

Dragana Stjepanović Zaharijevski / Lela Milošević Radulović /  
Suzana Marković Krstić / Gordana Đigić

---

TEORIJA I PRAKSA U OBRAZOVANJU SOCIJALNIH RADNIKA



Zbornik radova sa međunarodne konferencije  
*Jačanje kapaciteta osnovnih akademskih studija socijalne politike i socijalnog rada*  
(Niš, Filozofski fakultet, 20. septembar 2019. godine)

<https://doi.org/10.46630/tposr.2020>

TEORIJA I PRAKSA U OBRAZOVANJU SOCIJALNIH RADNIKA

Zbornik radova sa međunarodne konferencije

*Jačanje kapaciteta osnovnih akademskih studija socijalne politike i socijalnog rada*

(Niš, Filozofski fakultet, 20. septembar 2019. godine)

Glavni i odgovorni urednik:

Prof. dr Dušan Stamenković

Recenzenti:

Prof. dr Mira Ćuk, Univerzitet u Banjaluci, Fakultet političkih nauka

Prof. dr Sunčica Dimitrijska, Univerzitet "Sv. Kiril i Metodij" u Skoplju, Filozofski fakultet

Prof. dr Jelisaveta Todorović, Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet

Univerzitet u Nišu  
Filozofski fakultet

# TEORIJA I PRAKSA U OBRAZOVANJU SOCIJALNIH RADNIKA

**Zbornik radova sa međunarodne konferencije  
*Jačanje kapaciteta osnovnih akademskih studija socijalne politike i  
socijalnog rada*  
(Niš, Filozofski fakultet, 20. septembar 2019. godine)**

Urednice:

Dragana Stjepanović Zaharijevski

Lela Milošević Radulović

Suzana Marković Krstić

Gordana Đigić



Niš, 2020.

Zbornik radova *TEORIJA I PRAKSA U OBRAZOVANJU SOCIJALNIH RADNIKA* nastao je kao rezultat aktivnosti u okviru projekta *Evaluacija i jačanje kapaciteta osnovnih akademskih studija socijalne politike i socijalnog rada* (odluka Nastavno-naučnog veća Filozofskog fakulteta u Nišu broj 183/1-16-12-01 od 28.06.2018), koji je realizovao Departman za socijalnu politiku i socijalni rad Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu.

**PREDGOVOR .....**

**I OBRAZOVANJE I PROFESIONALNI RAZVOJ SOCIJALNIH  
RADNIKA**

Jagoda Petrović i Olivera Grbić:

**OBRAZOVANJE ZA SOCIJALNI RAD: KORESPONDIRA LI  
CURRICULUM SA DRUŠTVENIM IZAZOVIMA? .....**

Dragana Zaharijević i Danijela Gavrilović:

**RODNI SADRŽAJI U SILABUSIMA OSNOVNIH AKADEMSKIH  
STUDIJA SOCIJALNE POLITIKE I SOCIJALNOG RADA .....**

Ana Čekerevac i Danijela Pavlović:

**OBRAZOVANJE SOCIJALNIH RADNIKA U KRALJEVINI  
ŠVEDSKOJ .....**

Sanja Polić:

**PROFESIONALNI RAZVOJ SOCIJALNIH RADNIKA U REPUBLICI  
SRBIJI U KONTEKSTU CELOŽIVOTNOG UČENJA .....**

Dijana Janković:

**UČENJE SOCIJALNOG RADA SA DECOM I PORODICAMA NA  
PRIMERU IZ PRAKSE – PERSPEKTIVA STUDENATA .....**

**II STRUČNA PRAKSA STUDENATA SOCIJALNOG RADA**

Milica Glišić i Violeta Marković:

**ORGANIZACIJA STRUČNE PRAKSE ZA STUDENTE  
SOCIJALNOG RADA – PRIMERI DOBRE PRAKSE NA  
FAKULTETU POLITIČKIH NAUKA UNIVERZITETA U  
BEOGRADU I U INOSTRANSTVU .....**

Anida Dudić:

**ZNAČAJ STUDIJSKE PRAKSE U OBRAZOVANJU STUDENATA  
SOCIJALNOG RADA .....**

Jasna Hrnčić:

**TERENSKA NASTAVA STUDENATA SOCIJALNE POLITIKE I  
SOCIJALNOG RADA: SADRŽAJ, EVALUACIJA I PROGRAMI  
OBUKE ZA MENTORE .....**

### **III AKTUELNI PROBLEMI IZ PRAKSE SOCIJALNOG RADA**

Natalija Jovanović i Nenad Stanojević:

**SIROMAŠTVO KAO SOCIJALNI PROBLEM .....**

Dušica Milojević i Marijana Gerginov:

**PROGRAM JAČANJA PORODICA U NIŠU – PODRŠKA  
PORODICAMA .....**

Aleksandra Savić:

**PODRŠKA DECI I MLADIMA SA SMETNJAMA U RAZVOJU I  
INVALIDITETOM .....**

## PREDGOVOR

Publikacija je nastala u okviru projekta *Evaluacija i jačanje kapaciteta osnovnih akademskih studija socijalne politike i socijalnog rada*, koji realizuju nastavnici i saradnici Departmana za socijalnu politiku i socijalni rad Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu, sa ciljem jačanja visokog obrazovanja u oblasti socijalne politike i socijalnog rada i uspešnog povezivanja studijskog programa sa potrebama u domenu socijalne zaštite i tržišta rada. Projektnim ciljevima je predviđeno širenje mreže saradnje sa državnim fakultetima u Srbiji i okruženju, na kojima se u okviru osnovnih akademskih studija realizuje studijski program socijalne politike i socijalnog rada, kao i uspostavljanje saradnje sa relevantnim državnim institucijama i udruženjima civilnog sektora u oblasti socijalnog rada, socijalne zaštite i socijalne politike. Međunarodna konferencija pod nazivom *Jačanje kapaciteta osnovnih akademskih studija socijalne politike i socijalnog rada*, održana na Filozofskom fakultetu u Nišu 20. septembra 2019. godine, okupila je univerzitetske nastavnike i saradnike sa fakulteta iz Srbije, Makedonije, Bosne i Hercegovine, kao i stručnjake u oblasti pružanja socijalnih usluga.

Tekstovi zbornika su organizovani u tri poglavlja. Prvi deo pod nazivom *Obrazovanje i profesionalni razvoj socijalnih radnika* donosi radove koji u komparativnom pregledu predstavljaju različite modele obrazovanja socijalnih radnika polazeći od analize kurikuluma studijskih programa, nacionalno i svetski priznatih standarda kvalifikacija u obrazovnom polju socijalnog rada i teorijskih modela praktične nastave. Zajednička namera je da se utvrdi u kolikoj meri obrazovni proces osposobljava socijalne radnike za nove društvene izazove i savremene zahteve koji se postavljaju pred struku, a uz to i ukaže da je ovu oblast visokoškolskog obrazovanja nužno učiniti specijalizovanijom i kompetentnijom uz unapređenje kontinuiranog profesionalnog razvoja socijalnih radnika, uspostavljanjem celoživotnog učenja.

Drugi deo publikacije nosi naziv *Stručna praksa studenata socijalnog rada*, a tekstovi su posvećeni sagledavanju organizacije i realizacije praktične nastave kao vrlo značajnog sadržaja u studijskom programu socijalnog rada. Osposobljavanje budućih socijalnih radnika za neposredan rad i jačanje njihovog samopouzdanja i doživljaja kompetentnosti pripisuje se u velikoj meri kvalitetnoj stručnoj praksi. Nalazi sprovedenih istraživanja, prezentovani u ovim tekstovima, jasno ukazuju na potrebu unapređenja kompetencija koje studenti stiču praksom, što nužno zahteva povećanje vremena predviđenog za usvajanje praktičnih znanja i veština neophodnih za rad sa korisnicima usluga, ali i bolju organizaciju terenske obuke i supervizije mentora.

Tekstovi koji govore iz ugla „stanja na terenu“ predstavljeni su u trećem poglavlju pod naslovom *Aktuelni problemi prakse socijalnog rada*. Stručnjaci u oblasti pružanja socijalnih usluga, prikazom programa i načina rada institucija u kojima su angažovani, ističu primere dobre prakse u pružanju podrške onima kojima je najpotrebnija. Uspeh je utoliko veći što se ove institucije prepoznaju kao respektabilan pružilac usluga kojima se korisnici samoinicijativno obraćaju. Postignuti rezultati pripisuju se ostvarenoj saradnji stručnih radnika, lokalnih institucija, volontera i aktivista, koji zajedničkim snagama doprinose realizaciji programa podrške osetljivim grupama stanovništva u kontekstu nepovoljnih društveno-ekonomskih okolnosti, u kojima siromaštvo i imovinske nejednakosti svakodnevno uzimaju danak.

U najkraćem, objavljeni radovi preispituju postojeće prakse u realizaciji obrazovanja socijalnih radnika, koje se nalazi pred zahtevima modernizacije, a u cilju jačanja njihovih profesionalnih kompetencija i sticanja kvalifikacija koje neminovno uključuju poznavanje komparativnih strukturnih karakteristika društva, kao i poznavanje istraživačkih tehnika i analitičkih instrumenata.

Očekujemo da će radovi objavljeni u ovoj publikaciji biti dobra osnova i podsticaj za nastavak uspostavljene saradnje, a sve u cilju jačanja kapaciteta visokog obrazovanja socijalnih radnika. Namena zbornika, će, naravno biti opravdana i ukoliko se šira čitalačka publika zainteresuje da detaljnije upozna karakteristike obrazovnog procesa stručnjaka u oblasti socijalnog rada, kao i njihove visoko etabrirane kvalifikacije.

Urednice



**I**  
**OBRAZOVANJE I PROFESIONALNI**  
**RAZVOJ SOCIJALNIH RADNIKA**



## **OBRAZOVANJE ZA SOCIJALNI RAD: KORESPONDIRA LI CURRICULUM SA DRUŠTVENIM IZAZOVIMA?**

### Rezime

Socijalni rad je profesionalna i aplikativna naučna disciplina, pred kojom u savremenom obrazovnom i socijalnom kontekstu stoji zadaća iznalaženja odgovora na aktuelne društvene izazove. Implicitno, u okviru akademskog obrazovanja za socijalni rad očekuje se da nastavni planovi i programi, tj. curriculum-i budu kontekstualizovani i koncipirani na osnovu teorija curriculum-a, odnosno teorije curriculum-skog legitimiteta i saznanja o ključnim društvenim izazovima u kojima se obrazuju budući socijalni radnici. U ovom radu predmet analize je aktuelni curriculum Studijskog programa Socijalni rad Univerziteta u Banjaluci, s ciljem da se pokaže u kojoj mjeri on korespondira sa savremenim socijalnim potrebama i problemima, među kojima su najrasprostranjeniji siromaštvo, socijalna isključenost, nezaposlenost, destrukcija porodice i migracije. Metodom analize sadržaja utvrđeno je da curriculum za socijalni rad u određenoj mjeri korespondira sa socijalnim izazovima. Međutim, iako priznaje određene elemente i vrijednosti socijalno-kolektivističkih gledišta, pretežno je baziran na refleksivno-terapeutskom i individualno-reformističkom gledištu. Otuda se ne može očekivati da kroz obrazovni proces socijalni radnici budu osposobljeni za provođenje društvenih promjena.

Ključne riječi: *teorije curriculum-a, obrazovanje, socijalni rad, društveni izazovi*

### **Teorijske perspektive / okvir**

Teorijski utemeljena praksa socijalnim radnicima pokazuje pravac djelovanja, omogućava im razumijevanje i upućuje ih na pravilan izbor metoda (Howe, 1997). Zahtjev da se teorijski misli u praksi (Payne, 2001), potvrđuje i sljedeći navod: „Drugim rečima, uvek kada se pristupa nekom problemu u praksi poželjno je da se on razmotri i njegova rešenja osmisle iz ugla neke teorije. Ovakvim pristupom se isključuju improvizacije i smanjuje rizik neuspeha. Praksa, koja je teorijski neutemeljena rizikuje da bude izložena improvizacijama i neuspehu“ (Milosavljević, 2009, str. 48). Na isti način možemo da razumijevamo i akademske prakse stvaranja curriculum-a, čiji sadržaji imaju uticaj na praksu socijalnog rada. Polazeći od ovih navoda, u nastavku su izložene teorijske perspektive za istraživanje prikazano u ovom radu.

### *Humanističke teorijske perspektive*

Izvorište profesije socijalnog rada su dobrovoljne i filantropske aktivnosti s kraja 19. vijeka, kada počinje i obrazovanje za socijalni rad. Sredinom 20. vijeka u SAD-u i zapadnoj Evropi razvija se visokoškolsko obrazovanje za socijalni rad. U početku usmjereno na sticanje praktičnih znanja i vještina, a dvadesetak godina kasnije se razvijaju poslijediplomski univerzitetski programi socijalnog rada. To obogaćuje teorijska promišljanja i istraživanja o uzrocima socijalnih problema, a time učvršćuje socijalni rad kao naučnu disciplinu (Ajduković, 2003).

Odgovor na pitanje koji širi teorijski okvir treba da dominira u praksi i akademskom obrazovanju za socijalni rad jeste – humanistička teorijska perspektiva, koja u žižu interesovanja stavlja čovjeka i njegove potrebe. Ovakav stav nije upitan, uprkos izvjesnim dvojabama u pogledu praktične primjene humanističkih teorija u socijalnom radu: „Humanizam ima istovremeno bazični i periferni značaj za teoriju socijalnog rada. On je bazičan zbog toga što ga mnogi procjenjuju kao fundamentalni stav socijalnih radnika. Smatra se perifernim zato što se čak i ne smatra perspektivom, pošto je više prihvaćen kao opšta filozofska pozicija koja praksi prije daje određene informacije, nego što definiše specifični pristup praksi“ (Payne, 2001, str. 138). Teorijsku osnovu humanističkog, emancipatorskog i integrativnog socijalnog rada i izvorište kritičkih, radikalnih i akcijskih pristupa, kao i modela osnaživanja, antipotčinjavajuće i antidiskriminacijske prakse u socijalnom radu daju marksistička teorija i socijalno-antropološke ideje Eriha Froma (1984). Iz marksističke i socijalno-antropološke teorijske perspektive, humanistički socijalni rad crpi tri suštinske ideje: otuđenost i osujećenost čovjeka kao posljedicu društvenih protivvrječnosti i problema; stvaralačku moć i odgovornost čovjeka; potrebu i mogućnost stvaranja humanog društva. „Emancipatorska vizija čoveka i uloga socijalnog rada u tome polazi od potrebe osmišljavanja, projektovanja, usmeravanja i proizvodjenja društvenih promena, iz korena društva, po potrebama i merama čoveka i uz njegovo svesno i stvaralačko angažovanje, samorealizaciju, samosvojnost i odgovornost“ (Milosavljević, 2009, str. 257–258).

