
SOCIJALNA POLITIKA I SOCIJALNI RAD

Izvorni naučni članak

UDC 378:304.2:364

Jasna Hrnčić**Univerzitet u Beogradu, Fakultet političkih nauka***Sanja Polić***Univerzitet u Beogradu, Fakultet političkih nauka*

Procena aspekata i efekata realizacije terenske prakse od strane studenata socijalne politike i socijalnog rada**

Apstrakt

Terenska praksa je važan deo savremenog univerzitetskog obrazovanja, ali su istraživanja njenih aspekata i efekata nedovoljno zastupljena. Ciljevi rada su: analiza zastupljenosti aspekata terenske prakse i zadovoljstva ovim aspektima iz perspektive studenata osnovnih studija socijalne politike i socijalnog rada na Fakultetu političkih nauka Univerziteta u Beogradu (FPN–UB), njenih efekata na razvoj profesionalnih kompetencija studenata, razlika između studenata različitih studijskih godina i povezanosti efekata prakse sa karakteristikama radne organizacije (nastavne baze za praksu) i sa saradnjom sa mentorima. Istraživanje je sprovedeno upitnikom TPS1 među 201 studentom sa sve četiri godine studija. Oko četiri petine studenata je pozitivno ocenilo većinu aspekata saradnje sa mentorom, organizacije prakse od strane FPN–UB i nastavne baze i efekata prakse, ali su se pokazali i nedostaci. Saradnja sa mentorom i organizacija prakse u nastavnoj bazi visoko su povezane s efektima prakse i obe varijable daju nezavisan uticaj na varijansu efekata prakse. Nalazi su diskutovani u svetlu savremenih istraživanja.

* jhrncic@gmail.com

** Članak je rezultat rada na projektu „Rodna ravnopravnost i kultura građanskog statusa: istorijska i teorijska utemeljenja u Srbiji” (broj 47021), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Ključne reči:

terenska praksa, mentori, godine studija, standardi praktične obuke, perspektiva studenata, iskustveno učenje, obrazovanje za socijalni rad

UVOD

Dugo zapostavljana terenska praksa u okviru univerzitetskog kurikuluma društvenih nauka dobija sve više na značaju u savremenom kontekstu novih zahteva koji se postavljaju.¹ Teorija iskustvenog učenja i model socijalnog konstruktivizma ukazuju na važnost iskustvenog učenja za profesionalni razvoj.² Polazište teorije iskustvenog učenja je da se znanje kreira kroz procese sticanja i transformacije iskustva, pri čemu se iskustvo stiće na dva dijalektički povezana načina – kroz konkretno iskustvo i kroz apstraktnu konceptualizaciju, a transformiše se kroz reflektivnu opservaciju i aktivni eksperiment.³ Proces učenja počinje neposrednim iskustvom koje je osnova za opservaciju i refleksiju, koje se zatim asimiluje i pročišćuje u apstraktne koncepte, koji se opet testiraju u konkretnom iskustvu i tako dalje razvijaju. Socijalni konstruktivizam naglašava značaj stalnog osveščivanja procesa saznavanja na osnovu ograničenog kulturno i istorijski određenog seta premisa koje su utkane u jezik, kao i proširenja iskustava na nove situacije i razvijanje refleksivnog mišljenja o njima kao ključnog za lični i profesionalni razvoj.⁴ Znanje se stiće i konstruiše komunikacijom i interakcijom pojedinca sa okolinom i socijalno-kulturnim okruženjem. Ono nema jednosmeran tok već se procesuiranjem informacije dovode u vezu sa postojećim konceptima, prethodno stečenim iskustvom i tek tada im se daje značenje.⁵ Savremeno obrazovanje treba da

¹ Jelena Tanasijević, „Značaj praktične nastave u obrazovanju socijalnih radnika”, *Društvene i humanističke studije: časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli*, 2018, vol. 3, br. 1 (4), str. 73–88.

² Kristina Urbanc, Marko Buljevac, Lucija Vejmelka, „Teorijski i iskustveni okviri za razvoj modela studentske terenske prakse u području socijalnog rada”, *Ljetopis socijalnog rada*, 2016, vol. 23, br. 1, str. 5–38.

³ David A. Kolb, Richard E. Boyatzis, Charalampos Mainemelis, “Experimentall Learning Theory: Previous Research and New Directions”. In: Robert J. Sternberg, Li-Fang Zhang (eds), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New York, 2001, pp. 227–248.

⁴ Rudi Dalos, Ros Drejper, *Sistemska porodična terapija: teorija i praksa*, Psihopolis, Novi Sad, 2014.

⁵ Renata Jukić, „Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodoslovnih i društvenih predmeta”, *Pedagojska istraživanja*, 2013, vol. 10, br. 2, str. 241–263.

obučava učenike i studente za refleksivno mišljenje⁶ da bi ih pripremio za društvo u stalnoj promeni u kome je potrebno kontinuirano obrazovanje.⁷ U kontekstu obrazovanja, studenti treba da budu uključeni u debate o konstrukciji znanja i različitim interpretacijama, kao i da se osposobe da kreiraju sopstvene interpretacije prošlosti i sadašnjosti, da razumeju sopstvenu poziciju, stavove, pretpostavke i verovanja.⁸

Brojni autori iznose empirijski utemeljene nalaze da iskustveno učenje u vidu praktične obuke uvećava veštine studenata.⁹ Veliki broj autora naglašava značaj praktične obuke za razvoj nadarenosti, genijalnosti i kreativnih ostvarenja.¹⁰ Kako je socijalni rad i akademska veština i profesija zasnovana na praksi¹¹, koja povezuje domen teorijskog, faktičkog i praktičnog znanja¹², praktična obuka je integralni deo u obrazovanju za socijalni rad od njegovog nastanka¹³. Učenje kroz praksu omogućava razvoj profesionalnog ponašanja, ličnih svojstava i veština rada u različitim kulturnim i etničkim kontekstima u skladu sa vrednostima (socijalne pravde, ljudskih prava, kolektivne odgovornosti i poštovanja različitosti) i verovanjima na kojima se zasniva socijalni rad (verovanje u značaj oslobođenja i osnaživanja ljudi u ostvarivanju ovih vrednosti i promovisanja socijalne promene, socijalnog razvoja i socijalne kohezi-

-
- ⁶ Dragana Malešević, „Refleksija kao faktor ličnog i profesionalnog unapređivanja”, *Obrazovna tehnologija*, br. 3/2015, str. 189–198.
- ⁷ Senka Slijepčević, Slađana N. Zuković, „Kompetencije pedagoga u kontekst 'društva koje uči'”, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, Priština, 2015, vol. 45, br. 45–4, str. 137–152.
- ⁸ Dejan Đorđić, Vanja Škrbić, „Socijalni konstruktivizam u obrazovanju – uvod u multikulturalno obrazovanje”. U: Željko Milanović (ur.), *Zbornik radova Konteksti 2*, Novi Sad, 2015, br. 2, str. 509–522.
- ⁹ Zora Krnjaić, „Razvoj ekspertskeg mišljenja: uloga ciljem usmerene prakse i uvežbavanja”, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, vol. 45, br. 2, 2013, str. 227–240.
- ¹⁰ Margie Sheedy, *A guide to supervision in social work field education: Revised Edition*, Australian Learning and Teaching Council Ltd, 2010.
- ¹¹ International Federation of Social Workers-IFSW, *Proposed global definition of social work*, 2014; Available from: <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/> (Accessed 05 July 2018).
- ¹² Pamela Trevithick, *Social Work Skills and Knowledge: A Practice Handbook 3rd edition*. Maidenhead: Open University Press, Philadelphia, 2012.
- ¹³ Bradford Sheafor, Charles Horejsi, *Ideas for Teaching Social Work Practice, Techniques and Guidelines for Social Work Practice, 7th and 8th editions*, Pearson Allyn & Bacon Boston, 2008.

je)¹⁴. Praksa socijalnog rada u neposrednom okruženju uključuje povezivanje ljudi sa postojećim službama, pomaganje grupama i zajednicama da obezbede ili unaprede socijalne službe i usluge, omogućavanje savetodavnog i psihoterapijskog rada sa pojedincima, porodicama i grupama, a u širem okruženju promociju vrednosti i verovanja na kojima se zasniva socijalni rad, kao i učešće u kreiranju socijalne politike i u relevantnim zakonodavnim procesima.¹⁵

Savetodavna i edukativna podrška koju studenti na terenskoj praksi dobijaju od mentora, iskusnih profesionalaca koji uglavnom dobrovoljno prihvataju ulogu učitelja stručnih i ličnih veština praktikanta, jedan je od ključnih elemenata praktične obuke. Mentor nije autoritet sa superiornim znanjem i veštinama, već stručnjak koji podstiče učenje praktikanta kroz komunikaciju i saradnju, odgovoran je za stvaranje novih situacija koje omogućavaju nova iskustva i uvide i za obezbeđivanje atmosfere koja podstiče refleksivnost i kontrolisano testiranje pretpostavki u realnosti.¹⁶ Rodes (Rhodes) i sar. nalaze u svom istraživanju da mentorstvo utiče na praktikanta kroz tri međusobno povezana procesa: osnaživanje socijalnih odnosa i emotivne dobrobiti, unapređenje kognitivnih veština i podsticanje razvoja pozitivnog identiteta.¹⁷ Međutim, neka istraživanja ukazuju na negativne efekte mentorskog odnosa: kada praktikant smatra da mentoru taj odnos nije važan, da ga mentor vidi kao nekompetentnog ili ne vidi mogućnost njegovog razvoja.¹⁸ Nalazi istraživanja sprovedenog u Srbiji ukazuju na važnost uspostavljanja odnosa poverenja, koje predstavlja oslonac studentu, a stručnost mentora i otvorenost za učenje studenta unapređuju pozitivne razvojne efekte kod studenata.¹⁹ Pored ukazivanja na značaj uspostavljanja dobrog, kvalitetnog odnosa između mentora i studenta, veliki broj autora ukazuje i na važnost super-

¹⁴ Rick Csiernik, "The Practice of Field Work", *Canadian Social Work*, 2001, vol. 3, no. 2, pp. 9–20.

