Studirajući na Ekonomskom fakultetu, Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku, 2002. godine završava stručni dodiplomski studij i stječe zvanje Ekonomist.

Temeljem sudjelovanja na multikulturalnim i međunarodnim projektima, započinje studij na Evandeosko teološkom fakultetu Visokom evandeoskom teološkom učilištu u Osijeku. Zvanje baccalaureus/prvostupnik teologije iz područja primijenjene teologije stječe 2013. godine. Ovaj obrazovni program, pored teoloških predmeta, obuhvaćao je i program iz counselinga, odnosno savjetovanja i pomaganja te psihosocijalnog rada iz područja primijenjene teologije.

Osim završenih studija iz područja ekonomije i teologije, studira i socijalni rad na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Mostaru, a zvanje diplomiranog socijalnog radnika stječe 2015. godine.

Pripravnički staž u zvanju socijalnog radnika provodi temeljem aktualnih pravilnika i zakona kroz drugu ustanovu socijalne skrbi pod mentorstvom socijalne radnice s opservacije Doma za odgoj djece i mladeži Osijek. Osim navedene ustanove, stručna i profesionalna znanja u djelatnosti socijalne skrbi usvaja praktično radeći i na Kliničkom bolničkom centru Osijek, Produženom stručnom postupku – poludnevnog boravka OŠ „Tin Ujević“ iz Osijeka, Centru za odgoj i obrazovanje „Ivan Štark“ Osijek te kroz rad organizacije civilnog društva Građanska prevencija „Osječka škola“, koja u partnerstvu s Centrom za socijalnu skrb Osijek i Umjetničkom akademijom u Osijeku, provodi projekte preventivnih i socijalizacijskih programa za ciljanu populaciju djecu i mladih u 23 odgojno – obrazovne ustanove s područja i u suradnji s Gradom Osijek i Osječko-baranjskom županijom. Osim navedenog, aktivan je i na projektima socijalnih usluga za dobrobit i u korist osoba s invaliditetom. Tijekom pripravništva, usvaja i bazična znanja iz područja socijalne djelatnosti kroz sve tri referade u Centru za socijalnu skrb Osijek.

Stručni ispit, polaže 2016. godine pred ispitnim povjerenstvom Ministarstva za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku te po rješenju Hrvatske komore socijalnih radnika, stječe odobrenje za samostalan rad za obavljanje djelatnosti socijalnog rada.

Obzirom na prava i obveze stručnog usavršavanja te mogućnosti cjeloživotnog obrazovanja, upisuje poslijediplomski specijalistički studij iz supervizije u psihosocijalnom

radu na Studijskom centru socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Temeljem uspješno završenog teoretskog i praktičnog programa obrazovanja, 2021. godine stječe uvjete za izdavanje licence za supervizijski rad i postaje članom HDSOR-a Hrvatskog društva za superviziju i organizacijski razvoj.

Kroz volontersko i profesionalno iskustvo u području djelatnosti socijalne skrbi, više od dvadeset i pet godina, aktivno djeluje u radu s korisnicima, stručnim radnicima i volonterima sustava socijalne skrbi, kroz programe i projekte socijalnih usluga u suradnji i partnerstvu udruga građana s javnopravnim tijelima na području zaštite zdravlja i djelatnosti socijalne skrbi te odgoja i obrazovanja. Od navedenog usvajanja praktičnog iskustva, ističe se rad i suradnja s Centrom za pružanje usluga u zajednici "Klasje" Osijek, SOS Dječjem selu Ladimirevci, brojnim organizacijama civilnog društva, Odsjekom za prevenciju Policijske uprave Osječko-baranjske te odgojno-obrazovnim institucijama s područja grada Osijeka i Osječko – baranjske županije.

Nakon dvadesetogodišnjeg volonterskog i profesionalnog rada u civilnom sektoru kroz neposredno pružanje socijalnih usluga, 2016. godine, zapošljava se u Centru za socijalnu skrb Vukovar na odjelu za djecu, mlade i obitelj. Pored stručnog rada na navedenoj referadi, po službenoj dužnosti obavlja i poslove skrbništva i posebnog skrbništva. Stručni rad provodi i kao voditelj mjera zaštite i prava dobrobiti djeteta. Osim navedenih poslova tijekom rada u Centru za socijalnu skrb Vukovar, kontinuirano je aktivan i u neposrednom radu s korisnicima Centra za pružanje usluga u zajednici Osijek- „JA kao i TI“, gdje sudjeluje kao voditelj i izvoditelj više rehabilitacijskih radionica za korisnike tog Centra kroz nekoliko projekata.

Suradnja rezultira zapošljavanjem u Centru "JA kao i TI", ustanovom koja djeluje pod Ministarstvom rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike, na radom mjestu socijalni radnik uz imenovanje voditeljem odjela za psihosocijalnu podršku i pomoć u kući uz dodatnu funkciju i voditelja tima zdravstvenih radnika. Suraduje i s Centrom za socijalnu skrb Osijek, vezano uz izvršavanje posebnih obveza. Pored navedenog, kao voditelj Odjela, inovativnim pristupom i voditeljstvom započinje i s radom na području pružanja psihosocijalne podrške kao novom uslugom Centra „JA kao i TI“ te uspješno više godina vodi navedeni odjel.

Danas u Centru „JA kao i TI“, i dalje radi kao socijalni radnik uz obnašanje više funkcija kao što su predsjedanje radom Komisije za prijam i otpust korisnika, voditeljstvom tima za kvalitetu, sudjelovanjem u radu stručnih timova i Stručnog vijeća, Komisiji za prehranu te brojne druge aktivnosti na području stručnog rada, kao npr. primjeni kriznih intervencija pri akutnim stanjima korisnika i drugim stručnim postupanjima. Pored navedenih poslova

socijalnog radnika u Centru „JA kao i TI“, više godina provodi i mentorski rad pripravnika i studenata socijalnog rada.

Pravni fakultet Sveučilišta u Osijeku, tijekom 2022. i 2023. godine, osim suradnje na području mentorskog rada polaznika terenske nastave, angažira ga i za supervizijski rad s tri grupe studenata V. godine socijalnog rada u okviru kolegija praktične nastave.

Aktivni je član HDSOR-a Hrvatskog društva za superviziju i organizacijski razvoj, HKSR-a Hrvatske komore socijalnih radnika, HUSR-a Hrvatske udruge socijalnih radnika i SZDSSH-a Sindikata zaposlenika u djelatnosti socijalne skrbi Hrvatske. Aktivno se stručno usavršava uz praćenje standarda i razvoja djelatnosti u području socijalne skrbi i socijalne politike te obrazovanja socijalnih radnika.

IZJAVA O AUTORSTVU

Ja Filip Lažeta izjavljujem da sam autor završnog specijalističkog rada pod nazivom:
„Uloga supervizije u obrazovanju studenata socijalnog rada“.

Potpisom jamčim:

- da je predloženi rad isključivo rezultat mog vlastitog istraživačkog rada
- da su radovi i mišljenja drugih autora/ica, koje koristim, jasno navedeni i označeni u tekstu, te u popisu literature.

U Zagrebu, _____

Potpis autora: _____