U sadejstvu sa socijalnim radnicima ljudi mogu ispoljiti svoje sputane moći i mogućnosti, te se osloboditi različitih vrsta lišavanja i organičenja. Stavljajući u prvi plan svojih interesovanja ljudske potrebe i uslove njihovog bogaćenja, socijalni rad omogućava emancipaciju depriviranih, marginalizovanih i otuđenih pojedinaca, društvenih grupa i zajednica, te doprinosi poboljšanju kvaliteta života i ukupne egzistencije ljudi kroz humanizovanje mikro i makrosocijalnih odnosa. Humanističke teorijske perspektive počivaju na ideji aktivnog angažmana socijalnih radnika, korisnika socijalnog rada i drugih društvenih subjekata u osmišljavanju i izvođenju društvenih promjena prema potrebama čoveka. Stoga su usmjerene ka istraživanjima i objašnjenjima uzroka neslobode, nepravde i nejednakosti, ali i nalaženju načina za njihovo prevazilaženje. Bez obzira na to što ideali humanizma, čovjekoljublja i altruizma ne mogu biti u potpunosti dostignuti, obrazovanje za socijalni rad treba da ponudi znanja o načinu zadovoljavanja

istinskih čovjekovih potreba, otklanjanju i prevladavanju socijalnih problema i stvaranju humanijeg društva. Dakle, potrebno je da curriculum obrazovanja za profesiju socijalnog rada ponudi znanja pomoću kojih se socijalni radnici mogu uhvatiti u koštac sa aktualnim društvenim izazovima.

### ***Teorije curriculum-a: binokul za konstruisanje i razvoj curriculum-a za socijalni rad***

Obrazovanje se potpuno izmijenilo u proteklih dvadeset ili trideset godina (Kelly, 2004). Ova generalna tvrdnja, kada je riječ o curriculum-ima za socijalni rad, više je nego tačna. Možemo reći da se na razvoj curriculum-a za socijalni rad reflektovao razvoj na akademskoj i profesionalnoj ravni kako na globalnom, tako i na regionalnom, lokalnom/nacionalnom nivou. Dobar primjer za ovu tvrdnju, moguće je vidjeti u nastanku curriculum-a za socijalni rad na Univerzitetu u Banjaluci<sup>1</sup> i aktivnog angažmana<sup>2</sup> Regionalne mreže za razvoj visokog obrazovanja za socijalni rad koja je djelovala od 2000 do 2006. godine u okviru Švedskog projekta Razvoja obrazovanja za socijalni rad u Banjaluci, koja je doprinijela uspostavljanju Globalnih standarda za obrazovanje i osposobljavanje profesije socijalnog rada (IASSWiFSW, 2004) i konstruisanju curriculum-a Odsjeka za socijalni rad u predbolonjskom periodu.

Sistem obrazovanja bi se trebao mijenjati, ne samo uporedo sa razvojem ostalih institucija koje prate društvene promjene, nego i sopstvenim razumijevanjem obrazovnih procesa (Kelly, 2004). U skladu s tim, razvoj savremenih curriculum-a za socijalni rad zahtijeva razumijevanje teorije curriculum-a i curriculum-a kao centralnog koncepta *eo ipso* u polju curriculum-skih studija.

Iz kompleksnog curriculum-skog polja, raznovrsnih curriculum-skih teorija i praktičnih modela, predstavljamo curriculum kao osnovni koncept koji izrasta iz germanske pedagoške misli<sup>3</sup> s kraja 16. vijeka, a kao naučni koncept se formira u 20. vijeku (Pastulović, 1999). Riječ curriculum ima korjen u latinskom i označava "resurs". Kako navodi Marš (Marsh, 2004) obrazovanje u Evropi počiva na grčkoj filozofskoj misli Platona i Aristotela, gdje je curriculum predstavljao predmete poučavanja sve do 18. vijeka kada se značenje riječi proširuje. Danas se uži koncept curriculum-a odnosi na nastavni plan i program obrazovanja/vaspitanja, pri čemu predmeti mogu biti različiti jer odražavaju potrebe i obrazovno-vaspitne ciljeve različitih društvenih grupa, od učenika do lokalne ili šire društvene zajednice (Pastulović, 1999). Utoliko je prihvatljiv stav da profesija socijalnog rada ima sudbinu ostalih društvenih profesija koje su duboki historijski

---

<sup>1</sup> Vidjeti tekst niže o formiranju Odsjeka za socijalni rad na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Banjaluci i nastanku curriculum-a str. XX

<sup>2</sup> Pogledati Hessle, S., Lorenz, W. i Završček, D. (2001). Uspostavljanje međunarodnih standarda u visokom obrazovanju za socijalni rad. Banjaluka: Filozofski fakultet u Banjaluci.

<sup>3</sup> Prema Schubertu (1985, citirano u Pastuloviću, 1999) to su bili Wolfgang Ratke, Jan Amos Komensky, Johan Heinrich Pestalozzi i Johann Friedrich Herberbart.

entiteti, koji ne prate univerzalnu logiku ili principe, nego naprotiv kontekst svog djelovanja (Lorenz, 2001), moguće je uvideti da su curriculum-ski koncepti kontekstualizovani i imaju praktičnu primjenu kao i sam profesionalni socijalni rad. Stoga, šire razumijevanje curriculum-a pored sadržaja učenja obuhvata generičke kategorije curriculum-a, a to su: "planiranje i razvoj curriculum-a, menadžment curriculum-a, nastavničke perspektive, saradničko uključivanje u curriculum i curriculum-ska ideologija" (Marsh, 2004, str. 12). Svaka od kategorija je složena i upućuje na kompleksnost curriculum-skog naučnog polja. U ovom radu oslanjamo se na curriculum-ske ideologije u koje Marš (Marsh, 2004) svrstava, između ostalog, i teorije curriculum-a. Dakle, curriculum-ske teorije mogu se podijeliti na: konceptualne teorije curriculum-a, teorije curriculum-skog legitimiteta, procesne teorije curriculum-a, strukturne curriculum-ske teorije i teorije primjene curriculum-a (Hameyer, 1994, citirano u Pastuloviću, 1999).

Ne prenebregavajući širinu curriculum-skog teorijskog polja koje je skromno istraživano u socijalnom radu, ovdje se oslanjamo isključivo na teorije curriculum-skog legitimiteta. Prema ovoj teoriji (Hameyer, 1994, citirano u Pastuloviću, 1999) postoje dva osnovna pristupa: normativni i empirijski. U okviru normativnog pristupa sadržaji curriculum-a se kreiraju pomoću filozofskih konceptata. Alen i Blundo (Allen i Blundo, 2000) donose uvid o potrebi promjena curriculum-ske filozofije u obrazovanju za socijalni rad, kako bi socijalni radnici odgovorili na sve složenije potrebe i životne izazove, sa kojima se susreću zajedno sa ljudima sa kojima rade.

Nul (Null, 2011), imajući u vidu da su različite tradicije oblikovale ovo polje navodi šest istorijskih konceptata curriculum-a, a to su: liberalni, sistemski, egzistencijalistički, radikalni, pragmatični i promišljeni. Na ovom mjestu neće moći ulaziti u filozofske i epistemološke karakteristike ovih različito postavljenih curriculum-skih konceptata. Ono što nas, kao autorke spaja sa Nulovim viđenjima savremenog curriculum-a jeste da, on kao i Paulo Friere prije njega, curriculum vide kao put oslobađanja koji vodi ka humanizaciji (Callejo-Párez citirano u Null, 2011).

Empirijske teorije curriculum-skog legitimiteta bave se otkrivanjem faktora od kojih zavisi promjena curriculum-a, pri čemu se koriste naučne spoznaje iz socijologije i ekonomije, a pritom su za izbor znanja koja ulaze u curriculum presudne naučne, tehnološke, ekonomske promjene, kao i društveni i politički faktori koji obrazovanjem nastoje reprodukovati postojeće društvene odnose (Hameyer-u, 1994, citirano u Pastuloviću, 1999). Prema tome, od predusnog značaja je, ne samo šta je sadržano u curriculum-u, već i ono šta je iz njega isključeno (Hameyer, 1994, citirano u Pastuloviću, 1999). Upravo ovim segmentom isključenih sadržaja se bavi naš rad, jer kako navodi Nul (Null, 2011) curriculum predstavlja srce obrazovanja, pa samim tim curriculum za socijalni rad predstavlja srce profesionalne prakse socijalnih radnika.

### Razvoj obrazovanja za socijalni rad u Bosni i Hercegovini

Počeci obrazovanja za socijalni rad u Bosni i Hercegovini (u daljem tekstu BiH) datiraju iz perioda bivše Jugoslavije, kada je 1958. u Sarajevu osnovana dvogodišnja Viša škola za socijalne radnike, sa nastavnim planom i programom koji je, uz neke manje razlike, bio vrlo sličan u Hrvatskoj, Sloveniji, Srbiji, BiH i Makedoniji (Zaviršek, 2005). Prema Zaviršek (2005) sličnost u formalnoj strukturi institucija socijalne zaštite u cijeloj zemlji i činjenica da su prve nastavne planove i programe dvogodišnjih studija bile osmišljene ili od strane specijalizovane komisije Ujedinjenih nacija<sup>4</sup> (Ajduković, 2005) ili uz podršku stranih ekseperta<sup>5</sup> (Zaviršek, 2005), rezultirala je sličnošću obrazovanja za socijalni rad u različitim školama.

Začetak obrazovanja za socijalni rad u BiH polovinom prošlog vijeka bio je rezultat dinamičkog razvoja društva, u kome je čovjek subjekt zbivanja u oblasti rada, porodičnih odnosa i šire društvene zajednice, te društvenih težnji da se u jednoj zaostaloj sredini koncipira cjeloviti savremen obrazovni sistem i da se socijalni problemi iz oblasti socijalne zaštite ne rješavaju upravnim metodama već stručnim socijalnim radom (Dervišbegović, 1999). Sa stanovišta teme ovog rada zamiljivo je povezivanje socijalnih prilika toga doba sa sadržajem obrazovnih programa prve škole za socijalni rad u BiH. Naime, ona je otvorena u periodu u kome su socijalni problemi prevazišli okvire rješavanja putem materijalnih davanja ili donošenja odluka koje direktno i jednoobrazno proizilaze iz zakonom utvrđenih prava. Tadašnjim kadrovima trebalo je dodatno znanje i umijeće za rješavanje naslijeđenih socijalnih problema, ali i onih koji su bili rezultat nagle industrijalizacije, urbanizacije i migracije stanovništva. "Pitanje koje se u to vrijeme postavlja nije pitanje da li nam treba socijalni radnik, već kakav socijalni radnik je potreban, na koji način i u kakvim okvirima treba pristupati njegovom obrazovanju" (Dervišbegović, 2016, str. 13).

Nova faza u razvoju obrazovanja za socijalni rad u BiH bila je transformacija Više škole koja je djelovala 27 godina, 1985. u četvorogodišnji studij socijalnog rada na FPN-u u Sarajevu. "Migraciona kretanja 60-tih i 70-tih godina XX vijeka uticala su na promjenu porodične strukture, sukobe u porodici, teškoće u vaspitanju djece, pojavu novih vidova devijantnog ponašanja mladih, pojave vezane za život starih samohranih lica... Izmjenjene društvene okolnosti su postavile dodatne zahtjeve u obrazovanju socijalnih radnika" (Dervišbegović, 2016, str. 15).

Tranzicione promjene 20-tih godina XXI vijeka nakon rata u bivšoj Jugoslaviji su ponovo zahtijevale promjene u obrazovanju socijalnih radnika. To je

<sup>4</sup> Marina Ajduković (2005) navodi kako je dr Erna Salier poslana kao ekspertu UN da pomogne osnivanju škole za socijalni rad.

<sup>5</sup> Gabi Čaćinović Vogrinčić u intervjuu Dariji Zaviršek (2005) navodi da su prvi koncepti socijalnog rada u Hrvatskoj i Sloveniji bili američki koncepti. Zaviršekova (2005) navodi da su Mihajlo Stupar iz Srbije, Eugen Pusić iz Hrvatske, Katja Vodopevec iz Slovenije i drug koji su tada već imali doktorske titule u oblasti prava, 50-tih godina 19.v. poslani u Sjedinjene Američke Države da uče o socijalnom radu.

rezultiralo otvaranjem novih škola za socijalni rad (Banjaluka, Mostar, Tuzla, Brčko i Srpsko Sarajevo), a time i razvojem novih curriculum-a za socijalni rad. U Republici Srpskoj je 2000. započelo obrazovanje za socijalni rad formiranjem Odsjeka za socijalni rad na Filozofskom fakultetu u Banjaluci (u daljem tekstu FF Banjaluka). Škola za socijalni rad u zasnivanju objedinjuje različite aspekte: 1) profesionalni – potekao iz inicijative Udruženja stručnih radnika Republike Srbije kroz iskazanu potrebu za profesionalcima, savremenim dobro obrazovanim socijalnim radnicima koji će biti u mogućnosti da odgovore potrebama društva u tranziciji; 2) regionalnu saradnju – putem organizovanja Regionalne grupe za socijalni rad 2000. (Univerziteta iz Sarajeva, Ljubljane, Beograda, Zagreba, Skoplja i Banjaluke) čija je glavna tema bila razvoj savremenog nastavnog curriculum-a, kojeg su sačinili i implementirali; 3) evropski i regionalni pristup – kroz uključivanje u nastavni proces nastavnika po pozivu iz Švedske, Njemačke i regiona; 4) razvoj obrazovanja za socijalni rad – koji treba da odgovori na izazove brzih promjena u društvu, sa jedne strane, a sa druge da doprinese univerzitetskoj reformi prema zahtjevima Bolonjske deklaracije, kroz implementaciju nastavnog plana i programa koji kombinuje sticanje savremenih znanja i praktična iskustva putem prakse studenata u socijalnim službama, insitucijama i nevladinom sektoru, putem integracije teorije i prakse i razvoja vještina za praksu socijalnog rada (Mirjanić i Grbić, 2003). Zajednički nazivnik svih ovih aspekata bio je prevashodno usmjeren ka razvoju četvorogodišnjeg curriculum-a koji bi odgovorio potrebi društva u tranziciji.

Godine 2009. obrazovanje je nastavljeno na Studijskom programu Socijalni rad pri novoosnovanom Fakultetu političkih nauka u Banjaluci (u daljem tekstu FPN Banjaluka) gdje djeluje i danas. Od nastanka prvog četvorogodišnjeg curriculum-a 2000. koji je razvijan od strane Regionalne grupe za socijalni rad i profesora iz Švedske i Njemačke, koju nazivamo predbolonjska faza, implementiran je od 2000. do 2005. uz podršku SweBiH-ai Projekta za razvoj i održanje obrazovanja za socijalni rad Švedske razvojne agencije SIDA. Možemo reći da je od tada do danas razvoj curriculum-a prošao kroz dvije bolonjske faze i nekoliko izmjena curriculum-a. Bolonjska faza nastupa nakon potpisivanja Bolonjske deklaracije 2003. kada se sastavlja novi trogodišnji dodiplomski curriculum i dvogodišnji postdiplomski curriculum 2011. Onda imamo fazu ponovnog vraćanja na četvorogodišnji curriculum dodiplomskih i jednogodišnji postdiplomski master studij 2013. i njegove tri izmjene: 2016, 2017. i poslednju 2019. koja je još u proceduri za akreditaciju.