¹⁵ Marina Ajduković, „Globalni standardi za obrazovanje i obuku u socijalnom radu”, *Ljetopis socijalnog rada*, 2005, vol. 12, br. 1, str. 173–198.
 „Code of Ethics”, *National Association of Social Workers*, DC: NASW, Washington, 2008.
 Elizabeth Clark, *Standards for social work case management*, Washington DC: National Association of Social Workers, Washington, 2013.

¹⁶ Nada Polovina, „Ključne odrednice kvaliteta mentorstva u nastavničkoj profesiji”, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 2016, vol. 48, br. 1, str. 7–26.

¹⁷ Boris Kordić, Lepa Babić, „Uloga mentorstva u razvoju mladih”, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 2012, vol. 44, br. 1, str. 197–212.

¹⁸ Isto.

¹⁹ Isto.

vizije tokom terenske prakse za kontinuirani profesionalni razvoj studenata.²⁰ Tako nalazi istraživanja u Engleskoj ukazuju da supervizija pruža mogućnost studentima da dele stečena iskustva i da reflektuju, što povećava njihovo samopouzdanje i motivaciju za dalje učenje i istraživanje sopstvene prakse.²¹

Proces učenja u kontekstu mentorskog odnosa je uvek dvosmeran, dok se modeli primene terenske prakse u obrazovanju za socijalni rad razlikuju. Tako je na Univerzitetu u Berlinu, u Nemačkoj, predviđeno 5 meseci terenske prakse tokom petog semestra, dok su na studijama u Koblencu predviđene jednosemestralne prakse na svakoj godini.²² Na Univerzitetu u Birmingemu, u Velikoj Britaniji, 170 dana terenske prakse uključeno je u trogodišnji program osnovnih studija i isto toliko u dvogodišnji program diplomskih studija.²³ Nacionalnim standardima za obrazovanje socijalnih radnika u Škotskoj predviđeno je minimalno 200 dana terenske prakse, od čega je najmanje 160 dana supervizirane direktne prakse u organizacijama koje su pružaoci socijalnih usluga.²⁴ Na osnovnim studijama za socijalnu politiku i socijalni rad (SPSR) Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Beogradu (FPN-UB) obuhvata 330 sati terenske prakse na sve četiri godine studija. U razvijenim zemljama mentori imaju obaveznu obuku za mentorstvo, a po pravilu su i posebno plaćeni za ovaj rad, dok je to znatno ređe u regionu.²⁵

²⁰ Mark Doel, Steven Shardlow, *Modern Social Work Practice: Teaching and Learning in Practice Settings*, USA: Ashgate Publishing Company, 2005.

Kylie Agllias, *Student to practitioner: a study of preparedness for social work practice*, op. cit., pp. 345–360.

Margie Sheedy, *A Guide to Supervision in Social Work Field Education: Revised Edition*, op. cit., pp. 8.

Greta Bradley, Jonathan Parker, *Effective Practice Learning in Social Work*, UK: Learning Matters Ltd., 2004.

Mila Beljanski, „Supervizija ili o ličnom i profesionalnom usavršavanju odraslih”, *Andragoške studije*, 2016, br. 1, str. 129–142.

Kristina Urbanc, Marko Buljevac, Lucija Vejmelka, *Teorijski i iskustveni okviri za razvoj modela studentske terenske prakse u području socijalnog rada*, nav. delo, str. 5–38.

²¹ Mark Doel, Steven Shardlow, *Modern Social Work Practice: Teaching and Learning in Practice Settings*, op. cit., p. 6.

²² Kristina Urbanc, Marko Buljevac, Lucija Vejmelka, *Teorijski i iskustveni okviri za razvoj modela studentske terenske prakse u području socijalnog rada*, nav. delo, str. 5–38.

²³ Isto.

²⁴ Isto.

²⁵ Nedreta Šerić, Sanela Šadić, „Iskustva mentora i studenata socijalnog rada na studijskoj praksi”, *Sarajevski žurnal za društvena pitanja*, 2014, vol. 3, br. 1–2, str. 97–116.

Radi unapređenja i obezbeđenja kvaliteta praktične obuke na svim visokoškolskim ustanovama u Srbiji, u okviru Standarda za obrazovanje socijalnih radnika²⁶ definisana su četiri ishoda učenja, od kojih se dva odnose na praktičnu nastavu: sposobnost primene znanja stečenih na studijama i veštine analize i sinteze²⁷. Takođe su određene i kompetencije za kvalitetnu profesionalnu praksu. One koje se najviše razvijaju kroz terensku praksu su: iskazivanje identiteta profesionalnog socijalnog radnika i ponašanje u skladu sa time, primena etičkih principa socijalnog rada kao vodiča za profesionalnu praksu, sposobnost da se odgovori na zahteve različitih sredinskih konteksta koji oblikuju praksu, sposobnost izgradnje i održavanja odnosa, formiranja profesionalnog mišljenja i korišćenja autoriteta, procene, intervencije i evaluacije sa različitim pojedincima, porodicama, grupama, organizacijama i zajednicama.²⁸

U okviru navedene publikacije razvijeni su i usvojeni Standardi praktične obuke u obrazovanju socijalnih radnika.²⁹ U njima se specifikuje složenost zadataka i trajanje terenske prakse, kao i uloga i zadaci svih ključnih aktera (studenata, visokoškolske ustanove i njenog nastavnika zaduženog za realizaciju terenske prakse, radne organizacije u kojoj se realizuje praksa, tj. nastavne baze, i mentora). Mentor ima obavezu da sa praktikantom planira terensku praksu, da je organizuje, redovno supervizira i evaluira, za šta visokoškolska ustanova treba da obezbedi adekvatnu obuku. Za to zaduženi nastavnik ima obavezu da organizuje, koordinira, supervizira i evaluira realizaciju terenske prakse u relevantnim organizacijama. Mnogi od ovih standarda su se

²⁶ Nevenka Žegarac, *Standardi za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji: Razvoj kompetencija za kvalitetnu profesionalnu praksu*, Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet političkih nauka, Beograd, 2016.

²⁷ Nevenka Žegarac, Natalija Perišić, Tamara Džamonja Ignjatović, Jasna Hrnčić, Miroslav Brkić, Jasna Veljković, Anita Burgund, Dragana Stanković, Marina Pantelić, Jelena Vidojević, „Ishodi učenja za studije socijalnog rada”. U: Nevenka Žegarac (ur.), *Standardi za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji: Razvoj kompetencija za kvalitetnu profesionalnu praksu*, Univerzitet u Beogradu – Fakultet političkih nauka, Beograd, 2016a, str. 46–48.

²⁸ Nevenka Žegarac, Natalija Perišić, Tamara Džamonja Ignjatović, Anita Burgund, Dragana Stanković, Marina Pantelić, „Opšti standardi i kompetencije za obrazovanje socijalnih radnika”. U: Nevenka Žegarac (ur.), *Standardi za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji: Razvoj kompetencija za kvalitetnu profesionalnu praksu*, Univerzitet u Beogradu – Fakultet političkih nauka, Beograd, 2016b, str. 49–65.

²⁹ Jasna Hrnčić, Nevenka Žegarac, Anita Burgund, „Standardi praktične obuke u obrazovanju socijalnih radnika”. U: Nevenka Žegarac (ur.), *Standardi za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji: Razvoj kompetencija za kvalitetnu profesionalnu praksu*, Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet političkih nauka, Beograd, 2016, str. 123–131.

ostvarivali na dosadašnjoj praksi na osnovnim četvorogodišnjim studijama za socijalnu politiku i socijalni rad (SPSR) FPN–UB i pre njihovog usvajanja. Na ovim studijama Stručna praksa, koja obuhvata obavljanje terenske prakse i izvršenje određenih obaveza u okviru nje, obavezan je predmet na svakoj godini studija, što je retko na društvenim fakultetima kod nas. U kurikulumu za svaku godinu određen je broj sati prakse³⁰, u kom tipu organizacije može da se ostvari³¹ i koje su obaveze mentora i studenata. Usvojeni Standardi su podstakli dalji razvoj praktične nastave na SPSR FPN–UB: angažovan je nastavnik zadužen samo za realizaciju terenske prakse i akreditovana je osnovna i napredna obuka za mentore u Ministarstvu za rad, zapošljavanje, boračka i socijalna pitanja Republike Srbije.³²

Istraživanja terenske prakse

Istraživanja terenske prakse u okviru univerzitetskih kurikuluma nedovoljno su zastupljena.³³ Istraživanje u Americi pokazalo je pozitivnu povezanost između zadovoljstva studenata terenskom praksom, sa jedne strane, i njihovog akademskog uspeha i ličnog razvoja, sa druge.³⁴ Zadovoljstvo praksom i doživljaj kompetentnosti studenata i ocene koje im daju mentori bili su proporcionalni trajanju prakse. Još jedno američko istraživanje pokazuje značaj kontinuiteta, kvantiteta, raznolikosti i širine obuhvata praktične nastave.³⁵ Kanadsko istraživanje ukazuje na važnost neposredne pripreme za realizaciju

³⁰ Na prvoj godini studija studenti imaju 60 sati terenske prakse koja obuhvata pružanje podrške ugroženoj deci, uglavnom u njihovoj prirodnoj sredini, na drugoj godini studija imaju 90 sati prakse u Centru za socijalni rad; na trećoj godini studija studenti imaju 60 sati prakse u ustanovama i institucijama socijalne i zdravstvene zaštite koje obezbeđuju boravak korisnika, a na četvrtoj godini studija imaju 120 sati prakse u širokom spektru ostalih ustanova i organizacija državnog i civilnog sektora, uključujući ustanove koje se bave socijalnom politikom, politikom, socijalnim radom u zajednici, istraživanjima i sl.

³¹ FPN–UB ima ugovore o saradnji sa oko 30 radnih organizacija u kojima se obavlja terenska praksa.

³² Hrnčić i Žegarac (2018). Osnovna obuka za mentore terenske prakse. Napredna obuka za mentore terenske prakse.

³³ Nedreta Šerić, Sanela Šadić, *Iskustva mentora i studenata socijalnog rada na studijskoj praksi*, nav. delo, str. 97–116.

³⁴ Anne Fortune, Mingun Lee, Alonzo Cavazos, "Does Practice Make Perfect", *The Clinical Supervision*, vol. 2007, no. 26, pp. 239–263.

³⁵ Diane Mirabito, "Educating a New Generation of Social Workers: Challenges and Skills Needed for Contemporary Agency-Based Practice", *Clinical Social Work Journal*, 2012, vol. 40, no. 2, pp. 245–254.

terenske prakse i povratne informacije koja se upućuje studentima u procesu učenja.³⁶

Istraživanja terenske prakse u okviru studija socijalnog rada su još ređa. Istraživanje u Litvaniji je pokazalo da dobar odnos studenata na završnoj godini studija socijalnog rada sa korisnicima usluga tokom realizacije prakse pozitivno utiče na refleksiju studenata, podstiče njihov profesionalni razvoj i omogućava im da razreše profesionalne dileme.³⁷ Istraživanje u Bosni i Hercegovini pokazuje da su najčešće teškoće studenata socijalnog rada tokom realizacije terenske prakse bili neusklađenost između obaveza u učionici i na terenu, preopterećenost mentora drugim zaduženjima i istovremeno prisustvo velikog broja studenata na terenskoj praksi.³⁸ Kvalitativno istraživanje sprovedeno na uzorku od 45 studenata SPSR FPN–UB pokazalo je da su se studenti susretali sa teškim situacijama tokom terenske prakse, za čije prevazilaženje je bila ključna podrška mentora, koju nisu svi imali.³⁹ U našoj zemlji aspekti i efekti terenske prakse su nedovoljno ispitivani, posebno u okviru studija socijalnog rada.

Ciljevi istraživanja

Radi dobijanja podataka o ovoj važnoj oblasti obrazovanja na visokoškolskim ustanovama, sproveli smo istraživanje sa sledećim ciljevima:

- 1) analiza zastupljenosti ključnih aspekata aktera realizacije terenske prakse i zadovoljstva ovim aspektima iz perspektive studenata osnovnih studija socijalne politike i socijalnog rada (SPSR);
- 2) analiza efekata terenske prakse na razvoj profesionalnih kompetencija studenata osnovnih studija SPSR iz perspektive studenata;
- 3) komparativna analiza procene rezultata studenata osnovnih studija SPSR na različitim studijskim godinama; i
- 4) analiza povezanosti efekata terenske prakse sa karakteristikama nastavne baze i karakteristikama saradnje sa mentorom.

³⁶ Marion Bogo, "Field Education for Clinical Social Work Practice: Best Practices and Contemporary Challenges", *Clinical Social Work Journal*, 2015, vol. 43, no. 3, pp. 317–324.

³⁷ Ramune Bagdonaitė-Stelmokienė, Vilma Zydziunaite, "Mutual attachment between social work students and clients in professional practice", *European Scientific Journal*, 2015, vol. 11, no. 4, pp. 25–35.

³⁸ Nedreta Šerić, Sanela Šadić, *Iskustva mentora i studenata socijalnog rada na studijskoj praksi*, nav. delo, str. 97–116.

³⁹ Jelena Tanasijević, Jasna Hrnčić, „Supervizija terenske prakse studenata socijalne politike i socijalnog rada”. U: Jasna Veljković (ur.), *Supervizija u socijalnom radu*, Univerzitet u Beogradu – Fakultet političkih nauka, Beograd, 2019.

Razmatrani akteri realizacije terenske prakse bili su: Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu (FPN–UB) na kome se realizuju studije SPSR; radne organizacije u kojima se terenska praksa sprovodi (nastavne baze) i mentori u nastavnim bazama.

Aspekti i efekti terenske prakse su operacionalizovani preko stavki na instrumentu procene primenjenom u istraživanju, koje su formulisane na osnovu Standarda praktične obuke⁴⁰ i Opštih standarda i kompetencija za obrazovanje socijalnih radnika.⁴¹

METOD

Sprovedeno je istraživanje kvantitativnog tipa i transverzalnog dizajna.

Uzorak

U istraživanje su uključena 202 studenta SPSR na FPN–UB, od kojih je 201 validno popunilo upitnike, što čini više od polovine populacije studenata studija SPSR na FPN–UB u periodu istraživanja, koja je činila oko 380 studenata. Princip selekcije bila je dostupnost studenata. Njih 53 (26,2%) je studiralo prvu godinu, 67 (33,2%) je studiralo drugu, 53 (26,2%) treću i 29 (14,4%) četvrtu godinu studija.⁴² Bili su prosečnog uzrasta od 22,2 godine (SD=1,657), većinom ženskog pola (N=178, 88,6%), što je u skladu sa polnom raspodelom u populaciji studenata ovih studija, u kojoj je oko 10% studenata muškog pola.

Instrument istraživanja

Upitnik za procenu iskustava na upravo završenoj terenskoj praksi studenata, *Terenska praksa studenata – TPS1*, konstruisan je za potrebe istraživanja. Sastoji se od četiri tematske celine. Prva obuhvata osnovne podatke: pol, uzrast, mesto boravišta, godinu studija i nastavne baze u kojima je realizovana praksa. Druga se odnosi na generalnu evaluaciju terenske prakse i sastoji od tri stavke zatvorenog tipa, koje se odnose na preporuku drugim studentima da pohađaju

⁴⁰ Jasna Hrnčić, Nevenka Žegarac, Anita Burgund, *Standardi praktične obuke u obrazovanju socijalnih radnika*, nav. delo, str. 123–131.

⁴¹ Nevenka Žegarac i sar., „Opšti standardi i kompetencije za obrazovanje socijalnih radnika”, nav. delo, str. 49–65.

⁴² Procentualno su bili najmanje zastupljeni studenti četvrte godine usled toga što su popunjavali upitnike nakon završene stručne prakse na četvrtoj godini kada su već apsolvirali, zbog čega su bili manje dostupni za istraživanje.

istu terensku praksu, preporuku za povećanje i preporuku za smanjenje broja sati terenske prakse. Odgovara se na petostepenoj skali Likertovog tipa (1 – potpuno netačno, 5 – potpuno tačno).

Treći deo obuhvata 31 stavku koja se odnosi na pojedine aspekte ključnih aktera terenske prakse: studenata, FPN–UB, nastavne baze i mentora prakse, koje su formulisane na osnovu navedenih standarda.⁴³

Stavke koje se odnose na procenu FPN–UB su: „Koliko ste zadovoljni organizacijom stručne prakse od strane FPN–UB?“⁴⁴, „Koliko ste zadovoljni saradnjom sa nastavnikom FPN–UB zaduženim za realizaciju stručne prakse?“ i „Uspeo/la sam da uskladim obaveze na fakultetu i na praksi“.