Kratak hronološki prikaz razvoja obrazovanja za socijalni rad u BiH pokazuje sponu između društvenih uslova i curriculum-a za socijalni rad kako bi se obrazovali stručnjaci osposobljeni za rješavanje aktuelnih socijalnih izazova, što otvara mogućnost za nova multidisciplinarna istraživanja curriculum-a za socijalni rad.



## Metodološki pristup

Polazeći od stava o nužnosti koncipiranja curriculum-a za socijalni rad, shodno aktuelnim društvenim izazovima, predmet istraživanja u ovom radu je usklađenost važećeg nastavnog plana i programa studijskog programa Socijalni rad, FPN Univerziteta u Banjaluci sa aktuelnim socijalnim izazovima u BiH. U najširem smislu, postavlja se pitanje u kojoj mjeri nastavni plan i program korespondira sa konkretnom društvenom realnošću kako bi mogli govoriti o curriculum-u za socijalni rad u širem smislu.

Polazna pretpostavka je da se u okviru akademskog obrazovanja za socijalni rad i empirijskih teorija curriculum-skog legitimiteta (Hameyer, 1994, citirano u Pastuloviću, 1999) očekuje da nastavni planovi i programi budu kontekstualizovani i koncipirani na osnovu saznanja o ključnim društvenim izazovima. U ovom radu predmet analize je aktuelni nastavni plan i program studijskog programa Socijalni rad, FPN-a Univerziteta u Banjaluci, s ciljem da se pokaže u kojoj mjeri on korespondira sa savremenim socijalnim izazovima.

Metodom analize sadržaja analizirani su sekundarni izvori informacija o aktuelnim socijalnim problemima; syllabus-i curriculum-a na studijskom programu Socijalni rad, FPN Banjaluka (sadržaji predmeta, ishodi učenja, status predmeta i fond časova).

Kvalitativni aspekti analize odnose se na sadržaj predmeta i ishode učenja. Kvantitativni aspekti analize sadržaja odnose se na broj (zastupljenost) predmeta koji studentima omogućavaju sticanje znanja u vezi sa aktuelnim socijalnim izazovima te metodama, vještinama i tehnikama socijalnog rada u njihovom rješavanju; broj (zastupljenost) obaveznih i izbornih predmeta; fond časova.

## Rezultati istraživanja / analize

U ovom dijelu prikazani su rezultati istraživanja koje se temelji na shvatanju da je pri izradi obrazovanih programa za socijalni rad potrebno da curriculum uvaži postojeću društvenu situaciju, odnosno da se istovremeno ima u vidu i ono što se želi postići kroz obrazovni proces, a to je promjena u društvenom kontekstu. U tom smislu, u nastavku su prikazani ključni socijalni izazovi na koje obrazovanje za socijalni rad treba da odgovori putem curriculum-a.

### *Ključni socijalni izazovi u Bosni i Hercegovini – činjenično stanje*

Ključni socijalni izazovi dobijeni analizom dostupnih zvaničnih pokazatelja pokazali su da se iz obilja socijalnih izazova bosanskohercegovačkog društva izdvajaju siromaštvo, socijalna isključenost, nezaposlenost, migracije i destrukcija porodice.

BiH spada u najsiromašnije zemlje Evrope, s obzirom da njen BDP iznosi 28% evropskog prosjeka, a iza BiH nalaze se Albanija sa 30%, Srbija i Sjeverna Makedonija sa 35% i Bugarska sa 47% evropskog prosjeka BDP-a (Eurostat, 2012, prema Kovačević i Petrović, 2018). Prema indeksu prosperiteta za 2015. godinu, kojim se ocjenjuju razvoj i napredak u 142 zemlje svijeta, BiH je na 86. mjestu, što je svrstava na najlošije mjesto na Balkanu (Legatum, 2015, prema Kovačević i Petrović, 2018). Izmijenjena metodologija istraživanja siromaštva u BiH pomakla je granicu siromaštva na mjesečni prihod manji od 400 KM po osobi, tako da je 2017. godine, od 3,5 miliona stanovnika BiH, ispod granice siromaštva živjelo 490.000 osoba. Stopa relativnog siromaštva iznosila je 16,3%, oko 600.000 ljudi živi sa tri do pet KM dnevno, a oko 30.000 stanovnika BiH hrani se u narodnim kuhinjama (Agencija za statistiku BiH, 2018). Siromaštvom su naročito pogođene nezaposlene i raseljene osobe, porodice poginulih u ratu, osobe sa invaliditetom, demobilisani borci, korisnici socijalne zaštite. Međutim, siromaštvo obuhvata i mnoge zaposlene osobe čija primanja nisu dovoljna za „bijeg iz siromaštva“. Fokusiranje na kvalitativne i relacijske aspekte siromaštva dovelo je do novih pojmova, kao što su relativno i novo siromaštvo, prema kojima se siromaštvom smatraju „situacije u kojima pojedinci, porodice i društvene grupe ne mogu da obezbede ishranu i druge uslove života, niti da učestvuju u aktivnostima koje su uobičajene ili prihvaćene od strane društva kome pripadaju.“ (Townsend, 1979, prema Milosavljević, 2003, str. 59).

Konceptom socijalne isključenosti naglašava se da siromaštvo ne znači jedino nedostatak materijalnih resursa, već i oskudnu participaciju u društvenom životu. Socijalna isključenost se objašnjava kao stanje u kojem se nalaze neki koji su siromašni ili koji nemaju posao i ne osjećaju se dijelom društva (<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/exclusion>, očitano 28.8.2019.). *Indeks generalne socijalne isključenosti* u BiH je 50%, a baziran je na indikatorima koji odražavaju životni standard, zdravlje, obrazovanje, učestvovanje u društvu i pristup uslugama. To znači da je svaki drugi stanovnik u BiH socijalno isključen u barem jednom od ovih područja. *Indeks ekstremne socijalne isključenosti* procijenjen je na 22%, što znači ekstremnu isključenost od osnovnih procesa i potreba. *Indeks dugoročne socijalne isključenosti* iznosi 47%, a odnosi se na procenat stanovništva koje ima ograničene izbore za poboljšanje svoje situacije u dužem periodu (IBHI i UNDP, 2007). Uvođenjem pojma socijalne isključenosti pažnja se preusmjerava na socio-psihološke aspekte, koji su bili zanemareni u sklopu tradicionalnih pristupa siromaštvu. Pristup siromaštvu se defokusira sa materijalne oskudice na nematerijalne aspekte životnog standarda, socijalne nejednakosti, ispoljene kroz statusne odrednice, neučestvovanje u društveno-političkom životu i sl. Na osnovu ovakvih stavova, može se zaključiti da socijalna isključenost ima povratno dejstvo, odnosno da uzrokuje siromaštvo određenih grupa ljudi, umanjuje njihove produktivne kapacitete, a time i dinamiku smanjivanja stope siromaštva u društvu. Imajući u vidu da je socijalna isključenost društveno uslovljena i konstruisana, moguće je djelovati na njeno smanjivanje ili otklanjanje (Grbić i Petrović, 2019).

Nezaposlenost je glavni generator siromaštva i socijalne isključenosti, ali i migracije stanovništva iz BiH. Nadan 30.6.2019. na evidencijama zavodai službi zapošljavanja u BiH bilo je 405.476 osoba. Od ukupnog broja osoba koje traže zaposlenje, 230.548 ili 56,86% su žene. Kvalifikacionu strukturu nezaposlenih čini: 27,91% NKV radnika, 1,86% PKV-NSS, 31,79% KV, 0,41% VKV, 28,22% SSS, 1,52% VŠS i 8,29% VSS. Najveći broj nezaposlenih (31,79%) čine osobe sa trećim stepenom obrazovanja i KV radnici (Agencija za rad i zapošljavanje BiH, <http://www.arz.gov.ba/statistika/mjesecni/default.aspx?id=4232&langTag=hr-HR>, pristupljeno 01.08.2019.). Na direktnu povezanost nezaposlenosti i siromaštva ukazali su i rezultati istraživanja koje je provedeno 2013. godine na uzorku od 2.084 ispitanika iz kategorije siromašnih, a koje je pokazalo da 77% osoba koje žive ispod linije siromaštva čeka zaposlenje preko pet godina, a prosječna dužina čekanja na zvaničnoj evidenciji nezaposlenih je tri godine (Petrović, 2013). Primorani da obezbjeđuju kakvu-takvu egzistenciju, prihvataju neformalne radne angažmane, čime se lišavaju različitih prava po osnovu zaposlenja, poput penzijsko-invalidskog ili zdravstvenog osiguranja. Nezaposleno siromašno stanovništvo može se podijeliti u dvije skupine, a to su radno sposobne i radno nesposobne osobe. Najveći broj punoljetnih radno nesposobnih osoba je u grupi korisnika socijalne pomoći. Usljed ličnih psihofizičkih uskraćenosti ne mogu da rade, ili barem ne u punom kapacitetu. Njihova egzistencija uveliko zavisi od mogućnosti sistema socijalne sigurnosti, a prije svih sistema socijalne zaštite. Za razliku od njih, nezaposlene radno sposobne osobe zbog restriktivnih zakonskih odredbi nemaju pristup sistemima socijalne sigurnosti, te njihova nezaposlenost postaje glavni generator siromaštva.

U BiH živi 3.531.159 ljudi (2.219.220 u Federaciji BiH, 1.228.423 u Republici Srpskoj i 83.516 u Distriktu Brčko) (Agencija za statistiku BiH, 2016). To je za 845.874 ljudi manje u odnosu na 4.377.033 stanovnika koliko je bilo evidentirano na popisu iz 1991. Za BiH se kaže da je „tradicionalno iseljenička zemlja“, a trend iseljavanja se nastavlja i danas. Bosanskohercegovačka dijaspora broji oko dva miliona ljudi nastanjenih u više od 50 zemalja svijeta. U periodu od 1948. do 1991. iz BiH se iselilo 729.434 stanovnika, a u periodu od 1991. do 1995. oko milion osoba (Halilović, Hasić, Karabegović, Karamehić-Muratović i Oruč, 2018). Od kraja rata BiH je napustilo preko 150.000 mladih, a podaci Svjetskog ekonomskog foruma za period 2010-2011. pokazuju da se BiH nalazila na drugom mjestu po „odlivu mozgova“ i mladih, iza Kirgistana. Usljed rata u BiH (1992-1995) oko 50% ljudi napustilo je predratna prebivališta. Oko milion ljudi je otišlo u više od stotinu zemalja širom svijeta, a unutar BiH se raselilo oko 1,2 milion ljudi, migrirajući u područja u kojima živi stanovništvo istog nacionalnog sastava (Nenadić, Džepar-Ganibegović, Lipjankić, Borovčanin, Spasojević, Pabrić i Kovač, 2005).

Aktuelan problem je ulazak migranata u BiH iz Pakistana, Irana, Iraka, Maroka, Tunisa, Alžira, Libije, Sirije i Afganistana. Trend povećanja broja ulazaka

migranata u BiH započeo je marta 2016, nakon zatvaranja tzv. Balkanske rute, koja je do tada išla iz Đevđelije prema Mađarskoj i Hrvatskoj. Tokom 2017. ulazak i kretanje stranaca bio je sporadičan i kontrolisan ali se tokom 2018. dešava dramatičan porast. "Tako je od početka 2018. godine do 31.10.2018. godine, registrovano ukupno 22.000 migranata koji su ušli u Bosnu i Hercegovinu, s tim da se procjenjuje da se oko 3.000 do 5.000 migranata trenutno nalazi u Bosni i Hercegovini. Procjenjuje se da oko 25% migranata dolazi iz Sirije, dok su preostalih 75% migranata tzv. ekonomski migranti. Važno je istaći i da skoro svi registrovani migranti spadaju u kategoriju tzv. neregularnih migranata, odnosno kategoriju stranaca neregulisanog statusa (čak preko 98%)" (Jukić, Mitrović i Džumhur, 2018, str. 58). Radi se o strancima koji u BiH ulaze bez ikakvih identifikacionih dokumenata, na mjestima koja nisu predviđena za prelazak državne granice, a preseljavaju se iz jedne u drugu državu uz kršenje pravnih propisa države u koju ulaze, odnosno protiv volje organa države na čiju teritoriju ulaze. U BiH se odvija proces tzv. mješovitih migracija, odnosno preklapaju se motivi migracija. Jedna skupina su tzv. ekonomski migranti koji su u potrazi za boljim uslovima života (državljeni Pakistana, Irana, Iraka, Maroka, Tunisa, Alžira, Libije, Afganistana), a druga skupina su stranci koji traže utočište pod međunarodnom pravnom zaštitom (Sirija). Povećan, kontinuiran i nekontrolisan ulazak stranih državljana u BiH zahtijeva dodatnu mobilizaciju materijalnih, finansijskih i ljudskih resursa, uključujući i resurse socijalnog rada.

Navedeni podaci pokazuju da je u BiH veoma teška ekonomska i socijalna situacija. Rat je uništio privrednu infrastrukturu, a privatizacija uticala na to da se brojna preduzeća nađu u nezavidnoj poziciji, što je dovelo do otpuštanja, povećanja nezaposlenosti, osiromašenja i odlaska u inostranstvo zbog potrage za poslom. Neminovna posljedica je otežano funkcionisanje porodice. U razdoblju od 2006. do 2016. godine opada broj sklopljenih brakova u BiH. Najviše sklopljenih brakova bilo je 2007. godine (23.494), a najmanje u 2013. godini (17.623). U istom razdoblju, povećao se broj razvoda. U prosjeku, godišnje se skoro 2.000 parova odluči na razvod braka. U posmatranom periodu najmanje ih je bilo 2008. godine (1.369), a najviše 2015. godine (2.963). Kroz proces mirenja bračnih partnera prošlo je u 2012. godini 4.311 bračnih partnera, u 2013. njih 3.578, u 2014. godini 3.506, u 2015. njih 3.536, u 2016. ukupno 3.335 a u 2017. godini 3.776 (Agencija za statistiku BiH, 2018: str. 41). Nažalost, većina pokušaja mirenja ne rezultira očuvanjem braka.

### *Usklađenost curriculum-a sa socijalnim izazovima*

Predstavljeni rezultati ovog istraživanja objedinjuju kvalitativne i kvantitativne aspekte (u analizi je za svaki predmet prikazan ukupan broj časova predavanja i vježbi). Siromaštvo, kao jedan od izvora socijalne isključenosti, izučava se u okviru predmeta Siromaštvo i socijalna isključenost (3 časa), čiji sadržaj je posvećen sticanju znanja o pojmu, tipovima, indikatorima, uzrocima i posljedi-

cama socijalne isključenosti. Studenti, zapravo, u okviru ovog predmeta stižu saznanja o siromaštvu, kao jednom od generatora socijalne isključenosti. Spoznaje o načinu rješavanja ovog problema odnose se na javne politike socijalnog uključivanja i djelovanje socijalne politike i drugih javnih politika u prevladavanju siromaštva. Izostaju dublja saznanja o reakciji socijalnog rada i djelovanju socijalnih radnika u cilju suzbijanja i prevladavanja siromaštva. Dakle, možemo reći da se siromaštvo, kao jedan od aktualnih društvenih izazova, ne izučava na studijskom programu Socijalni rad u okviru predmeta koji je isključivo posvećen ovom socijalnom problemu.