Skale procene. Skale procene konstruisane za procenu ostala tri aktera su: *Organizacija terenske prakse od strane radne organizacije – OPRO* (6 stavki, najprezentativnije: „Koliko ste zadovoljni raznovrsnošću iskustava koja ste imali tokom stručne prakse?“ i „Koliko ste zadovoljni Vašom uključenošću tokom stručne prakse u timski rad zaposlenih?“), 1 stavka se odnosi na postojanje aspekta a 5 na zadovoljstvo aspektima), *Saradnja sa mentorom – SAM* (13 stavki, najprezentativnije: „Mentor me je svojim komentarima dobro usmeravao da unapredim svoje stručne veštine i znanja?“ i „Koliko ste zadovoljni mentorskim sastancima sa mentorom vaše stručne prakse?“), 9 stavki se odnosi na postojanje aspekta a 5 na zadovoljstvo aspektima) i *Efekat terenske prakse na profesionalni razvoj – EFRA* (8 stavki, najprezentativnije: „Stručna praksa mi je pomogla da se osetim kompetentnije za procenu različitih pojedinaca / porodica / grupa / organizacija / zajednica“, i „Stručna praksa mi je pomogla da razvijem nove veštine i znanja“, 5 stavki se odnosi na postojanje efekata a 6 na zadovoljstvo efektima).

Na sve stavke koje se odnose na pojedine aspekte terenske prakse odgovara se na petostepenoj skali Likertovog tipa. Na 16 stavki se procenjuje njihova tačnost (1 – potpuno netačno, 5 – potpuno tačno). Na 15 stavki se procenjuje stepen zadovoljstva njima (1 – potpuno nezadovoljan, 5 – potpuno zadovoljan) ukoliko je navedeni aspekt bio prisutan tokom terenske prakse i/ili su studenti imali uvid u njega, a ukoliko nije zaokružuje se broj 0.

Radi provere da li su skale procene definisane u skladu sa faktorskom strukturom stavki, primenjena je analiza glavnih komponenti odgovora

⁴³ Jasna Hrnčić, Nevenka Žegarac, Anita Burgund, *Standardi praktične obuke u obrazovanju socijalnih radnika*, nav. delo, str. 123–131; Nevenka Žegarac, Natalija Perišić, Tamara Džamonja Ignjatović, Jasna Hrnčić, Miroslav Brkić, Jasna Veljković, Anita Burgund, Dragana Stanković, Marina Pantelić, Jelena Vidojević, „Opšti standardi i kompetencije za obrazovanje socijalnih radnika“, nav. delo, str. 49–65.

⁴⁴ U upitniku se koristi termin „stručna praksa“ umesto „terenska praksa“ radi bolje komunikacije sa studentima, pošto je terenska praksa ključni deo predmeta Stručna praksa.

studenata na stavke o pojedinim aspektima terenske prakse. Prema Kajzerovom kriterijumu, zadržano je pet faktora, koji zajedno objašnjavaju 62.2% ukupne varijanse posmatranih varijabli (Tabela 1).

Tabela 1. Aspekti i efekti terenske prakse – procenat varijanse objašnjen zadržanim faktorima

Komponenta	Svojevredna vrednost	Procenat varijanse	Kumulativni procenat varijanse
1	12,758	41,154	41,154
2	2,326	7,503	48,657
3	1,681	5,423	54,079
4	1,341	4,326	58,406
5	1,165	3,758	62,164

Na zadržanim glavnim komponentama urađena je promaks rotacija sa Kajzerovom normalizacijom. Zasićenja ajtema komponentama uglavnom odgovaraju strukturi tri preliminarne skale.⁴⁵ Najveću zasićenost prvom komponentom imaju stavke koje se odnose na saradnju sa mentorom (skala SAM), od kojih 12 ima zasićenje u rasponu od 0,63 do 0,861. Druga komponenta je definisana stavkama koje se odnose na efekte prakse na profesionalni razvoj (skala EFRA) sa zasićenjem u rasponu od 0,63 do 0,861. Trećom komponentom su uglavnom najviše zasićene stavke koje se odnose na karakteristike organizacije prakse u radnoj organizaciji (skala OPRO). Skale SAM i EFRA pokazuju visoku (Krombah $\alpha = 0,92$ i Krombah $\alpha = 0,90$) a skala OPRO dobru internu pouzdanost (Krombah $\alpha = 0,826$).

Postupak prikupljanja podataka

Studenti su dobrovoljno i anonimno popunjavali upitnik TPS1 tokom 2017/18. studijske godine u okviru supervizijskih sastanaka s nastavnicom praktičnih veština FPN–UB Jelenom Tanasijević ili nakon ispita Stručna praksa 1, 2, 3 i 4 kod iste nastavnice, koja je u oba slučaja studentima zadavala upitnike. Validne pisane upitnike je 199 studenata popunilo u prostorijama FPN–UB, a dvoje ih je popunilo elektronski.

⁴⁵ Matrica sklopa i korelacije između glavnih komponenti date su na raspolaganju zainteresovanima kod prvog autora.

Postupak obrade podataka

Primenjeni su postupci deskriptivne obrade podataka, analize glavnih komponenti, analize pouzdanosti skala, korelacije, procene značajnosti razlika (ANOVA i t-test) i linearne regresije u programu SPSS 22.

REZULTATI

Ključni aspekti aktera realizacije terenske prakse i zadovoljstvo njima

Više od četiri petine studenata preporučuje realizaciju terenske prakse u istoj ustanovi/organizaciji u kojoj su i oni bili, a na 19 od 31 stavke koje se odnose na sadržaj i zadovoljstvo ispitivanim aspektima terenske prakse pozitivne odgovore dalo je 80% i više studenata (Tabele 2, 3, 4 i 5).

Ubedljivo najnepovoljnije je procenjeno povećanje i smanjenje sati prakse (Tabela 2). Procena saradnje sa FPN-UB pokazuje da je velika većina studenata bila zadovoljna saradnjom sa nastavnikom veština i organizacijom prakse od strane FPN, ali da više od četvrtine studenata nije uspeo da uskladi obaveze koje realizuje na fakultetu i na terenskoj praksi (Tabela 2).

Tabela 2. Deskriptivna statistika po stavkama za Generalnu evaluaciju prakse i evaluaciju organizacije prakse od strane FPN-UB

Stavka	M*	SD*	Odgovori 4 i 5	Odgovori 0
<i>Generalna evaluacija prakse</i>				
1. Preporučio bih realizaciju prakse u ovoj ustanovi/organizaciji.	4,36	0,911	163 81,1%	/
2. Potrebno je povećati broj sati stručne prakse.	3,09	1,531	87 43,3%	/
3. Potrebno je smanjiti broj sati stručne prakse.	2,42	1,445	46 22,9%	/
<i>Evaluacija FPN-UB</i>				
1. Uspeo/la sam da uskladim obaveze na fakultetu i na praksi.	4,02	1,105	143 71,1%	/

2. Koliko ste zadovoljni načinom organizacije prakse od strane Fakulteta političkih nauka (FPN-UB)?	4,20	0,972	160 79,6%	1 0,5%
3. Koliko ste zadovoljni saradnjom sa nastavnikom FPN-UB zaduženim za realizaciju stručne prakse?	4,75	0,508	194 96,5%	0 0,0%

*M i SD u svim tabelama dati su samo za ispitanike koji nisu zaokružili odgovor 0

U okviru procene aspekata organizacije prakse u nastavnoj bazi (Skala OPRO, Tabela 3), studenti su najviše procenjivali zadovoljstvo podrškom od strane zaposlenih, a najniže zadovoljstvo uključenošću u timski rad i raznovrsnošću iskustava na praksi.

Tabela 3. Deskriptivna statistika po stavkama skale OPRO

Stavka	M	SD	Odgovori 4 i 5	Odgovori 0
1. Tokom prakse su mi ostali zaposleni bili dostupni za razgovor i stručnu razmenu.	4,24	0,967	160 79,6%	/
2. Koliko ste zadovoljni načinom organizacije prakse u ustanovi u kojoj ste realizovali stručnu praksu?	4,17	0,968	154 76,6%	0 0,0%
3. Koliko ste zadovoljni podrškom za realizaciju vaše stručne prakse od strane zaposlenih u organizaciji u kojoj ste realizovali praksu?	4,50	0,777	175 87,1%	0 0,0%
4. Koliko ste zadovoljni radnim zadacima koje ste dobijali tokom stručne prakse?	4,15	0,906	156 77,6%	1 0,5%
5. Koliko ste zadovoljni raznovrsnošću iskustava koja ste imali tokom stručne prakse?	4,12	1,028	147 73,1%	0 0,0%
6. Koliko ste zadovoljni svojom uključenošću u timski rad zaposlenih tokom stručne prakse?	3,93	1,049	132 65,7%	10 5,0%

Aspekti saradnje sa mentorom koji su najčešće bili prisutni su: upoznavanje sa načinom rada u nastavnoj bazi od strane mentora, dostupnost mentora, davanje neophodnih informacija o funkcionisanju i organizaciji radne organizacije (Skala SAM, Tabela 4). Najređe su bili zastupljeni redovni supervizijski sastanci i uključivanje od strane mentora u proces izrade plana terenske prakse i ciljeva učenja. Skoro svi studenti bili su zadovoljni saradnjom sa mentorom,

zatim sa ukazivanjem od strane mentora na primenu etičkih principa i vrednosti i supervizijom od strane mentora.

Tabela 4. Deskriptivna statistika po stavkama skale SAM

Stavka	M	SD	Odgovori 4 i 5	Odgovori 0
1. Mentor me je upoznao sa načinom rada u organizaciji.	4,77	0,539	190 94,5%	/
2. Na početku prakse date su mi sve neophodne informacije o funkcionisanju i organizaciji ustanove/organizacije.	4,60	0,688	181 90,0%	/
3. Mentor mi je pomogao da se uključim u rad organizacije i da saradujem sa zaposlenima.	4,54	0,742	179 89,1%	/
4. Mentor me je podstakao da se aktivno uključim u proces izrade plana učenja terenske prakse i ciljeva učenja.	4,04	1,091	142 70,6%	
5. Mentor me je uključio u odgovarajuće aktivnosti i dao konkretne zadatke u realizaciji studentske prakse.	4,38	0,849	171 85,1%	/
6. Sa mentorom sam imao/la redovne supervizijske susrete.	3,82	1,296	127 63,2%	/
7. Mentor me je svojim komentarima dobro usmeravao da unapredim svoje stručne veštine i znanja.	4,33	0,952	164 81,6%	/
8. Tokom prakse mentor mi je bio dostupan za razgovor i stručnu razmenu.	4,62	0,719	181 90,0%	/
9. Tokom prakse sam ispunio/la ciljeve učenja koji su planirani planom učenja na stručnoj praksi.	4,24	0,911	159 79,1%	/
10. Koliko ste zadovoljni saradnjom sa mentorom tokom stručne prakse?	4,69	0,653	188 93,5%	0 0,0%
11. Koliko ste zadovoljni planom vašeg učenja u organizaciji tokom stručne prakse (sačinjava se sa mentorom)?	4,27	0,876	161 80,1%	7 3,5%
12. Koliko ste zadovoljni ukazivanjem od strane mentora na primenu etičkih principa i vrednosti tokom vaše stručne prakse?	4,52	0,747	175 87,1%	4 2,0%
13. Koliko ste zadovoljni mentorskim sastancima sa mentorom vaše stručne prakse?	4,29	0,993	162 80,6%	4 2,0%
14. Koliko ste zadovoljni supervizijom vaše stručne prakse od strane mentora?	4,48	0,776	171 85,1%	5 2,5%

Efekti terenske prakse

Prilikom procene efekata terenske prakse na profesionalni razvoj (Skala EFRA, Tabela 5), najviše studenata smatralo je da im je ona pomogla da razviju nove veštine i znanja i veće samopouzdanje u stručnom radu, dok je najmanje njih smatralo da su tokom realizacije prakse uspešno primenili znanja stečena na studijama i bilo zadovoljno razvijanjem veština rada sa različitim korisnicima.

Tabela 5. Deskriptivna statistika po stavkama skale EFRA

Stavka	M	SD	Odgovori 4 i 5	Odgovori 0
1. Uspešno sam primenio/la znanja stečena na studijama tokom realizacije stručne prakse.	3,88	1,037	132 65,7%	/
2. Stručna praksa mi je pomogla da razvijem veće samopouzdanje u sebe kao budućeg stručnjaka.	4,22	0,961	163 81,1%	/
3. Stručna praksa mi je pomogla da razvijem nove veštine i znanja.	4,31	0,892	172 85,6%	/
4. Stručna praksa mi je pomogla da se osetim kompetentnije za procenu različitih pojedinaca / porodica / grupa / organizacija / zajednica.	4,22	0,918	161 80,1%	/
5. Stručna praksa mi je pomogla da se osetim kompetentnije za intervencije sa različitim pojedincima/ porodicama/ grupama/ organizacijama / zajednicama.	4,10	1,010	152 75,6%	/
6. Koliko ste zadovoljni razvijanjem veština rada sa različitim korisnicima tokom stručne prakse?	3,96	1,023	130 64,7%	8 4,0%
7. Koliko ste zadovoljni razvijanjem veština saradnje sa kolegama tokom stručne prakse?	4,20	0,882	158 78,6%	5 2,5%
8. Koliko ste zadovoljni efektom koji je obavljajanje stručne prakse imalo na razvoj Vaših stručnih kompetencija?	4,22	0,829	164 81,6%	0 0,0%

Prosečna ocena studenata na skalama procene bila je najviša za skalu SAM a najniža za skalu EFRA (Tabela 6). Sve su skale imale visoke međusobne korelacije (Tabela 6). Najviša je bila između skala SAM i OPRO a najmanja između skala OPRO i EFRA.

Tabela 6. Deskriptivna statistika i korelacije između skala SAM, OPRO i EFRA

SKALA	OPRO	SAM	M	SD	N stavki	Prosečna ocena*
OPRO	/		25,30	4,047	6	4,22
SAM	0,753	/	62,55	7,591	8	4,47
EFRA	0,667	0,692	33,32	5,651	14	4,16

*Količnik aritmetičke sredine i broja stavki

Poređenje rezultata studenata različitih studijskih godina

Statistički značajne razlike između studenata sa različitih godina studija na stavkama upitnika TPS1 koje se odnose na predmet istraživanja prikazani su u Tabelama 7 i 8. Nisu se pokazale značajne razlike na skali SAM [F(3,168)=1.410, $p>0,05$] i stavkama „Koliko ste zadovoljni načinom organizacije prakse od strane FPN–UB” [F(3,196)=0.612, $p>0,05$] i „Koliko ste zadovoljni saradnjom sa nastavnikom FPN–UB zaduženim za realizaciju stručne prakse [F(3,197)=0,330, $p>0,05$]. Pokazalo se da studenti završnih godina studija značajno povoljnije procenjuju efekte terenske prakse od studenata prve dve godine i značajno povoljnije procenjuju organizaciju terenske prakse u nastavnoj bazi od studenata druge godine. Oni češće od studenata prve dve godine preporučuju realizaciju prakse u organizaciji u kojoj su sami bili, kao i povećanje broja sati prakse, dok rede preporučuju njihovo smanjenje. Studenti druge godine su najuspešniji u usklađivanju obaveza u učionici i na terenu.

Tabela 7. Deskriptivna statistika i značajnost razlika po godinama studija na upitniku TPS1

	M (SD)				ANOVA			t-test značajan između grupa:
	1. god	2. god	3. god	4. god	F	Df	Sig.	
Skala OPRO	20,88 (3,420)	20,16 (4,081)	21,86 (3,122)	21,92 (2,785)	2,791	3, 183	0,042	2 < 3,4
Skala EFRA	31,77 (5,798)	32,12 (6,213)	35,20 (4,412)	35,75 (4,183)	5,938	3, 183	0,001	1,2 < 3,4
Uspeo/la sam da uskladim obaveze na fakultetu i na praksi.	4,00 (1,066)	4,28 (0,982)	3,96 (1,143)	3,57 (1,260)	2,947	3, 196	0,034	2 > 4
Preporučio/la bih realizaciju prakse u ovoj ustanovi/organizaciji.	4,13 (0,991)	4,16 (1,067)	4,67 (0,585)	4,67 (0,555)	5,513	3, 194	0,001	1,2 < 3,4
Potrebno je povećati broj sati stručne prakse.	2,37 (1,372)	3,09 (1,495)	3,68 (1,465)	3,32 (1,541)	7,358	3, 196	0,000	1 < 2 < 3,4
Potrebno je smanjiti broj sati stručne prakse.	3,28 (1,513)	2,48 (1,428)	1,76 (1,031)	1,82 (1,124)	13,557	3, 191	0,000	1 > 2 > 3,4

Tabela 8. T-test značajnosti razlika po godini studija

Varijabla	Vrednosti t-testa: t (df) i značajnost razlika (p) između grupa						
	1. i 2. godina	1. i 3. godina	1. i 4. godina	2. i 3. godina	2. i 4. godina	3. i 4. godina	
Skala EFRA	-0,308 (111), p > 0,05	-3,295 (95), p < 0,01	-2,988 (69), p < 0,01	-3,119 (113,58), p < 0,01	-2,647 (88), p ≤ 0,01	-0,510 (72), p > 0,05	
Skala OPRO	0,957 (110), p > 0,05	-1,083 (96), p > 0,05	-1,507 (73), p > 0,05	-2,016 (110), p < 0,05	-2,171 (87), p < 0,05	-0,386 (73), p > 0,05	
Uspeo/la sam da uskladim obaveze na fakultetu i na praksi.	-1,505 (117), p > 0,05	0,175 (103), p > 0,05	1,608 (78), p > 0,05	1,656 (118), p > 0,05	2,958 (93), p < 0,01	1,413 (79), p > 0,05	
Preporučio/la bih realizaciju prakse u ovoj ustanovi/organizaciji	0,155 (117), p > 0,05	-3,375 (82,69), p ≤ ,001	-3,058 (77,48), p < 0,01	-3,314 (106,34), p < 0,01	-2,982 (86,03), p < 0,05	0,047 (77), p > 0,05	
Potrebno je povećati broj sati prakse.	-2,716 (117), p < 0,01	-4,741 (103), p < 0,001	-2,846 (78), p < 0,01	-2,165 (118), p < 0,05	0,683 (93), p > 0,05	-1,027 (79), p > 0,05	
Potrebno je smanjiti broj sati prakse.	2,937 (116,54), p < 0,01	5,982 (90,371), p < 0,001	4,914 (70,062), p < ,001	3,182 (112,93), p < 0,01	2,186 (92), p < 0,05	-0,263 (75), p > 0,05	

Efekte terenske prakse, karakteristike nastavne baze i saradnja sa mentorom

Da bi se ispitala povezanost efekata terenske prakse sa karakteristikama nastavne baze i saradnje sa mentorom urađene su dve hijerarhijske multiple regresije (Tabela 9). Pokazalo se da su skala OPRO i skala SAM visoko prediktivne za skalu EFRA, da obe skale zadržavaju značajnu prediktivnost za EFRA nakon što se kontroliše uticaj one druge skale, kao i da skala SAM u drugom koraku objašnjava znatno više varijanse skale EFRA, od skale OPRO.