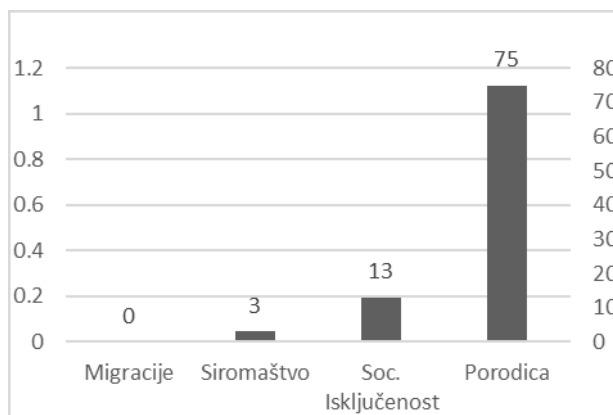
Problem socijalne isključenosti izučava se se u okviru četiri predmeta (Siromaštvo i socijalna isključenost, Socijalna psihologija, Ljudska prava i socijalni rad i Socijalni rad sa osobama sa invaliditetom) sa sadržajima i ishodima učenja dominantno posvećenim ovoj problematici i ukupnim fondom od 13 časova predavanja i vježbi (10 na obaveznim i 3 na izbornom predmetu). Ishod učenja predmeta Siromaštvo i socijalna isključenost je djelovanje socijalne politike i drugih javnih politika koje su usmjerene na zaštitu društveno osjetljivih grupa, kao širi političko-strateški pristup u prevenciji socijalne isključenosti. Predmet Ljudska prava i socijalni rad daje razumijevanje međunarodnog i domaćeg zakonodavstva i uloge socijalnog rada u zaštiti ljudskih prava. Socijalni rad sa osobama sa invaliditetom, nudi saznanja o socijalnoj inkluziji i ekskluziji osoba sa invaliditetom, te znanja o oblicima društvene brige uz razumijevanje značaja osnaživanja, zastupanja i antipotčinjavajućeg socijalnog rada. Socijalna psihologija je predmet u kome se stižu znanja o stavovima i društvenom ponašanju pojedinaca i grupa, a istraživanja iz socijalne psihologije su koristan metodološki osnov za socijalni rad usmjeren na prevladavanje socijalne isključenosti. Predmeti vezani za socijalnu isključenost pretežno daju znanja o normativnim i teorijskim okvirima iz socijalne politike.

Nezaposlenost, kao jedan od gorućih društvenih problema, izučava se uglavnom kroz razumijevanje formalno-pravnog okvira, kao instrumenta socijalne pravde i društvene kohezije. Predmeti Socijalno pravo i Radno pravo sa ukupno 6 časova, nude razumijevanje socijalnog prava, sistema radnih odnosa i zapošljavanja a studenti stižu sposobnost za tumačenje i razumijevanje normativnih okvira i prava koja korisnici imaju kada je riječ stupanju svijet rada i zadržavanje radno-pravnog statusa.

Migracije su konstantan i akutan problem u BiH. Međutim, u nastavnom planu i programu nijedan predmet se ne bavi socijalnim radom u oblasti migracija, tako da studenti ne stižu znanja i vještine za rad sa migrantima. Različiti vidovi migracijskih kretanja u BiH mogu biti koristan izvor empirijskih spoznaja o migracijama i učinku socijalnog rada u ovoj oblasti.

Porodica i porodični odnosi je oblast koja je u nastavnom planu "pokrivena" sa 21 predmetom i fondom od 75 časova predavanja i vježbi (45 obavezni predmeti i 30 izborni). Teme vezane za porodicu i porodične odnose u nastavnom

planu i programu su interdisciplinarno pokrivena kroz sljedeće naučne oblasti: psihologija (Osnove psihologije, Razvojna psihologija, Uvod u savjetovanje, Mentalno zdravlje i socijalni rad); pravo (Porodično pravo); sociologija (Sociologija porodice, Socijalna patologija); pedagogija (Uvod u pedagogiju, Socijalna pedagogija, Pedagoška resocijalizacija); socijalni rad (Socijalni rad s pojedincem, Vještine i tehnike socijalnog rada s pojedincem, Rješavanje sukoba, Teorije i modeli psihosocijalnog rada, Socijalni rad sa djecom i porodicom, Socijalni rad i nasilje u porodici, Socijalni rad sa osobama treće životne dobi, Socijalni rad sa zavisnicima, Socijalni rad sa maloljetnim delinkventima, Socijalni rad u zdravstvenom sistemu i Kreativne tehnike u socijalnom radu).



Grafikon 1: Obim časova u curriculum-u za socijalni rad prema socijalnim izazovima

Na osnovu podataka (Grafikon 1) vidimo da je u postojećem curriculum-u najveći obim časova na predmetima usmjerenim na socijalni rad s pojedincem i porodicom, što ukazuje na tradicionalni pristup u kome prevladava medicinski model socijalnog rada, a nedostaje osposobljavanje studenata za akciono-integrativni pristup u socijalnom radu. Međutim, šira teorijsko-metodološka znanja studenti stiču iz predmeta Uvod u teorije socijalnog rada, Teorije socijalnog rada, Metodologija društvenih istraživanja, Uvod u političke nauke, Uvod u sociologiju i Uvod u filozofiju.

Studenti kroz poznavanje i primjenu teorijsko-metodskih pristupa u socijalnom radu stiču stručne kompetencije, koje čine srž profesije socijalnog rada. Ova znanja usvajaju u okviru predmeta Socijalni rad s pojedincem, Vještine i tehnike socijalnog rada s pojedincem, Socijalni rad sa grupom, Vještine i tehnike socijalnog rada sa grupom, Socijalni rad u zajednici, Vještine i tehnike socijalnog rada u zajednici i Timski rad u socijalnom radu. Treba pomenuti da su predmeti Socijalni rad s pojedincem i Vještine i tehnike socijalnog rada s pojedincem u ovom radu razvrstani u polje rješavanja porodičnih odnosa, naprosto zato što je sadržaj ovih predmeta i ishod učenja prvenstveno usmjeren na porodicu i porodične odnose.

Za razliku od toga, socijalni rad sa grupom i predmeti iz socijalnog rada u zajednici značajni su za uspješnu praksu socijalnog rada u rješavanju socijalnih problema, uključujući i one koji su apostrofirani u ovom radu. Zahvaljujući ovim predmetima, studenti se osposobljavaju za intervencije socijalnog rada kojima se zadire u uzroke socijalnih problema, a ne samo posljedice. Oni stiču sposobnosti procjene potreba grupa korisnika, izbora prioriteta, planiranja, pregovaranja, fund-raising-a, medijacije u zajednici, animiranja građana da se uključe u dobrovoljne aktivnosti, vođenja slučaja, strateškog i operativnog planiranja, vještine pregovaranja i posredovanja, koordinacije, uspostavljanja međusistemske saradnje i lobiranja u socijalnom radu.

U okviru predmeta Etička kompetencija u socijanom radu i Supervizija u socijalnom radu studenti razvijaju etičke kompetencije i razumijevanje različitih funkcija i modela supervizije sa akcentom na izučavanju razvojno-integrativne supervizije, na analizi potreba za supervizijom i nužnosti njene primjene u socijalnom radu. Izuzetno su značajni i predmeti iz područja socijalne politike: Uvod u socijalnu politiku, Socijalna politika, Socijalna politika Republike Srpske i BiH, Uporedni sistemi socijalne politike, Menadžment u socijalnom sektoru, Socijalni razvoj i planiranje, Civilni sektor i socijalna zaštita, Socijalna zaštita u vanrednim situacijama. Zahvaljujući ovim predmetima studenti dobijaju uvid u aktuelni i poželjni okvir socijalne politike unutar koje se praktikuje socijalni rad. Takođe, osposobljavaju se za razumijevanje savremenog socijalnog razvoja i njegovog planiranja, a kompariranjem i kritičkim preispitivanjem različitih modela osposobljavaju se za buduće profesionalne uloge.

Može se reći da sadržaj curriculum-a za socijalni rad na Univerzitetu Banjaluka u određenoj mjeri korespondira sa aktuelnim socijalnim problemima. Međutim, evidentna slabost postojećeg curriculum-a je u tome što ne postoji sadržaj posvećen aktuelnom problemu migracija i što se u okviru predmeta posvećenih problemima siromaštva, socijalne isključenosti i nezaposlenosti pretežno izučavaju normativni i teorijski okviri iz domena socijalne politike.

## **Zaključak**

Imajući u vidu da promjene u društvom kontekstu nameću nove izazove za profesiju socijalnog rada, smatramo da je opravdano kontinuirano propitivanje valjanosti postojećeg curriculum-a. Tendencija usklađenosti curriculum-a za socijalni rad sa aktuelnim društvenim izazovima prisutna je i na širem, evropskom nivou o čemu govori sljedeći citat: "Budući da socijalni rad postaje sve više profesija koja se temelji na ljudskim pravima (utemeljenju, proučavanju, provođenju, zaštiti, unapređenju), u fokusu mnogih programa su upravo oni njeni sadržaji koji, uslijed procesa ujedinjenja, prerastaju u globalne izazove prakse socijalnog rada. Na lokalnoj razini socijalni uvjeti pojedine zajednice pod utjecajem

su globalizacije, međunarodne politike, međunarodne komunikacije, povezanosti i suradnje. Obilježja i veličina socijalnih problema (siromaštva, obespravljenosti, socijalne isključenosti, diskriminacije, izbjeglištva, itd.) također su pod utjecajem globalnih zbivanja. Stoga su suvremeni studiji socijalnog rada sve više usmjereniji na 'internacionalne' komponente u svojim programima, nastojeći buduće socijalne radnike osposobiti za 'nove' probleme pojedinaca, skupina i zajednica“ (Urbanc i Branica, 2003, str. 21 ). Globalni izazovi za socijalni rad “prelijevaju” se i u bosanskohercegovačko društvo, gdje se, s obzirom na kompleksnost poslijeratne društvene realnosti, ispoljavaju još drastičnije.

Pejn navodi da iz ugla “politika socijalnog rada i njihove praktične teorije” postoje tri gledišta: refleksivno-terapeutska, socijalno-kolektivistička i individualističko-reformistička čiji se ciljevi i svrhe međusobno suprotstavljaju ili opet nastoje da modifikuju jedno drugo (Payne, 2001, str. 3). Kada je riječ o aktuelnom curriculum-u studijskog programa Socijalni rad naFPN u Banjaluci, moguće je uočiti, obzirom na sadržaj i obim uključenosti nastavno-naučnih sadržaja u odnosu na akutne socijalne izazove, da je opšti akcenat na refleksivno-terapeutskim (stremljenju ka rastu i razvoju pojedinca, grupa i zajednica) i individualističko-reformističkim gledištima (gdje se socijalni rad smatra jednim od socijalno-zaštitnih usluga pojedincima u društvu), a koje se prema Pejnu (Payne, 2001) više okreću ka individualnom radu nego ka socijalnim ciljevima. Odnosno, kada je fokus na socijalno-kolektivističkim gledištima, koja akcenat stavljaju na saradnju i međusobnu podršku u društvu i egalitarnije odnose, prostor koji se daje ovim nastavno-naučnim sadržajima je relativno mali. Zašto je to tako? Kao što Pejn navodi “priroda socijalnog rada je dvoznačna” (Payne, 2001, str. 4), a polazeći od rezultata ovog istraživanja izvjesno je da se dvoznačnost prirode socijalnog rada (Payne, 2001) prenosi i na curriculum-e za socijalni rad. Koliko prostora ostavljamo za ove fundamentalne rasprave unutar akademskih i naučnih radova? Ova i druga pitanja otvaraju mogućnost novih istraživanja u oblasti nauke i obrazovanja za socijalni rad, a posebno pitanja društvenih konstrukata koje unosimo u curriculum-e.

Grbić i Petrović (2019, str. 175) navode da „obim i raznolikost socijalnih potreba i problema isključenih pojedinaca i grupa iziskuju kreativnost i inovativnost u socijalnom radu te se sa sigurnošću može očekivati da djelotvorna praksa ishoduje novim znanjima koja će obogatiti teorije socijalnog rada“, što podrazumijeva curriculum-e koji su senzitivniji na onaznanja, vještine i vrijednosti koje bi vodile socijalnim promjenama u datom kulturnom i vrjedonosnom okviru. Prema našem mišljenju, curriculum za socijalni rad koji je orijentisan ka refleksivno-terapeutskom i individualno-reformističkom gledištu, bez obzira što priznaje i određene elemente i vrijednosti socijalno-kolektivističkih gledišta kroz šira teorijsko-metodološka znanja, ne može da učini značajniji preokret u praksi socijalnog rada koja se suočava sa složenim društvenim izazovima kao što su nezaposlenost, migracija i siromaštvo.



## Literatura

- Agencija za rad i zapošljavanje Bosne i Hercegovine (2019). *Pregled stanja tržišta rada na dan 30. 06. 2019. godine*, <http://www.arz.gov.ba/statistika/mjesecni/default.aspx?id=4232&langTag=hr-HR>, pristupljeno 01.08.2019.
- Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine (2016). *Popis stanovništva, domaćinstava i stanova u Bosni i Hercegovini*, 2013. Sarajevo: Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine.
- Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine (2018). *Socijalna zaštita 2012-2017, tematski bilten 07*, Sarajevo: Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine.
- Ajduković, M. (2005). Povjest obrazovanja za socijalni rad u Hrvatskoj. U: S. Hessle, i D. Zaviršek, (Ur.), *Održivi razvoj i socijalni rad - Studija slučaja regionalne mreže na Balkanu*, str. 45–54. Banjaluka: Univerzitet u Banjaluci, Filozofski fakultet.
- Ajduković, M. (2003). Obrazovanje socijalnih radnika: Kako dalje? *Ljetopis socijalnog rada*. Vol.10 No.1, str. 5–20. Zagreb: Pravni Fakultet - Studijski centar socijalnog rada.
- Allen, K. M. i Blundo, R. (2000). Curricular Philosophy and Social Work Education. *Journal of Teaching in Social Work*, 20 (1–2): 19-38, doi: 10.1300/J067v20n01\_03
- Dervišbegović, M. (1999). Socijalni rad na pragu 21. stoljeća, U: V. Kljajić, (ur.), *Socijalni rad na pragu 21. stoljeća*. Sarajevo: Centar za socijalna istraživanja, Fakultet političkih nauka, Univerziteta u Sarajevu.
- Dervišbegović, M. (2016). Razvoj socijalnog rada i obrazovanja socijalnih radnika u Bosni i Hercegovini u periodu od 1958. do 2012, *Socijalne teme: Časopis za pitanja socijalnog rada i srodnih znanosti*. (str.11–20). Vol. 1 No. 3, 2016.
- Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession, IASSW and IFSW, Adelaide, Australia in 2004, [http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw\\_65044-3.pdf](http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_65044-3.pdf), pristupljeno 02.08.2019.
- Grbić, O. i Petrović, J. (2019). Kritička perspektiva razvoja zajednice u obrazovanju za socijalni rad: promjena u pristupu marginalizaciji i socijalnoj isključenosti. U: N. Macanović, (Ur.), *Četvrta međunarodna naučna konferencija društvene devijacije. Položaj marginalizovanih grupa u društvu. Zbornik radova*. (str. 168–176). Banjaluka: Centar modernih znanja.
- From, E. (1984). *Zdravo društvo*. Zagreb: Naprijed.
- Halilović, H., Hasić, J., Karabegović, Dž., Karamehić-Muratović, A. i Oruč, N. (2018). *Mapiranje dijaspore iz Bosne i Hercegovine*. Sarajevo: Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice BiH.
- Hessle, S., Lorenz, W. i Zaviršek, D. (2001). *Uspostavljanje međunarodnih standarda u visokom obrazovanju za socijalni rad*. [prevod sa engleskog Olivera Grbić]. Banjaluka: Filozofski fakultet u Banjaluci.
- Howe, D. (1997). *Uvod u teorije socijalnog rada*, Beograd: Naučno-istraživački centar za socijalni rad i socijalnu politiku, FPN.