Tabela 9. Hijerarhijska multipla regresija, kriterijum: rezultat na skali EFRA

Korak	Prediktor	R	Kumul. R ²	Delta R ²	B	F promena (df)	p
1.	SAM	0,692	0,479	0,479	0,329	144,388 (1, 157)	<0,001
2.	OPRO	0,727	0,528	0,049	0,452	87,213 (2, 156)	<0,001
1.	OPRO	0,667	0,444	0,444	0,452	125,628 (1, 157)	<0,001
2.	SAM	0,727	0,528	0,083	0,329	87,213 (2, 156)	<0,001

DISKUSIJA

Nalaz da četiri petine ispitanika preporučuje realizaciju terenske prakse u organizaciji u kojoj su i sami bili i da ima pozitivnu procenu većine drugih aspekata prakse koji su procenjivani u ovom radu ukazuje da većina studenata ima dobra iskustva u realizaciji prakse.

Velika većina studenata SPSR bila je zadovoljna organizacijom terenske prakse od strane FPN–UB i saradnjom sa nastavnikom zaduženim za realizaciju stručne prakse. Nalaz da je manje njih uspelo da uskladi obaveze u učionici i na terenskoj praksi u skladu je sa navedenim nalazima istraživanja u Bosni i Hercegovini.⁴⁶ Ove teškoće studenata u našem istraživanju verovatno su odraz toga što je vreme na FPN–UB predviđeno za realizaciju prakse poslednje nedelje školske godine i u toku školskog raspusta, što nije uvek usklađeno sa mogućnostima nastavne baze i obavezama mentora. U prilog ovom tumačenju je

⁴⁶ Nedreta Šerić, Sanela Šadić, *Iskustva mentora i studenata socijalnog rada na studijskoj praksi*, nav. delo, str. 97–116.

nalaz da su studenti druge godine najuspešnije usklađivali obaveze koje se realizuju u učionici sa obavezama na praksi, a na ovoj godini se terenska praksa realizuje u centru za socijalni rad, koji ima svaka opština u Srbiji (ukupno 136 centara u vreme istraživanja), zbog čega retko dolazi do preopterećenja brojem studenata na praksi, pa je time i fleksibilnost u saradnji sa njima veća.

Izgleda da broj sati terenske prakse na studijama odgovara većini studenata, kao i da je zadovoljstvo praksom znatno veće od nezadovoljstva. Moguće je da je studentima koji su se izjasnili da je potrebno smanjiti sate prakse zahtevnije usklađivanje obaveza na fakultetu i na praksi, a da studenti koji se izjašnjavaju da je potrebno povećati sate prakse u većem stepenu prepoznaju važnost prakse kao deo pripreme za njihova buduća radna angažovanja nakon završenih studija. U prilog ovoj pretpostavci su nalazi da studenti treće i četvrte godine daju najviše ocene za efekte prakse, značajno češće iskazuju potrebu za povećanjem broja sati prakse i najčešće preporučuju realizaciju prakse u organizaciji u kojoj su i sami bili, koje tumačimo time da oni mogu bolje da sagledaju značaj terenske prakse jer imaju više iskustva u njenoj realizaciji i jer je bliže buduće radno angažovanje. Rezultati su u skladu sa rezultatima istraživanja u Beogradu i Ljubljani da se sa godinama studija pedagogije i andragogije povećava stepen zrelosti, odgovornosti i spremnosti za iskazivanje svojih potencijala.⁴⁷ Pozitivnija procena prakse od strane studenata završnih godina može biti delom odraz iz toga što oni mogu da biraju radnu organizaciju u kojoj će obavljati praksu i tako prate svoje afinitete, što ne mogu studenti prve dve godine.

Iako su studenti najčešće zadovoljni većinom aspekata organizacije terenske prakse od strane nastavnih baza, pokazuje se da su najređe zadovoljni uključenošću u timski rad. Nalaz može da odražava neprepoznavanje od strane mentora značaja osveščivanja studenata da su deo tima, zbog čega studenti ne uviđaju da su uključeni u različite forme timskog rada (npr. pod timskim radom smatraju samo uključenosť u timske sastanke, ali ne i koordinisani rad na različitim zadacima). Takođe, niska uključenost u timski rad može biti i usled opterećenosti mentora drugim radnim zadacima⁴⁸ i time da za svoj mentorski rad nisu materijalno stimulisani.

Aspekti realizacije prakse u okviru saradnje sa mentorom koji su procenjeni kao visokoprисutni jesu osnovni mentorski zadaci: dostupnost mentora, njegovo upoznavanje sa načinom rada i funkcionisanjem organizacije i

⁴⁷ Barbara Šteh, Jana Kalin, Jasna Mažgon, "The Role and Responsibility of Teachers and Students in University Studies", *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 2014, vol. 46, br. 1, str. 50–58.

⁴⁸ Boris Kordić, Lepa Babić, *Uloga mentorstva u razvoju mladih*, nav. delo, str. 197–212. Jelena Tanasijević, Jasna Hrnčić, „Supervizija terenske prakse studenata socijalne politike i socijalnog rada”, nav. delo.

uključivanje praktikanta u rad. Ređa zastupljenost izrade plana terenske prakse i ciljeva učenja u saradnji sa praktikantom, i još ređa zastupljenost redovnih supervizijskih susreta, verovatno je odraz toga što većina mentora ne poznaje ove svoje obaveze jer nije završila obuku za mentorski rad. Iako su studenti većinom zadovoljni supervizijom od strane mentora, nedostatak vremena posvećenog samo superviziji kod skoro dve petine studenata sugerise da nije dovoljno pažnje posvećeno ovom izuzetno značajnom aspektu mentorskog rada koji razvija refleksivno mišljenje, samopouzdanje i motivaciju za dalji profesionalni razvoj.⁴⁹ Što se tiče zadovoljstva saradnjom sa mentorom, pokazuje se da je kvalitetan lični i profesionalni kontakt između studenta i mentora pre pravilo nego izuzetak. Dobar odnos i komunikacija sa mentorom su važni za efekte prakse na studente.⁵⁰

Studentska procena efekata prakse na razvoj profesionalnih kompetencija pokazala je sličnu sliku. Najveći broj studenata je smatrao da je stekao nove veštine i znanja, a na većinu ostalih stavki dalo je pozitivne odgovore oko četiri petine njih. Znatno manji procenat ispitanika smatrao je da su tokom realizacije prakse uspešno primenili znanja stečena na studijama, što ukazuje na potrebu za većim usklađivanjem teorije i prakse na studijama SPSR radi ostvarenja ishoda obrazovanja⁵¹ i unapređenja kompetencija studenata.⁵² Najređe je bilo zadovoljstvo veštinama rada sa različitim korisnicima, stečenim tokom terenske prakse, što je značajan nedostatak jer se radi o kompetencijama koje bi trebalo da steknu tokom obrazovanja, a koje su se pokazale značajnim za njihovu refleksiju, profesionalni razvoj i razrešavanje profesionalnih dilema.⁵³

Nalaz da su procena karakteristike organizacije prakse u nastavnoj bazi (skala OPRO) i procena saradnje sa mentorom (skala SAM) visoko međusobno

⁴⁹ Mark Doel, Steven Shardlow, *Modern Social Work Practice: Teaching and Learning in Practice Settings*, op. cit., p. 6.

⁵⁰ Boris Kordić, Lepa Babić, *Uloga mentorstva u razvoju mladih*, nav. delo, str. 197–212.

⁵¹ Nevenka Žegarac, Natalija Perišić, Tamara Džamonja Ignjatović, Jasna Hrnčić, Miroslav Brkić, Jasna Veljković, Anita Burgund, Dragana Stanković, Marina Pantelić, Jelena Vidojević, *Ishodi učenja za studije socijalnog rada*, nav. delo, str. 46–48.

⁵² Margie Sheedy, *A guide to Supervision in Social Work Field Education: Revised Edition*, op. cit., p. 8.

Zora Krnjaić, *Razvoj ekspertskog mišljenja: uloga ciljem usmerene prakse i uvežbavanja*, nav. delo, str. 227–240. Kristina Urbanc, Marko Buljevac, Lucija Vejmelka, *Teorijski i iskustveni okviri za razvoj modela studentske terenske prakse u području socijalnog rada*, nav. delo, str. 5–38.