- IBHI i UNDP (2007). *Izveštaj o humanom razvoju 2007, Socijalna uključenost u BiH*. Sarajevo, IBHI i UNDP.
- Jukić, N., Mitrović, Lj. i Džumhur, J. (2018). *Specijalni izvještaj o stanju u oblasti migracija u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Ombudsman za ljudska prava Bosne i Hercegovine.
- Lorenz, W. (2001). Socijalni rad u Evropi – prikaz jedne raznovrsne profesionalne grupe. U: Hessle, S., Lorenz, W. i Završsek, D. (Ur.), *Uspostavljanje međunarodnih standarda u visokom obrazovanju za socijalni rad*. [prevod sa engleskog Olivera Grbić]. (str. 17–34). Banjaluka: Filozofski fakultet u Banjaluci.
- Kelly, A.V. (2004). *The Curriculum. Theory and Practice* [3rd edition]. London: SAGE Publications.
- Kovačević, B. i Petrović, J. (2018). *Siromaštvo i migracije (bosanskohercegovačka perspektiva)*. Banjaluka: Evropski defendologija centar za naučna, politička, ekonomska, socijalna, bezbjednosna, sociološka i kriminološka istraživanja.
- Hesle, S., Lorenc, W. i Završsek, D. (2001). *Uspostavljanje međunarodnih standarda u visokom obrazovanju za socijalni rad*. Banjaluka: Fiozofski fakultet u Banjaluci.
- Marsh, C. (1997, 2003, 2004). *Key concepts for understanding curriculum* [3rd edition]. London – New York: Routledge Palmer. Taylor & Francis Group.
- Milosavljević, M. (2003). *Devijacije i društvo*. Beograd: Draganić.
- Milosavljević, M. (2009). *Osnove nauke socijalnog rada*. Banjaluka: Filozofski fakultet.
- Mirjanić, Ž. i Grbić, O. (2003). Uspostavljanje Škole za socijalni rad. U: Lagerkvist, B., Mehić-Basara, N., Vaniček, D. i Puratić, V. (Ur.), *Reforma mentalnog zdravlja u Bosni i Hercegovini: sa posebnim osvrtom na doprinos SweBiH-a/Švedsko Istočno Evropskog Komiteta/Sida 1997-2003*. (str.45–48). Sarajevo: SIDA.
- Neenadić, M., Džepar-Ganibegović, N., Lipjankić, M., Borovčanin, D., Spasojević, N., Pabrić, A. i Kovač, D., (2005). *Uporedna analiza pristupa pravima izbjeglica i raseljenih osoba*, Sarajevo: Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice BiH.
- Null, W. (2011). *Curriculum. From theory to practice*. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publisher.
- Payne, M. (2001). *Savremena teorija socijalnog rada*. Banjaluka: Filozofski fakultet.
- Pastulović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Zagreb: Znamen.
- Petrović, J. (2013). *Nemam, dakle ne postojim*. Banja Luka: Fakultet političkih nauka.
- Urbanc, K. i Branica, V. (2003). Obilježja i perspektive suvremenih programa obrazovanja socijalnih radnika. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, 10(1), 21–44.
- Završsek, D. (2005). Između nelagode i entuzijazma: Razvoj edukacije za socijalni rad u Jugoslaviji. U: S. Hessle, iD. Završsek, (Ur.), *Održivi razvoj i socijalni rad – Studija slučaja regionalne mreže na Balkanu* (str. 33–42). Banjaluka: Univerzitet u Banjaluci, Filozofski fakultet.

## **SOCIAL WORK EDUCATION: DOES THE CURRICULUM CORRESPOND TO SOCIAL CHALLENGES?**

### **Abstract**

Social work is a professional and applied scientific discipline, from which the modern educational and social context of standing task of finding an answer to the current social challenges. Implicitly, within academic social work education, curricula are expected to be contextualized and conceptualized on the basis of curriculum theories, that is, curriculum legitimacy theory and knowledge of key societal challenges that educate future social workers. This paper analyzes the current curriculum of the Social Work Study Program at the University of Banjaluka, with the aim of demonstrating to what extent it corresponds to contemporary social needs and problems, among which the most widespread are: poverty, social exclusion, unemployment, family destruction and migration. The content analysis method found that the social work curriculum corresponds to some extent with social challenges. However, while acknowledging certain elements and values of social-collectivist views, it is predominantly based on reflexive-therapeutic and individual-reformist views. Therefore, social workers cannot be expected to be trained for conducting social change through the educational process.

*Key words: curriculum theories, education, social work, social challenges*



## **RODNI SADRŽAJI U SILABUSIMA OSNOVNIH AKADEMSKIH STUDIJA SOCIJALNE POLITIKE I SOCIJALNOG RADA<sup>6</sup>**

### **Rezime**

U ovom tekstu je ukazano na potrebu urođnjavanja obrazovnih sadržaja na programu osnovnih akademskih studija Socijalna politika i socijalni rad na Filozofskom fakultetu u Nišu. Razvijen je analitički okvir koji ukazuje na prisustvo rodni sadržaja u silabusima nastavnih predmeta. U drugom delu rada analizirani su predmeti koje autorke teksta predaju na ovom studijskom programu u pogledu urođnjenosti ishoda, ciljeva i sadržaja predmeta. Prikazano je prisustvo različitih aspekata rodni sadržaja, ali je ukazano i na njihovo odsustvo i mogućnost uvođenja.

Ključne reči: *urođnjavanje, rodni sadržaji, studijski program*

### **Uvod**

Interesovanje za problem "urođnjavanja obrazovanja" podstaknut je inicijativom Koordinacionog tela za rodnu ravnopravnost da se pripremi novi Nacionalni akcioni plan za sprovođenje Nacionalne strategije za rodnu ravnopravnost.<sup>7</sup> U pripremljenom Nacrtu budućeg NAP-a, koji još uvek nije usvojen, predviđene su, između ostalih i sledeće mere:

1. Izrada studija i analiza radi identifikacije rodno nesenzibilisanih sadržaja u silabusima i univerzitetskim udžbenicima;
2. Dopuna Pravilnika o standardima za samovrednovanje i ocenjivanje kvaliteta visokoškolskih ustanova („Sl. glasnik RS“, br. 88/2017) propisivanjem dužnosti visokoškolskih ustanova da sistematski prate kvalitet udžbenika s aspekta poštovanja i promocije rodne ravnopravnosti i da usvoje akcioni plan za ostvarivanje rodne ravnopravnosti;
3. Dopuna Pravilnika o standardima i postupku za akreditaciju studijskih programa („Sl. glasnik RS“, 88/2017) propisivanjem da je sposobnost

<sup>6</sup> Rad pripremljen u okviru internog projekta Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu "Jačanje kapaciteta osnovnih akademskih studija socijalne politike i socijalnog rada".

<sup>7</sup> Izrada kvalitetnog NAP-a zahtevala je širok participativni i inkluzivni konsultativni proces uz podršku UN Women, u okviru projekta *Ključni koraci ka rodnoj ravnopravnosti*, uz finansijsku podršku Evropske unije. U tom cilju inicirano je nekoliko konsultativnih sastanaka u većim gradovima Srbije, a na jednom od njih učestvovala su i autorke ovoga teksta.

razumevanja i primene principa rodne ravnopravnosti jedna od opštih kompetencija koje studenti/studentinje stiču savladavanjem studijskog programa osnovnih strukovnih i akademskih studija i dužnosti visokoškolskih ustanova da odgovarajućim upisnim merama rade na prevazilaženju horizontalne polne segregacije u visokom obrazovanju.

Predviđene mere podrazumevaju potrebu da se posebna pažnja posveti pitanju rodne ravnopravnosti u sistemu formalnog obrazovanja i vaspitanja sa fokusom na rodno osetljivost u svim segmentima obrazovnog procesa, potom, na rodno osetljivom sadržaju udžbenika i predmeta, korišćenju rodno osetljivog jezika, eliminaciji rodnih stereotipa i predrasuda. S obzirom na to da obrazovni proces u Republici Srbiji nije u dovoljnoj meri rodno osetljiv (Petrušić, Konstantinović-Vilić, 2012, str. 17–40), pitanja ljudskih prava i nediskriminacija treba da postoje u skoro svim predmetima kroz kurikularni sadržaj.

Silabusi predmeta uključenih u program osnovnih akademskih studija Socijalna politika i socijalni rad<sup>8</sup> jesu predmet analize ovoga rada u cilju identifikacije njihovih rodnih sadržaja, ali i prepoznavanja oblasti gde bi mogli biti uključeni, posebno s obzirom na intenciju da savladavanjem studijskih programa studenti steknu kao jednu od opštih kompetencija *sposobnost razumevanja i primene principa rodne ravnopravnosti*.

Analitički okvir u osnovi ima postojeće normativne zahteve, zasnovane na pregledu indikatora stvarnog stanja dostignute rodne ravnopravnosti, koji ukazuju na značaj sticanja znanja o rodnim sadržajima kako bi došlo do promene rodnih obrazaca i unapređenja kulture rodne ravnopravnosti. Bez sumnje, uspostavljanje rodno osetljivog obrazovanja jeste jedan od prioritetnih zahteva.

## **Međunarodni i nacionalni standardi “urodnjavanja obrazovanja”**

U međunarodnim dokumentima posvećenim unapređenju rodne ravnopravnosti obrazovanje je prepoznato kao jedno od ključnih područja delovanja (Zaharijevski, Gavrilović, Petrušić, 2010, str. 13–17). Pitanjem *integrisanja rodne perspektive u obrazovanje* bavio se i Savet Evrope polazeći od stava da je rodno senzitivno obrazovanje značajno za kvalitet života svake osobe i da, istovremeno, predstavlja bitan faktor demokratizacije društva, ekonomskog razvoja, prosperiteta i održivosti jednog društva. Jedan od važnih dokumenata Saveta Evrope u oblasti „urodnjavanja obrazovanja” jeste *Preporuka o rodnoj jednakosti u obrazovanju*, koju je 1995. godine usvojila Parlamentarna skupština Saveta Evrope (Parliamentary Assembly of the Council of Europe on gender equality in education, 1995), a potom *Preporuka CM/Rec(2007)13 o gender mainstreaming-u u*

<sup>8</sup> Sociologija porodice, Socijalna patologija, Društvena konstrukcija devijacija, Savremeni socijalni problemi, Politika rodne ravnopravnosti, Sociologija morala, Profesionalna etika socijalnih radnika, a predmetni nastavnici su prof.dr Dragana Zaharijevski i prof. dr Danijela Gavrilović.

*obrazovanju* (Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education and explanatory memorandum, 2007).

Kada je reč o nastavnim i školskim programima, kao i predmetima, u Preporuci je ukazano na potrebu da se posebna pažnja obrati na *rodnu dimenziju u sadržaju nastavnih programa*, kao i na njihov generalni razvoj, što podrazumeva i njihovu reviziju, ukoliko je to potrebno. Pored toga, u pogledu nastavnih materijala, državama članicama upućena je preporuka da utiču na autorke/autore i izdavače školskih udžbenika i drugih materijala da postanu svesni potrebe da rodna ravnopravnost bude kvalitativni kriterijum za stvaranje ovih materijala. Naglašava se potreba razvijanja i širokog korišćenja pokazatelja za procenu svih nastavnih materijala iz rodne perspektive.

Značajan oslonac za integrisanje rodne perspektive u nacionalno obrazovanje pruža *Nacionalna strategija za rodnu ravnopravnost za period od 2016. do 2020. godine* ("Sl. glasnik RS", 4/2016) kao osnovni strateški dokument Republike Srbije koji je donet sa ciljem unapređivanja rodne ravnopravnosti. Posebna pažnja je posvećena pitanju rodne ravnopravnosti *u sistemu formalnog obrazovanja i vaspitanja*. Oblast obrazovanja se posmatra sa više aspekata:

1. Rodna ravnopravnost u pogledu pristupa obrazovanju;
2. Obrazovanje za rodnu ravnopravnost, kulturu ljudskih prava i poštovanja i uvažavanja različitosti u cilju unapređenja komunikacije među polovima, prevencije diskriminacije i promene rodnih stereotipa i patrijarhalnih kulturnih obrazaca;
3. Rodna osetljivost u svim segmentima obrazovnog procesa; i
4. Ravnopravan položaj žena i muškaraca na radu i učešće u odlučivanju i upravljanju.

Imajući u vidu ključnu ulogu koju obrazovanje i vaspitanje imaju u otklanjanju rodnih stereotipa i predrasuda, uočena je potreba za efikasnijom državnom intervencijom radi obezbeđenja rodno osetljivih nastavnih programa i sadržaja u formalnom obrazovanju na svim nivoima. Fokus javne politike je usmeren na ostvarivanje opšteg strateškog cilja:

1. Promenjeni rodni obrasci i unapređena kultura rodne ravnopravnosti:
  - 1.1. Povećani kapaciteti i znanje rukovodilaca/rukovoditeljki i zaposlenih u organima javne vlasti o rodnoj ravnopravnosti;
  - 1.2. Rodno osetljivo formalno obrazovanje;
  - 1.3. Razvijanje znanja i vidljivost akademskih rezultata u oblasti studija roda;
  - 1.4. Povećan nivo svesti javnosti o značaju rodne ravnopravnosti;
  - 1.5. Povećana sigurnost žena od rodno zasnovanog nasilja u porodici i u partnerskim odnosima.