⁵³ Ramune Bagdonaite-Stelmokien, Vilma Zydziunaite, "Mutual attachment between social work students and clients in professional practice", op. cit., pp. 25–35.

povezane i da zajedno objašnjavaju više od pola varijanse samoprocene efekata prakse na profesionalni razvoj (skala EFRA) u skladu je sa nalazima drugih autora.⁵⁴ Tako rezultati istraživanja u Litvaniji pokazuju da na zadovoljstvo veštinama rada studenata sa različitim korisnicima i odnosima koje sa njima uspostavljaju imaju uticaja odnosi koje je student uspostavio sa zaposlenima u organizaciji u kojoj realizuje praksu i veštinama studenata u pogledu prilagođavanja organizacionoj kulturi.⁵⁵

Dobijeni međusobno nezavisni doprinos, koji procena saradnje sa mentorom (skala SAM) i procena organizacije prakse od strane nastavne baze (skala OPRO) daju samoproceni efekata terenske prakse na profesionalni razvoj, govori da su oba aktera značajna za terensku praksu i da se ne mogu sasvim svesti jedan na drugi. Znatno izraženiji doprinos saradnje sa mentorom sugeriše nezavisni lični doprinos mentora sadržaju i kvalitetu prakse, iako je njihov rad visoko povezan sa kontekstom radne organizacije. Ovaj nalaz može biti i odraz neposrednijeg, pa time i očiglednijeg uticaja koji saradnja studenata sa mentorom ima na samoprocenu efekata terenske prakse, na šta ukazuju i drugi autori.⁵⁶ Ostaje pitanje šta se dešava sa jednom petinom studenata koji ne procenjuju pozitivno aspekte prakse i njene efekte na razvoj stručnih kompetencija. Prethodna istraživanja pokazuju da su se studenti tokom realizacije terenske prakse susretali sa različitim teškoćama poput izostanka akademskog uspeha, ličnog razvoja i dobrog odnosa sa mentorom.⁵⁷ Pomenuto kvalitativno istraživanje sprovedeno među studentima socijalne politike i socijalnog rada FPN-UB i njihovim mentorima pokazalo je da su se neki studenti plašili da pokažu neslaganje sa mišljenjem mentora⁵⁸, što je indikator nedovoljno razvijenog odnosa poverenja sa mentorom, a može biti i odraz povrede u odnosu između supervizora i superviziranog zbog razlika u moći između

⁵⁴ Ramune Bagdonaite-Stelmokien, Vilma Zydziunaite, *Mutual attachment between social work students and clients in professional practice*, op. cit., pp. 25–35.

⁵⁵ Ibidem, op. cit., pp. 25–35.

⁵⁶ Boris Kordić, Lepa Babić, *Uloga mentorstva u razvoju mladih*, nav. delo, str. 197–212.

⁵⁷ Anne Fortune, Mingun Lee, Alonzo Cavazos, *Does Practice Make Perfect*, op. cit., pp. 239–263.

Marion Bogo, *Field Education for Clinical Social Work Practice: Best Practices and Contemporary Challenges*, op. cit., pp. 317–324. Boris Kordić, Lepa Babić, *Uloga mentorstva u razvoju mladih*, nav. delo, str. 197–212.

Kylie Agllias, *Student to Practitioner: A Study of Preparedness for Social Work Practice*, op. cit., pp. 345–360.

⁵⁸ Jelena Tanasijević, Jasna Hrnčić, *Supervizija terenske prakse studenata socijalne politike i socijalnog rada*, nav. delo.

njih.⁵⁹ Studentima u navedenom istraživanju smetao je i formalizovan odnos mentora prema njima i preterana kontrola nad studentom, koji se mogu objasniti preopterećenošću poslom, ali i nezainteresovanošću i nedostatkom kompetencija nekih mentora za stručni rad i/ili podučavanje. Mentori su opet istakli da zbog preopterećenosti redovnim poslom i loših uslova za realizaciju prakse u nastavnoj bazi smanjuju svoju posvećenost studentu.⁶⁰

Nalazi ukazuju na ograničenja organizacije prakse u nastavnoj bazi, kao i na potrebu za kvalitetnom edukacijom mentora radi poboljšanja efekata prakse. Mentori bi imali mogućnost da kroz edukaciju unaprede svoje veštine podučavanja, izrade plana učenja terenske prakse i ciljeva učenja, kao i vođenja supervizijskih sastanaka u kojima će podsticati refleksivno učenje i razmišljanje kod studenata.⁶¹ Povećanje kvaliteta podučavanja doprinelo bi kontinuiranom profesionalnom razvoju kako studenata tako i njihovih mentora.⁶² Takođe, potrebna je bolja organizacija prakse u nastavnim bazama, koja bi trebalo da obuhvata definisani plan realizacije terenske prakse, obezbeđivanje adekvatnih radnih uslova i radnog vremena mentora za realizaciju prakse.

Osnovno ograničenje istraživanja je merenje aspekata i efekata terenske prakse samo na osnovu procene studenata. Bilo bi korisno realizovati istraživanje koje bi uključilo procenu od strane drugih aktera terenske prakse, kao što su mentori, zaposleni u ustanovi itd., analizu planova realizacije prakse u nastavnim bazama i merenje efekata prakse nekim objektivnijim kriterijumom. Generalizibilnost rezultata ograničava i transverzalnom čini dizajn istraživanja i pogodnost uzorka – ipak, uzorak čini polovinu ukupne populacije studenata SPSR FPN–UB u periodu istraživanja, koje opet ima jednu od najrazvijenijih terenskih praksi u Srbiji. Procentualno su najmanje bili zastupljeni studenti četvrte godine, zbog čega su zaključci o njima manje pouzdani. Istraživanje koje bi obuhvatilo reprezentativni uzorak ili celu populaciju studenata socijalnog rada dalo bi potpunije rezultate.

⁵⁹ Ksenija Yeeles, „Etika u superviziji – međunarodna perspektiva”. U: Marina Ajduković i Lilja Cajvert (ur.), *Supervizija u psihosocijalnom radu*, Društvo za psihološku pomoć, Zagreb, 2004, str. 305–322.

⁶⁰ Jelena Tanasijević, Jasna Hrnčić, *Supervizija terenske prakse studenata socijalne politike i socijalnog rada*, nav. delo.

⁶¹ Allyson Mary, Davys, Liz, Beddoe, “The reflective learning model: supervision of social work students”, *Social Work Education*, 2009, vol. 28, no. 8, pp. 919–933.

⁶² Ibidem.

ZAKLJUČAK

Uprkos činjenici da praktično učenje kroz terensku praksu predstavlja značajan segment obuke za socijalni rad, malo je raspoloživih istraživanja različitih aspekata ključnih aktera u procesu realizacije terenske prakse i njenih efekata na razvoj kompetencija studenata. Ovaj rad je posvećen rasvetljavanju ovih pitanja u okviru terenske prakse na studijama socijalne politike i socijalnog rada (SPSR) Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Beogradu (FPN-UB). Rezultati prikazanog istraživanja pokazuju da je terenska praksa prihvaćen i efikasan način pedagoškog rada po proceni studenata. Potvrđuju se nalazi prethodnih istraživanja da organizovana terenska praksa unapređuje razvoj profesionalnih kompetencija i da je kvalitet saradnje sa mentorom ključan za njene pedagoške efekte. Međutim, jedna petina studenata ne dobija dovoljno kvalitetnu studentsku praksu po proceni studenata, a redovni supervizijski sastanci i zajednička izrada plana terenske prakse i ciljeva učenja još su znatno ređe zastupljeni. Realizacija mentorske obuke u širem obimu i u regularnim vremenskim razmacima, kvalitetna supervizija mentora i bolja organizacija prakse u nastavnim bazama pomogli bi u prevazilaženju ovih ograničenja. Doprinos unapređenju prakse dalo bi i promovisanje značaja terenske prakse na profesionalni razvoj studenata kao važan aspekt pedagoškog rada koji razvija veštine studenata i njihovu refleksiju, kao i značaja mentorske obuke i supervizije mentorskog rada u naučnoj i stručnoj javnosti.

Kako su nalazi zasnovani samo na proceni studenata iz prigodnog uzorka u istraživanju transverzalnog dizajna, pouzdanije zaključke dalo bi istraživanje koje bi imalo objektivnije kriterijume efekata terenske prakse i koje bi uključilo longitudinalno praćenje. Sliku bi obogatilo istraživanje aspekata i efekata terenske prakse među studentima drugih studija koji imaju ovaj aspekt obrazovanja, analiza planova realizacije prakse i istraživanje među mentorima. Bilo bi interesantno istražiti i efekte mentorske obuke na kvalitet mentorskog rada i na razvoj kompetencija studenata.

BIBLIOGRAFIJA

- [1] Agllias, Kylie, "Student to Practitioner: A Study of Preparedness for Social Work Practice", *Australian Social Work*, Vol. 63, no. 3, September 2010, pp. 345–360.
- [2] Ajduković, Marina, „Globalni standardi za obrazovanje i obuku u socijalnom radu”, *Ljetopis socijalnog rada*, 2005, vol. 12, br. 1, str. 173–198.
- [3] Bagdonaite-Stelmokien, Ramune, Zydziunaite, Vilma, "Mutual attachment between social work students and clients in professional practice", *European Scientific Journal*, 2015, vol. 11, no. 4, pp. 25–35.
- [4] Beljanski, Mila, „Supervizija ili o ličnom i profesionalnom usavršavanju odraslih”, *Andragoške studije*, 2016, br. 1, str. 129–142.