U navedenom strateškom dokumentu kao mere za realizaciju ovog opšteg cilja navode se:

- Uvođenje obaveznih rodno osetljivih i antidiskriminatornih obrazovnih programa i nastavnih sadržaja na svim nivoima obrazovanja, uklju-

čivši obrazovanje odraslih i obrazovanje medijskih profesionalaca/profesionalki;

- Revizija nastavnih sadržaja i udžbenika radi eliminisanja rodnih stereotipa, diskriminatorskih sadržaja i diskriminatornog jezika;
- Uvođenje obrazovanja o seksualnom i reproduktivnom zdravlju i pravima u skladu sa uzrastom, uključujući i pitanja rodnih odnosa, rodnih uloga, komunikacije među polovima i odgovornog seksualnog ponašanja, u nastavne planove i programe osnovnog i srednjeg obrazovanja;
- Unapređivanje kompetencija zaposlenih u obrazovanju i vaspitanju putem uvođenja obaveznih obrazovnih programa o rodnoj ravnopravnosti i uključivanje sadržaja o rodnoj ravnopravnosti u ispit za dobijanje licence za rad u školama/nastavi;
- Uvođenje rodno osetljivog jezika u sve nastavne sadržaje;
- Uključivanje ženskog doprinosa nauci, kulturi i umetnosti u sadržaje nastavnih predmeta.

### **Analitički okvir rodnih sadržaja**

Obrazovanje, njegovi sadržaji i prakse predstavljaju moćne instrumente za reprodukciju rodnih odnosa, ali su istovremeno i ključni mehanizam društvenih promena. Ostvarivanje rodne ravnopravnosti nije moguće bez integrisanja rodne perspektive u nastavne planove, obrazovne sadržaje i nastavnu praksu. Stoga se u savremenim društvima, posebno u onim tranzicionim, kakvo je naše, obrazovnim ustanovama nameće obaveza da svojom delatnošću menjaju društveni kontekst i budu promoteri rodne ravnopravnosti, kao univerzalnog standarda građanskog društva, osnovnog principa demokratije i ljudskih prava, uslova socijalne pravde i ključne odrednice strategije razvoja društva u 21. veku, što jeste u skladu sa *Konvencijom o eliminisanju svih oblika diskriminacije žena* („Službeni list”, 11/1981) koja promovise, pored ostalog, uvođenje principa rodne ravnopravnosti u obrazovne sadržaje, eliminaciju stereotipnog koncepta uloga muškaraca i žena na svim nivoima i u svim oblicima obrazovanja i ohrabruje one vrste obrazovanja koje će pomoći u postizanju ovog cilja.<sup>9</sup>

Otuda sledi opravdanost namere da se analizom silabusa kroz prizmu rodno osetljivih sadržaja utvrdi da li su i u kolikoj meri ovi sadržaji zastupljeni. Rezultati analize bi trebalo da pokažu dostignuti nivo urođnjavanja studijskog programa, što jeste jedan od preporučenih zahteva za njihovu akreditaciju u budućem periodu, s obzirom na poželjnu opštu kompetenciju – *sposobnost razumevanja i primene principa rodne ravnopravnosti*.

---

<sup>9</sup> Konvencijom o eliminisanju svih oblika diskriminacije žena iz 1979. godine (CEDAW) postavljen je međunarodni standard za ravnopravnost žena i muškaraca. Od posebnog značaja, s aspekta obrazovanja, jeste odredba kojom se izričito predviđa dužnost država da otklanjaju tradicionalno shvatanje o ulogama muškaraca i žena na svim stepenima i u svim oblicima obrazovanja, pored ostalog, i revizijom udžbenika i školskih programa i prilagođavanjem nastavnih metoda.



Analitički okvir ima dva aspekta:

I Analiza ishoda predmeta

II Analiza sadržaja predmeta

I Rezultati analize trebalo bi da pokažu da li postojeći studijski program kroz svoje silabuse obezbeđuje studentima/studentkinjama da:

- Poznaju i reprodukuju znanja o osnovnim konceptima u oblasti rodne ravnopravnosti (definicije, određenja, primeri);
- Pokažu razumevanje značaja pojmova pol, rod, seksualnost, rodni identitet i rodna nejednakost za razumevanje društvene stvarnosti;
- Poznaju i reprodukuju preovlađujuće teorijske *gender* pristupe;
- Poznaju i reprodukuju korene i oblike diskriminacije;
- Pokažu razumevanje formi društvenih nejednakosti kao posledice polne pripadnosti;
- Analiziraju pojam pristupa *gender mainstreaming*-a i s njim povezane pojmove rodne perspektive, rodne analize, rodno senzitivne statistike, rodnog budžetiranja i rodne ravnopravnosti;
- Objasne statističke i druge pokazatelje društvenog i ekonomskog položaja žena;
- Pokažu razumevanje mehanizma rodne ravnopravnosti;
- Pokažu razumevanje značaja stvaranja društva jednakih mogućnosti i rodne ravnopravnosti, uz puno uvažavanje ljudskih prava, posebno ženskih ljudskih prava;
- Poznaju i reprodukuju relevantne izvore podataka i normativne izveštaje o rodnoj ravnopravnosti;
- Pokažu razumevanje procesa konstrukcije i dekonstrukcije rodnih razlika;
- Razumeju i demonstriraju primenu rodne analize kao modela i načina razumevanja društvenih i kulturnih obrazaca;
- Prepoznaju i demonstriraju značaj različitih agenasa rodne socijalizacije;
- Poznaju i reprodukuju ključne međunarodne, regionalne i nacionalne dokumente i politike koje se odnose na promovisanje i zaštitu ženskih prava i rodne ravnopravnosti;
- Analiziraju primere dobre prakse uključivanja principa rodne ravnopravnosti u programe i javne politike;
- Dizajniraju učešće u debatama o utvrđivanju posledica ili benefita koje bilo kakva planirana akcija može imati na žene i muškarce;
- Analiziraju različite sadržaje (medijske, dnevno-političke...) iz rodne perspektive;
- Prepoznaju značaj ljudskih prava u oblasti roda i seksualnosti;
- Opišu savremeno društvo duž rodnih dimenzija.

II Sadržaji predmeta, u fokusu analize, u zavisnosti od postavljenih ciljeva, bazirani su na teorijskim i metodološkim stanovištima, širem kontekstu u kome se raspravljaju pitanja rodne perspektive. Analiza sadržaja učenja usmerena je na detektovanje rodno osetljivih sadržaja:

- Opšti pojmovi od značaja za rodnu ravnopravnost (aktivizam, emancipacija, jednake mogućnosti, jednakost...);
- Pojmovi nastali u artikulisanju rodne ravnopravnosti (pol i rod, rodna ravnopravnost, rodne uloge, rodni režim, rodna perspektiva, rodni barometer, rodni identiteti, rodno odgovorno budžetiranje, rodno osetljiva statistika, rodno osetljiva politika...);
- Pojmovi vezani za sferu rada (dostojanstvo na poslu, *family friendly* politike...);
- Pojmovi vezani za diskriminaciju (diskriminacija, femicid, rodni stereotipi, seksizam, stakleni plafon, mizoginija, afirmativna akcija...);
- Pojmovi koji se odnose na nasilje nad ženama/rodno zasnovano nasilje (nasilje u porodici, prostitucija, trgovina ženama...);
- Institucionalni mehanizmi za postizanje rodne ravnopravnosti u Republici Srbiji;
- Rodni koncepti i analize<sup>10</sup>.

### **Rodni sadržaji u silabusima**

Od 2008. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu u okviru osnovnih, master i doktorskih studija Sociologije, od 2016. u okviru Osnovnih akademskih studija socijalne politike i socijalnog rada i od 2018. u okviru Master akademskih studija sociolog u socijalnoj zaštiti, uvode se predmeti (izborni, obavezni) koji u celosti ili delimično sadrže rodno osetljive sadržaje koji doprinose promeni akademske paradigme, preispitivanju ustaljenih načina mišljenja, patrijarhalnih kulturnih obrazaca i uvođenju dimenzije roda u nastavne sadržaje. Od 2013. godine Uvod u sociologiju roda i Identiteti i studije roda su kao izborni predmeti sastavni deo kurikuluma nematičnih studija na Filozofskom fakultetu u Nišu (Anglistika, Novinarstvo, Filozofija, Komuniciranje i odnosi sa javnošću).

Jedno od važnih pitanja jeste da li su i uolikoj meri rodni sadržaji zastupljeni u silabusima Osnovnih akademskih studija socijalne politike i socijalnog rada? Rezultati analize bi trebalo da pokažu da li se i uolikoj meri rod pojavljuje kao tema u studijskom programu? Preciznije rečeno, analiza rodno osetljivog sadržaja silabusa odvija se preko analize ciljeva, ishoda i sadržaja predmeta koji se dovode u vezu sa unapred definisanim analitičkim okvirom čije su odrednice proistekle iz relevantnih teorijskih i normativnih izvora.

<sup>10</sup> Razumevanju pojmova vezanih za rodnu ravnopravnost, iz perspektive njihovog nastajanja i razvoja, ali i kroz značenja koja primaju u formi domaćih i međunarodnih dokumenata, kao i identifikacija aktuelnih tema i pojmova iz ove oblasti u velikoj meri doprinosi *Rečnik rodne ravnopravnosti* (Jarić, Radović, 2011.).

### ***Sociologija porodice***

Godina studija: I

Status predmeta: obavezni

Sociologija porodice je predmet koji je duboko utemeljen najpre u okviru Osnovnih akademskih studija sociologije, a potom nešto modifikovan i u novom akreditovanom studijskom programu Socijalne politike i socijalnog rada. Glavni cilj ovog predmeta je upoznavanje studenata sa brojnim problemima koji predstavljaju predmet ove naučne discipline, koja je i u teorijskom i u empirijskom pogledu visoko etablirana. Između ostalog, posebna pažnja se posvećuje problemima partnerstva, bračnosti, roditeljstva, porodične kohezije, porodične funkcionalnosti i disfunkcionalnosti, porodičnim procesima, rodnim odnosima i ulogama, rodnoj podeli rada i autoriteta i drugo. Cilj je da se problemi porodice posmatraju u kontekstu društvenih promena i porodične politike, a strategije partnerskog i porodičnog zajedništva kao bitna karika funkcionisanja tog sistema (link na silabus: <https://drive.google.com/drive/folders/1amw>).

Analiza ishoda i sadržaja Sociologije porodice kao predmeta pokazuje da on studentima u značajnoj meri obezbeđuje da poznaju i reprodukuju znanja o osnovnim konceptima rodne ravnopravnosti, korenima i oblicima diskriminacije kao i razumevanje formi društvenih nejednakosti kao posledice polne pripadnosti; znanje o relevantnim izvorima podataka, normativnim, statističkim i drugim pokazateljima društvenog položaja žena u kontekstu snažnog uticaja porodične odgovornosti, ali i razumevanje značaja pojmova pol, rod, seksualnost, rodni identitet i rodna nejednakost u kontekstu društvene stvarnosti kao procese konstrukcije i rekonstrukcije rodnih razlika i razumevanja značaja mehanizama stvaranja društva jednakih mogućnosti i rodne ravnopravnosti.

Dizajniranje učešća u debatama koje problematizuju rodnu (ne)ravnopravnost u privatnoj i javnoj sferi, prepoznajući značaj ljudskih prava u oblasti roda i seksualnosti u kontekstu opisivanja savremenog društva duž rodnih dimenzija, dokaz su razumevanja formi društvenih nejednakosti kao posledice polne pripadnosti.

Predočeni ishodi predmeta obezbeđeni su zahvaljujući zastupljenosti rodno osetljivih sadržaja u okviru kursa Sociologije porodice. Detektovani rodno osetljivi sadržaji, bazirani na relevantnim teorijskim konceptima, nalazima socioloških istraživanja i rodno senzitivnoj statistici obezbeđuju bazična znanja za razumevanje društvenih faktora bračne i porodične dinamike kao i prisustvo različitih vrednosnih obrazaca i rodnih režima, koji su pri tome dobra osnova za objašnjenje pretpostavki unapređenja porodične politike u odnosu na različite forme partnerstva i zajedništva.

### ***Društvena konstrukcija devijacija***

Godina studija: II

Status predmeta: izborni

Reč je o predmetu koji već ima značajnu tradiciju u okviru Osnovnih akademskih studija sociologije, gde kao izborni predmet okuplja one studente koji su

prepoznali značaj posmatranja individualnih problema u kontekstu socijalnih, ekonomskih i kulturnih okolnosti koje jesu društveni konstrukti ljudskog ponašanja i izbora. Kao izborni predmet uvršten je i u kurikulum studijskog programa Socijalne politike i socijalnog rada, tako da predstavlja značajnu osnovu za stručnu praksu studenata ovog studjskog programa. Kurs ima za cilj da studentima predstavi različite oblike devijantnog ponašanja kao svojevrsne konstrukte konkretnih socijalnih, ekonomskih, kulturnih okolnosti u uslovima transformacije društvene stvarnosti (link na silabus: <https://drive.google.com/drive/folders/1vDrMB-u>).

Analiza ishoda i sadržaja predmeta sa aspekta zastupljenosti rodnih sadržaja pokazuje indirektnu uključenost rodne perspektive u sagledavanju svih problema ovoga predmeta, tako da studenti po završenom kursu: poznaju, razumeju i reprodukuju znanja o polu, rodu, seksualnosti, rodnom identitetu, rodnoj nejednakosti kroz prizmu upoznavanja sa teorijama i nalazima istraživanja brojnih oblika devijantnog ponašanja; razumeju i objašnjavaju pol i rod kao konstrukte devijantnosti; poznaju i reprodukuju korene i oblike diskriminacije, uključujući i rodnu diskriminaciju; pokazuju razumevanje društvenih devijacija kao posledice polne pripadnosti; analiziraju rodnu statistiku o različitim oblicima devijantnog ponašanja; pokazuju razumevanje značaja stvaranja društva jednakih mogućnosti uz puno uvažavanje ljudskih prava u procesu dekonstruisanja devijantnog okruženja; analiziraju primere dobre prakse uključivanja principa rodne ravnopravnosti u relevantne programe i javne politike; prepoznaju i demonstriraju značaj različitih agenasa rodne socijalizacije u nastajanju devijantnog ponašanja; dizajniraju učešće u debatama i radionicama o načinima dekonstruisanja devijantnosti kroz prizmu rodne perspektive.

Navedeni ishodi su obezbeđeni ciljem i sadržajem kursa. Sadržaj kursa nudi upoznavanje sa osnovnim pojmovima (devijantnost, devijanti, oblici devijantnog ponašanja, nejednakost, jednake mogućnosti) sagledavanjem polne i rodne dimenzije u konstrukciji devijacija. Naročita pažnja se posvećuje pojmovima vezanim za diskriminaciju, femicid, seksizam, rodno zasnovano nasilje, prostituciju i trgovinu ženama. Sadržaj i ishodi ovoga predmeta, posmatrani sa aspekta zastupljenosti rodnih sadržaja, obezbeđuju uvid u aktuelne rasprave o legalizaciji prostitucije, o zabrani abortusa, neadekvatnim merama kažnjavanja rodno zasnovanog nasilja, neadekvatnim državnim merama prevencije, o ambivalentnoj reakciji države na devijantno ponašanje itd. Urodjenost saržaja ovog kursa utiče na rodnu osvešćenost studenata i njihovu osposobljenost da samostalno definišu društvene konstrukte devijacija korišćenjem “rodnih naočara”.

### ***Socijalna patologija***

Godina studija: III

Status predmeta: obavezni

Osnovni cilj ovog predmeta je da različitim teorijskim pristupima definiše socijalne probleme i oblike devijantnog ponašanja u uslovima društvenih promena, a u kontekstu različitih vidova društvenih reakcija i institucionalnih

politika praćenja i preventivnog delovanja (link na silabus: <https://drive.google.com/drive/folders/1Mg>). Analizom ciljeva, sadržaja i ishoda ovoga predmeta, u kontekstu polaznog analitičkog okvira sa jasno definisanim indikatorima rodno osetljivih sadržaja i ishoda, uočava se da Socijalna patologija objedinjuje teorijsko-metodološki i pojmovni kategorijalni deo sa demonstracijom različitih tipova društvenih devijacija i devijantne subkulture i socijalnih problema korišćenjem objektivnih pokazatelja njihove distribucije. Studenti dobijaju uvid u teorijske i empirijske aspekte ovih problema; poznaju i reprodukuju znanja o konceptima neravnopravnosti, marginalizacije i društvenog isključivanja, kao i znanja o diskriminaciji po polu; pokazuju razumevanje značaja pojmova pol, rod, seksualnost, rodna nejednakost u analizi društvene stvarnosti devijacija i socijalnih problema; poznaju i reprodukuju korene i oblike diskriminacije; pokazuju razumevanje formi društvenih nejednakosti kao posledice polne pripadnosti; analiziraju rodno senzitivnu statistiku vezanu za devijantno ponašanje i socijalne probleme; poznaju i razumeju zakonodavni i strateški pristup ovim problemima kroz poštovanje ljudskih prava; dizajniraju učešće u debatama o utvrđivanju posledica devijacija i socijalnih problema na žene i muškarce; prepoznaju značaj ljudskih prava u oblasti roda i seksualnosti. Sadržaj predmeta gotovo u svim oblastima jeste urodan, direktnije ili indirektnije. Kad je reč o nekim tipovima devijacija ili socijalnih problema nezaobilazno je razumevanje rodne dimenzije (siromaštvo, nezaposlenost, nasilje, prostitucija, patologija ljudske seksualnosti i drugo). Izbor tema za seminarske radove pokazuje zainteresovanost studenata upravo za probleme koji uključuju raspravu o polno i rodno uslovljenim devijacijama i socijalnim problemima.

### ***Politika rodne ravnopravnosti***

Godina studija: IV

Status predmeta: izborni

Politika rodne ravnopravnosti je izborni predmet koji se prvi put pojavljuje u kurikulumu novog akreditovanog studijskog programa Socijalna politika i socijalni rad. Koncipiran je upravo sa namerom da se podigne rodna svest studenata, da se društvena stvarnost posmatra kroz prizmu rodno senzitivnih sadržaja. Otuda je cilj predmeta da u komparativnoj analizi predstavi proces integrisanja rodne ravnopravnosti u sve razvojne politike, strategije i intervencije, pri čemu se kao subjekti razvoja posmatraju žene i muškarci, a u kontekstu razmatranja mehanizama rodne ravnopravnosti, međunarodnih konvencija i iskustava, uspostavljanja različitih tela za ravnopravnost polova u institucije vlasti, administracije i obrazovanja (link na silabus: <https://drive.google.com/drive/folders/1v>).

Ciljevi, sadržaji i ishodi ovoga predmeta jesu školski primer eksplicitnog poštovanja preporučenih ishoda i sadržaja koji su definisani kao poželjni indikatori rodne osjetljivosti sadržaja i sažeto predstavljeni u Analitičkom okviru. Sadržaj predmeta je u potpunosti urodan, definisani ishodi jasno ukazuju na znača-

jan doprinos rodnoj osvešćenosti, a uvođenje ovoga predmeta u kurikulum novog studijskog programa jeste pokazatelj jasne orijentacije ka praćenju sve jasnije izrečenih zahteva o potrebi urođnjavanja studijskih programa.

### ***Sociologija morala***

Godina studija: II

Status predmeta: izborni

Sociologija morala je predmet koji se dugi niz godina predaje na Osnovnim akademskim studijama sociologije kao obavezni predmet, a na novoosnovanom programu Osnovnih akademskih studija socijalne politika i socijalnog rada kao izborni predmet (link na silabus: <https://drive.google.com/drive/folders/1v>).

Ovaj predmet je smešten na II godinu studija, te kao opšteobrazovni obezbeđuje budućim socijalnim radnicima poznavanje elemenata društvene sredine. Cilj predmeta jeste upoznavanje sa osnovnim pojmovima vezanim za moral i društvene uslove njegovog postojanja, kao i posledice koje prihvatanje određenih moralnih vrednosti i normi izaziva u društvenom ponašanju. U okviru ovako određenog opšteg cilja svoje mesto pronalaze i rodni sadržaji zasnovani na vrednostima rodne ravnopravnosti.

U okviru ovoga predmeta u ishodima je implicitno sadržano i promovisanje rodne ravnopravnosti kroz analizu moralnih, religijskih, pravnih i običajnih normi, kao i razumevanje njihove dinamike i promena.

U radu na ovom predmetu i obradi nastavnih sadržaja, kao primeri se često koriste rodni odnosi i njihovo definisanje pomenutim normama, kao i dekriminlizacija i legitimacija ponašanja (poput homoseksualnosti, razvoda, javnih uloga žene, abortusa) koje su norme u prošlosti sankcionisale, a i danas su predmet debata, sporenja i različitih oblika društvene prakse. U okviru sadržaja se kroz teme kao što su: univerzalizacija morala, profesionalni moral, polni moral, demografski procesi i moral, moralne vrednosti u porodici, školi, društvu uopšte, reproduktivna prava, ukazuje na prakse prisutne u prošlosti, utvrđivane i održavane pomoću društvenih normi koje su u patrijarhalnoj kulturi definisale rodnu neravnopravnost. Kroz analizu se pokazuju promene u ovoj oblasti i ujedno se promoviše kultura i politika rodne ravnopravnosti. Na ovaj način se kod studenata razvijaju sposobnosti da poznaju i reprodukuju korene i oblike diskriminacije, kao i da pokažu razumevanje formi društvenih nejednakosti kao posledice polne pripadnosti.

U okviru ovog predmeta postoji mogućnost da se i eksplicitnije i kroz posebne teme posvećene rodnoj ravnopravnosti ove vrednosti ne samo analiziraju, nego i promovišu.

### *Savremeni socijalni problemi*

Godina studija: III

Status predmeta: obavezni

Savremeni socijalni problemi su obavezni predmet koji se predaje na III godini Osnovnih akademskih studija socijalne politike i socijalnog rada (link na silabus: <https://drive.google.com/drive/folders/1Mg3>).

Cilj ovog predmeta jeste poznavanje mehanizama nastanka i funkcionisanja socijalnih problema. Svaki od pobrojanih problema, koji su predmet teorijske i empirijske analize, ima i svoju rodnu dimenziju na koju se posebno ukazuje.

Kada se kao jedan od ishoda ovog predmeta iskaže prepoznavanje mehanizama socijalnih problema, uvek je neophodno ukazati i na mehanizme koji deluju u oblasti rodnih odnosa. Debate koje su oblik rada na ovim časovima, često za predmet imaju upravo oblast rodne (ne)jednakosti. Sadržaj ovog predmeta čine problemi poput nezaposlenosti, siromaštva, diskriminacije, starenja stanovništva, socijalne isključenosti, transformacije porodice, a svaka od ovih tema neizostavno mora da ukaže na rodnu dimenziju fenomena. Diskriminacija se ne može proučavati bez ukazivanja na njenu rodnu dimenziju, a i nezaposlenost i siromaštvo su, takođe, duboko obeleženi rodnošću. Pojmovi vezani za diskriminaciju žena i seksualnih manjina (femicid, rodni stereotipi, seksizam, stakleni plafon, mizoginija, afirmativna akcija...) jesu deo analiza na predmetu. Studentima se predstavljaju empirijska istraživanja koja pokazuju kakav je odnos polova u pogledu ekonomske situacije, mogućnosti zapošljavanja, diskriminacije prilikom zapošljavanja i ukazuje se na fenomen višestruke stigmatizacije, isključenosti i diskriminacije uslovljene polnom pripadnošću.

Radom na ovom predmetu postižu se mnogobrojni ishodi koji omogućavaju da studenti:

- Poznaju i reprodukuju korene i oblike diskriminacije;
- Pokažu razumevanje formi društvenih nejednakosti kao posledice polne pripadnosti;
- Analiziraju pojam pristupa *gender mainstreaming*-a i s njim povezane pojmove rodne perspektive, rodne analize, rodno senzitivne statistike, rodnog budžetiranja i rodne ravnopravnosti;
- Objasne statističke i druge pokazatelja društvenog i ekonomskog položaja žena;
- Pokažu razumevanje mehanizma rodne ravnopravnosti;
- Poznaju i reprodukuju relevantne izvore podataka i normativne izveštaje o rodnoj ravnopravnosti.

Kada govorimo o nastavi na ovom predmetu u budućnosti, mišljenja smo da je osnovni zadatak ukazivanje na urodjenost svih društvenih problema, kao i prikazivanje rodne statistike u vezi sa njima.

### ***Profesionalna etika socijalnih radnika***

Godina studija: IV

Status predmeta: obavezni

Profesionalna etika socijalnih radnika je obavezni predmet na IV godini Osnovnih akademskih studija socijalne politike i socijalnog rada, čiji je cilj upoznavanje sa konceptom profesionalne etike, osnovnim vrednostima i normama i njihovom primenom u radu socijalnih radnika. Ovaj predmet treba da kulturu i politiku rodne ravnopravnosti učini jednim od standarda profesije (link na silabus: <https://drive.google.com/drive/folders/1tXJ>).

Rodna ravnopravnost se implicitno prepoznaje u ishodima ovog predmeta kroz rad na izgradnji profesionalnih kompetencija, integriteta, profesionalne i društvene odgovornosti, gde se rodna ravnopravnost svrstava u jednu od osnovnih vrednosti profesije socijalnih radnika. U svom budućem radu socijalni radnici će se sretati sa mnogim dilemama vezanim upravo za rodne odnose, sa višestrukom isključenošću i diskriminacijom žena. Na osnovu dobijenih etičkih smernica i promovisanja rodne ravnopravnosti, kao vrednosti, budući socijalni radnici će moći da svoj posao obavljaju svesni ove društvene činjenice i moći će da ulože napore da ovu nepovoljnu društvenu situaciju isprave.

Mnoge teme koje se u okviru sadržaja na ovom predmetu obrađuju (odnos prema klijentu, poštovanje opšteljudskih i individualnih prava, komunikacija sa klijentima) pretpostavljaju interiorizaciju vrednosti rodne ravnopravnosti, senzitivizaciju za probleme u rodnim odnosima i prepoznavanje principa i aktivnosti koji vode ostvarivanju rodne ravnopravnosti u društvu.

Rodni sadržaji i principi rodne ravnopravnosti moraju biti deo nastave na ovom predmetu jer su klijenti sa socijansom potrebom u većini žene, a ujedno je potrebno ukazati na mnoge aspekte ovakvog položaja (nezaposlenost, obavljanje kućnih poslova, briga o deci i starijima). Cilj je naravno uspešna aktivnost budućih socijalnih radnika u radu sa klijentima uz poznavanje i uvažavanje njihovih različitosti i specifičnosti njihove situacije.

Na ovaj način budući socijalni radnici postaju sposobni da pokažu razumevanje značaja stvaranja društva jednakih mogućnosti i rodne ravnopravnosti, uz puno uvažavanje ljudskih prava, posebno ženskih ljudskih prava.

## **Zaključak**

Konstruisani analitički okvir za analizu rodnih sadržaja silabusa jeste svojevrsni idealno tipski model za procenu njihove urođenosti, tako da je predočeni tekst primer analize koja identifikuje rodno osetljive sadržaje u silabusima Studijskog programa socijalne politike i socijalnog rada, ali i model za sistematsko praćenje njegovog kvaliteta s aspekta poštovanja i promocije rodne ravnopravnosti, što jeste jedan od zahtevanih standarda u postupku akreditacije studijskih programa.



Najeksplicitnije prisustvo rodnih sadržaja je u silabusima predmeta Politika rodne ravnopravnosti i Sociologija porodice. Društvena konstrukcija devijacija, Socijalna patologija i Savremeni socijalni problemi jesu predmeti gde se neminovno u izučavanje problema uvodi rodna perspektiva.

U silabusima predmeta Sociologija morala i Profesionalna etika socijalnih radnika definisani ciljevi su dovoljno široko postavljeni da se rodni sadržaji mogu učiniti u većoj meri delom sadržaja predmeta.

Generalno, ova grupa predmeta obezbeđuje studentima da poznaju, razumeju i reprodukuju pojmove vezane za rodnu ravnopravnost iz perspektive njihovog nastajanja i razvoja, ali i kroz značenja koja primaju u formi domaćih i međunarodnih dokumenata, kao i identifikaciju aktuelnih tema i problema. Razumevanje procesa konstrukcije i dekonstrukcije rodni razlika obezbeđuje im sposobnost dizajniranja učešća u debatama sa ovim sadržajima i opisivanje savremenog društva duž rodni dimenzija.

Bez sumnje, uspešnim savladavanjem ovih predmeta studenti/studentkinje stiču jednu od opštih kompetencija – sposobnost razumevanja i primene principa rodne ravnopravnosti, što jeste jedan od ključnih zahteva predloženih standarda za akreditaciju studijskih programa.

## Literatura

- Jarić V., Radović, N. (2011). *Rečnik rodne ravnopravnosti*. Beograd: Uprava za rodnu ravnopravnost Ministarstva rada i socijalne politike Republike Srbije, Štamparija VILI
- Konvencija o eliminisanju svih oblika diskriminacije žena CEDAW*. Službeni list SFRJ: Međunarodni ugovori, br. 11/1981.
- Nacionalna strategija za rodnu ravnopravnost za period od 2016. do 2020. godine sa akcionim planom za period od 2016. do 2018. godine*. Službeni glasnik Republike Srbije, br. 4/2016.
- Petrušić, N., Konstantinović-Vilić, S. (2012). Integrisanje studija roda u univerzitetski sistem obrazovanja. *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Nišu*, br. 62. tematski broj. *Zaštita ljudskih i manjinskih prava u evropskom pravnom prostoru*, pp. 17-40. Niš : Pravni fakultet.
- Pravilnik o standardima za samovrednovanje i ocenjivanje kvaliteta visokoškolskih ustanova*, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 88/2017.
- Pravilnik o standardima i postupku za akreditaciju visokoškolskih ustanova*, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 88/2017.
- Recommendation 1281 (1995) of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe on gender equality in education*. <https://wcd.coe.int>.
- Recommendation CM/Rec(2007)13 of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education and explanatory memorandum* [http://www.coe.int/t/e/human\\_rights/equality/02.gender\\_mainstreaming/091CM\\_Rec\(2007\)1.asp](http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/02.gender_mainstreaming/091CM_Rec(2007)1.asp)

Zaharijevski D., Gavrilović D., Petrušić N.(2010).*Obrazovanje za rodnu ravnopravnost Analiza nastavnog materijala za osnovnu i srednju školu*. Beograd/Niš: UNDP/Punta.