- [5] Bogo, Marion, "Field Education for Clinical Social Work Practice: Best Practices and Contemporary Challenges", *Clinical Social Work Journal*, 2015, vol. 43, no. 3, pp. 317–324.
- [6] Bradley, Greta, Parker, Jonathan, *Effective Practice Learning in Social Work*, UK: Learning Matters Ltd., 2004.
- [7] Clark, J. Elizabeth, *Standards for social work case management*, Washington DC: National Association of Social Workers, Washington, 2013.
- [8] "Code of Ethics", *National Association of Social Workers*, DC: NASW, Washington, 2008.
- [9] Csiernik, Rick, "The Practice of Field Work", *Canadian Social Work*, 2001, vol. 3, no. 2, pp. 9–20.
- [10] Davys Mary Allyson, Beddoe Liz, "The Reflective Learning Model: Supervision of Social Work Students", *Social Work Education*, 2009, vol. 28, no. 8, pp. 919–933.
- [11] Dalos, Rudi, Drejper, Ros, *Sistemska porodična terapija: teorija i praksa*, Psihopolis, Novi Sad, 2014.
- [12] Doel, Mark, Shardlow, Steven, *Modern Social Work Practice: Teaching and Learning in Practice Settings*, Ashgate Publishing Company, USA, 2005.
- [13] Đorđić, Dejan, Škrbić Vanja, „Socijalni konstruktivizam u obrazovanju – uvod u multikulturalno obrazovanje”. U: Željko Milanović (ur.), *Zbornik radova Konteksti 2*. Filozofski fakultet – Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad, 2015, str. 509–522.
- [14] Fortune, Anne, Lee, Mingun, Cavazos, Alonzo, "Does Practice Make Perfect", *The Clinical Supervision*, 2007, vol. 26, pp. 239–263.
- [15] Hochschule Salomon, *Social Work Study Programme*, University of Applied Science, 2017. Accessed 24 November 2017.
- [16] Hrnčić, Jasna, Žegarac, Nevenka, Burgund, Anita, „Standardi praktične obuke u obrazovanju socijalnih radnika”. U: Nevenka Žegarac (ur.), *Standardi za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji: Razvoj kompetencija za kvalitetnu profesionalnu praksu*, Univerzitet u Beogradu – Fakultet političkih nauka, Beograd, 2016, str. 123–131.
- [17] International Federation of Social Workers-IFSW, "Proposed global definition of social work", 2014. Available from: <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/> (Accessed 05 July 2018).
- [18] Jukić, Renata, „Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodosnovnih i društvenih predmeta”, *Pedagoška istraživanja*, 2013, vol. 10, br. 2, str. 241–263.
- [19] Koblenz Hochschule, *Soziale Arbeit*, University of Applied Science, 2017, Available from: <http://www.hs-koblenz.de/> (Accessed 17 December 2017).
- [20] Kolb A. David, Boyatzis E. Richard, Mainemelis, Charalampos, "Experimentall Learning Theory: Previous Research and New Directions", In: Robert J. Sternberg. Li-Fang Zhang (eds), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New York, 2001, pp. 227–248.

- [21] Kordić, Boris, Babić, Lepa, „Uloga mentorstva u razvoju mladih”, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 2012, vol. 44, br. 1, str. 197–212.
- [22] Krnjaić, Zora, „Razvoj ekspertskeg mišljenja: uloga ciljem usmerene prakse i uvežbavanja”, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 2013, vol. 45, br. 2, str. 227–240.
- [23] Malešević, Dragana, „Refleksija kao faktor ličnog i profesionalnog unapređivanja”, *Obrazovna tehnologija*, 2015, br. 3, str. 89–198.
- [24] Mirabito, Diane, “Educating a New Generation of Social Workers: Challenges and Skills Needed for Contemporary Agency-Based Practice”, *Clinical Social Work Journal*, 2012, vol. 40, no. 2, pp. 245–254.
- [25] Polovina, Nada, „Ključne odrednice kvaliteta mentorstva u nastavničkoj profesiji”, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 2016, vol. 48, br. 1, str. 7–26.
- [26] Sheafor, Bradford, Horejsi, Charles, *Ideas for Teaching Social Work Practice, Techniques and Guidelines for Social Work Practice, 7th and 8th editions*, Pearson Allyn & Bacon Boston, 2008.
- [27] Slijepčević, Senka, Zuković, Slađana, „Kompetencije pedagoga u kontekst „društva koje uči”, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, Priština, 2015, br. 45–4, str. 137–152.
- [28] Sheedy, Margie, *A guide to supervision in social work field education: Revised Edition*, Australian Learning and Teaching Council Ltd, 2010.
- [29] Šerić, Nedreta, Šadić, Sanela, „Iskustva mentora i studenata socijalnog rada na studijskoj praksi”, *Sarajevski žurnal za društvena pitanja*, 2014, vol. 3, br. 1–2, str. 97–116.
- [30] Šteh, Barbara, Kalin, Jana, Mažgon, Jasna, “The Role and Responsibility of Teachers and Students in University Studies”, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 2014, vol. 46, br.1, str. 50–58.
- [31] Tanasijević, Jelena, „Značaj praktične nastave u obrazovanju socijalnih radnika”, *Društvene i humanističke studije: časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli*, 2018, vol. 3, br. 1 (4), str. 73–88.
- [32] Tanasijević, Jelena, Hrnčić, Jasna, „Supervizija terenske prakse studenata socijalne politike i socijalnog rada”. U: Jasna Veljković (ur.), *Supervizija u socijalnom radu*, Univerzitet u Beogradu – Fakultet političkih nauka, Beograd, 2019.
- [33] Trevithick, Pamela, *Social Work Skills and Knowledge: A Practice Handbook 3rd edition*. Maidenhead: Open University Press, Philadelphia, 2012.
- [34] Urbanc, Kristina, Buljevac, Marko, Vejmelka, Lucija, „Teorijski i iskustveni okviri za razvoj modela studentske terenske prakse u području socijalnog rada”, *Ljetopis socijalnog rada*, 2016, vol. 23, br. 1, str. 5–38.
- [35] Džinkić, Olja, Milutinović Jovan, „Ideje konstruktivizma u savremenoj školskoj praksi”, *Zbornik Odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet u Novom Sadu*, Novi Sad, 2018, vol. 27, str. 129–149.

- [36] Žegarac, Nevenka, *Standardi za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji: Razvoj kompetencija za kvalitetnu profesionalnu praksu*, Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet političkih nauka, Beograd, 2016.
- [37] Žegarac, Nevenka, Perišić, Natalija, Džamonja Ignjatović, Tamara, Hrnčić, Jasna, Brkić, Miroslav, Veljković, Jasna, Burgund, Anita, Stanković, Dragana, Pantelić, Marina, Vidojević, Jelena, „Ishodi učenja za studije socijalnog rada”. U: Nevenka Žegarac (ur.), *Standardi za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji: Razvoj kompetencija za kvalitetnu profesionalnu praksu*, Univerzitet u Beogradu – Fakultet političkih nauka, Beograd, 2016a, str. 46–48.
- [38] Žegarac, Nevenka, Perišić, Natalija, Džamonja Ignjatović, Tamara, Burgund, Anita, Pantelić, Marina, Stanković, Dragana, „Opšti standardi i kompetencije za obrazovanje socijalnih radnika”. U: Nevenka Žegarac (ur.), *Standardi za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji: Razvoj kompetencija za kvalitetnu profesionalnu praksu*, Univerzitet u Beogradu – Fakultet političkih nauka, Beograd, 2016b, str. 49–65.
- [39] Yeeles, Ksenija, „Etika u superviziji – međunarodna perspektiva”. U: Marina Ajduković i Lilja Cajvert (ur.), *Supervizija u psihosocijalnom radu*, Društvo za psihološku pomoć, Zagreb, 2004, str. 305–322.

*Jasna Hrnčić
Sanja Polić*

ASSESSMENT OF ASPECTS AND EFFECTS OF FIELD PRACTICE REALIZATION BY STUDENTS OF SOCIAL POLICY AND SOCIAL WORK

Abstract

Field practice is considered as an important part of academic education, but the researches of its aspects and effects are underrepresented. The paper is aimed at: examination of the representation of field practice aspects among undergraduate students of social politics and social work at the Faculty of Political Sciences – University of Belgrade (FPS-UB) and its effects on development of students' professional competencies, an analysis of differences between students of various academic years and an analysis of the association the effects of practice has with characteristics of work organization – teaching base and cooperation with mentors. Research was conducted by TPS1 questionnaire among 201 students within all four years of academic studies. About four-fifths off all questioned students gave positive answers on majority of aspects of cooperation with mentors, practice organization by FPS-UB and teaching base and practice effects, but there were also some deficiencies. Cooperation with mentors and teaching base organization of practice are highly associated with practice effects and both variables

combined have independent impact on variance of practice effects. Findings are discussed in the lights of contemporary researches.

Key words:

field practice, mentors, academic years, practical training standards, students' perspective, experiential learning, social work education.