## **GENDER CONTENT IN THE FIRST-DEGREE ACADEMIC STUDIES SYLLABUSES OF THE SOCIAL POLICY AND SOCIAL WORK STUDY PROGRAMS**

### **Abstract**

This paper outlines the need to introduce gender content into the first-degree academic studies syllabuses of the Social Policy and Social Work study program at the Faculty of Philosophy Niš. An analytical framework has been developed to indicate the presence of gender-based content in the curricula of the teaching courses. In the second part of the paper, gender-related outcomes, goals and content of the courses taught by the authors of this paper have been analysed. The presence of the various aspects of gender content has been presented, as well as its absence and the possibility of its introduction into the teaching courses.

Keywords: *gender-related, gender content, study program*

## OBRAZOVANJE SOCIJALNIH RADNIKA U KRALJEVINI ŠVEDSKOJ

### Rezime

U ovoj kratkoj elaboraciji obrazovanja socijalnih radnika u Kraljevini Švedskoj ukazano je na značaj obrazovanja u savremenim uslovima, pre svega obrazovanja socijalnih radnika. Kontekst u kom se odvija socijalni rad je pod uticajem raznih globalnih i lokalnih promena i novih izazova koji se postavljaju pred profesijom. Socijalni rad kao pomažuća, podsticajna i pokretačka delatnost bavi se najsloženijim spektrom sagledavanja duhovnih, fizičkih, pravnih i drugih potreba i problemima ljudi, pa na osnovu toga potrebno je da socijalni rad bude delatnost koja zahteva veoma razvijena znanja i veštine. Savremene potrebe za specifičnim teorijskim i metodološkim znanjima, veštinama i tehnikama koje treba da poseduju socijalni radnici dovode do promene i osavremenjavanja programa studija socijalnog rada. Cilj ovog rada je da prikaže karakteristike obrazovanja socijalnih radnika u savremenom društvu, a posebna pažnja će se usmeriti na švedski model obrazovanja. Rad se zasniva na rezultatima dobijenim putem analize stručne literature, izveštaja, istraživanja i internih dokumenata. Zaključuje se da se obrazovanje socijalnih radnika menja u skladu sa potrebama i standardima koje propisuju profesionalne organizacije, kao i da grupni procesi u radu sa studentima doprinose njihovom profesionalnom i ličnom razvoju.

Ključne reči: *obrazovanje, socijalni radnici, švedski model, grupni procesi, globalizacija.*

### Uvod

Koreni socijalnog rada sežu daleko u prošlost, ipak, ovaj termin se može uslovno koristiti do osnivanja prvih škola za obrazovanje socijalnih radnika. Prva škola za obrazovanje socijalnih radnika osnovana je krajem 19. veka (1898. godine) u Njujorku, a zatim se škole osnivaju u Evropi.

Nastanak, opstanak i razvoj neke profesije zahteva produblјivanje njenog identiteta, a svaka profesija „bilo stara ili nova podrazumeva institucionalizovan i važećim propisima regulisan sistem, javnim dokumentima dokazanog dostignuća odgovarajućeg školskog stupnja obrazovanja neophodnog za obavljanje te profesije, sa jasno definisanim opštim, ali obavezno i specifičnim naučnim i stručnim predmetima i načinima pripreme za praktičan rad, kojim se dostižu pretpostavljene, a po pravilu i propisima regulisane, profesionalne kompetencije“ (Nedeljković, 1994, str. 9, prema, A. Čekerevac, M. Lakićević 2014, str. 29).

Socijalni rad kao profesija nastaje pre sto dvadeset godina i u svom razvoju koristio je i koristi iskustva, pojmove i termine starijih i razvijenijih profesija. Ipak, identitet i samosvojnost socijalnog rada uz primenu novih metoda i tehnika sve više je poznat i priznat. Gustavson ističe da profesije karakterišu tri kriterijuma:“ 1. Profesionalci uče da primene ekstenzivan obim znanja na situacije u realnom svetu koristeći svoju moć odlučivanja; 2. Profesije su institucionalizovane i kontrolisane tako da se praksa održava prema standardima i identitetu po kome je profesionalna zajednica formirana; i 3. Profesije su uslužno orijentisane, namenjene da se obrate individualnim i kolektivnim potrebama“ (Gustavson, 1982:501, prema A. Čekerevac, 2002, str. 9).

Sadržaj, zadaci i ciljevi socijalnog rada menjaju se i razvijaju sa promenom ekonomskih, političkih i drugih faktora u društvu. Društveno-ekonomsko uređenje i stepen razvijenosti društva takođe utiču na teoriju i praksu socijalnog rada. Ipak, postoje zajedničke tendencije u razvoju teorije i prakse socijalnog rada, a samim tim i obrazovanja socijalnih radnika (Ibid, 2002).

U okviru OUN 1950-ih godina se isticao značaj socijalnog rada za ostvarenje razvoja i dostojanstva ličnosti usklađenog i racionalnim korišćenjem koordinisanog načina rada, kao i doprinosenje razvoju u smislu društvenog napretka. „U to vreme, aktivnosti ili funkcije socijalnog rada pozicionirane su u četiri specifične oblasti: a) zaštitne (protektivne), b) rehabilitacione, c) preventivne i d) palijativne. Ovaj dokument UN poslužio je kao oslonac za izveštaj Holisove i Tejlorove iz 1951. godine za Savet za obrazovanje socijalnih radnika (Council on Social *Work Education*) i ima veliki uticaj na razvoj kurikuluma za obrazovanje socijalnih radnika, posebno u Sjedinjenim Američkim Državama i Kanadi“ (Čekerevac i dr., 2018, str. 145), Međunarodna federacija socijalnih radnika usvojila je 1982. godine definiciju socijalnog rada koja naglašava „egalitarističku i humanističku osnovu profesije, koja zasnovana na naučnim znanjima, ima jedinstven konceptualni okvir i usmerenost na transakcije između ljudi i njihovog okruženja“ (Ibid, 2018, str. 147).

Početak 21. veka (u julu 2014. godine) Međunarodna federacija socijalnih radnika (IFSW) i Međunarodna asocijacija fakulteta za socijalni rad (IASW) postigle su sporazum o usvajanju međunarodne definicije socijalnog rada. Uvažavajući promene u društvu i njihov uticaj na profesiju socijalnog rada kao i globalnu definiciju socijalnog rada obrazovanje socijalnih radnika se menja i osavremenjava.

## **Obrazovanje u savremenim društvima – perspektive**

Od obrazovanja u savremenim društvima očekuje se da se svim članovima društva omogući „sticanje znanja, veština i stavova koji su im potrebni za uspešan lični život i socijalnu integraciju“ (Spasenović, 2014, str. 401). Pored sticanja

znanja, sistem ima obavezu da omogući adekvatno obrazovanje svim učenicima koji imaju različite sposobnosti za učenje i na taj način ih pripremi za buduće pozicije na tržištu rada. Kako bi se uvažile individualne razlike učenika, studenata, njihove različite potrebe, kao i potrebe tržišta rada, u svim obrazovnim sistemima obezbeđuju se različite mogućnosti sticanja znanja primenjujući diferencijaciju u obrazovanju, ali u zavisnosti od država i njihovog obrazovnog sistema, rešenja diferencijacije se razlikuju (Ibid, 2014). Obrazovanje ima ključnu ulogu u pružanju znanja, veština i kompetencija pojedincima potrebnim za efikasnu participaciju u društvu i ekonomiji. Pored toga, obrazovanje može poboljšati živote ljudi u područjima kao što su zdravlje, građansko učešće, politički interes i sreća. Studije pokazuju da obrazovani pojedinci žive duže, aktivno učestvuju u politici i u zajednici u kojoj žive, čine manje zločina i manje se oslanjaju na socijalnu pomoć (OECD, Better life index).

Sa globalnog gledišta, današnja Evropa je veoma jaka takmičarska regija na svetskom tržištu i to zahvaljujući svojim istraživanjima, visokim standardima obrazovanja, naprednoj tehnologiji i kvalifikovanoj radnoj snazi. Glavni uslov njenog takmičarskog nivoa u svetu su brojne ekonomske i tehnološke promene koje utiču na promenu međusobne konkurencije, kvalitetne načine življenja, rada i sticanje znanja, što ujedno uslovljava i prilagođavanje i promene kako države, tako i pojedinca. Današnji moderan život i politički i društveni svet koji se razvija u Evropi, pre svega u Zapadnoj Evropi, zahteva od pojedinca da aktivno učestvuje u društvu, da ostvari pozitivan odnos prema kulturi, jezičkoj i etničkoj različitosti. Sa jedne strane moderan život pruža veće prilike i mogućnosti izbora, ali sa druge strane, stvara i veći rizik i nesigurnost. Nove i zahtevnije društvene promene, mogućnosti i izazovi uslovljavaju sve intezivnije i prisutnije obrazovanje ljudi i zato „obrazovanje pojedinca ne započinje školovanjem, niti se završava sa njim“ (Ciler, 2012, str. 73). U ekonomiji znanja koja se brzo menja, obrazovanje se bavi, pre svega, životnim veštinama. Postavlja se pitanje koliko godina školovanja ili obuke će trajati u budućnosti za nove generacije? Odgovor je da u proseku u OECD-u ljudi mogu očekivati da će prolaziti kroz oko 17 godina obrazovanja, sudeći po broju ljudi između 5 i 39 godina. Rezultati se kreću od oko 14,8 godina obrazovanja u Meksiku do preko 21 godine u Australiji (OECD, 2017).

Kada se kaže obrazovanje, podrazumeva se rad na sebi (samoobrazovanje). Obrazovanje se ne može objasniti samo kao pedagoška praksa, niti kao preuzimanje određenih društvenih uloga. Svakako, ne umanjuje se značaj formalnog obrazovanja bez kojeg je „nemoguće na mlade preneti sve čim raspolaže i do čega je došlo neko složeno društvo. Takvo obrazovanje otvara mladima put do one vrste iskustva koje im ne bi bilo dostupno, ako bi im dozvolili da se obrazuju putem neobaveznog druženja...“ (Djui, prema Ciler, 2012, str. 76). Dobro obrazovanje uveliko poboljšava verovatnoću pronalazenja posla i zarađivanja dovoljno novca za kvalitetan život. Visoko obrazovani pojedinci su manje pogođeni trendovima nezaposlenosti, obično zato što obrazovanje čini pojedinca kvalifikovanim u

radnoj snazi. Životne zarade takođe se povećavaju sa svakim postignutim nivoom obrazovanja. Takođe, veštine potrebne na tržištu rada postaju sve više bazirane na znanju. U proseku oko 74% odraslih u starosnom dobu 25–64 u OECD-u ima završeno više srednjoškolsko obrazovanje. U 31 zemlji OECD-a 60% ili više stanovništva starosti od 25 do 64 godine završilo je najmanje srednje obrazovanje. U nekim zemljama je suprotno: u Meksiku i Turskoj, 60% stanovništva starosti od 25 do 64 godine nije završilo više srednje obrazovanje. Međutim, žene u većini zemalja OECD-a imaju veću verovatnoću da završe visoku ili višu školsku spremu nego muškarci. U proseku, u svim zemljama OECD-a, 38% žena u dobi od 25 do 64 godine ostvaruje tercijarno obrazovanje u poređenju sa muškarcima 33% (OECD, 2017).

Fakultet kao formalna institucija obrazovnog sistema i nastava kao način rada u njoj predstavlja organizovano prenošenje iskustva i znanja, istraživanje problema sveta, smisla života i vrednosti. Obrazovanje koje se stiče u obrazovnom sistemu predstavlja osnovu, temelj čovekovog obrazovanja i kao proces bogaćenja i proširivanja iskustva, ali i kao proces individualnog razvoja i rasta (Ciler, 2012). Čovekova ličnost se izražava u realnom životu, u nastvanom procesu i izvan nastavnog procesa. Na taj način, svet nastave i obrazovanja reflektuje se u svet života. „Obrazovanje nije samo sticanje znanja za jednu struku, niti samo priprema za život (preuzimanjem određenih društvenih uloga), već ono jeste sam život“ (Ibid, 2012, str. 78). Obrazovanje je proces koji svoje grane širi u sve oblasti života. Dakle, obrazovanje kao deo društvenih odnosa i kao način ljudskog postojanja, nema samo socijalnu funkciju, već predstavlja i egzistencijalnu odredbu čoveka. Upravo ta egzistencijalna dimenzija obrazovanja upletena je u egzistencijalne temelje zajednice i ličnosti. Nedavna istraživanja su pokazala da se efekat obrazovanja proteže daleko iznad onoga što se lako može uočiti na tržištu rada, kao što je formiranje boljeg građanina, do mnoštvo netržišnih ili spoljnih koristi koje mogu poboljšati niz socioekonomskih ishoda. Od davnina je uloga obrazovanja bila i stvaranje boljeg građanina.

## **Obrazovanje socijalnih radnika – uticaj globalizacije**

Socijalni rad je multidisciplinarni i praktično orijentisan predmet. Socijalni rad podrazumeva tri oblasti. Prvo, to je društvena praksa, drugo, područje znanja i treće, područje istraživanja. Socijalni rad je suočen sa velikim globalnim izazovima i promenama paradigme. Nove teorijske i metodološke perspektive su ono što treba globalnom i nepravednom svetu, odnosno kritički i globalni socijalni rad, koji može igrati važnu ulogu u stvaranju boljeg i pravednijeg društva za sve, ističu švedski stručnjaci (Ottelid, 2012; Killen, 2007). Ovi autori navode šta je potrebno socijalnom radu kako bi se otrgao od sve globalizovanijeg sveta.

- 1) *Kritičku svest* je pronašao Paulo Freir (Paulo Freire) kao važnu komponentu svakodnevnog rada u borbi za socijalnu pravdu. Dok Sakamoto i Pitner (Sakamoto i Pitner) definišu kritičku svest kao „proces neprekidnog razmišljanja i ispitivanja kako naše sopstvene pristrasnosti, pretpostavke i kulturna načela utiču na načine koje percipiramo razlike i dinamike snage“ (Sakamoto i Pinter, prema Ottelid, 2012). To znači da socijalni radnici moraju imati stav prema sebi, tj. istražiti kako je lični identitet oblikovao sadašnji i dominantni pogled na svet. Kritička svest zahteva da socijalni radnici postanu svesni sopstvenih osećanja, da se oslobode dominantnih ideologija, koje ih ograničavaju i prisiljavaju na tzv. „autoritarno znanje“.
- 2) *Globalizacija i njen diskursivni uticaj* – Širenje globalizacije dovelo je do povećavanja kontakata između socijalnih radnika iz različitih zemalja i zainteresovalo je mnoge istraživače da se fokusiraju na globalne socijalne probleme i socijalne usluge. Socijalni rad treba da preusmeri svoj fokus na ograničenja nacionalne države i na globalni kontekst koji utiče na lokalne uslove. Zbog toga bi studenti trebalo da razumeju interaktivni odnos između nacionalnih, međunarodnih i globalnih uslova za socijalni rad, smatra Otalid (2012).
- 3) *Socijalno-ekonomska perspektiva* – Svet je podeljen na povlašćene zemlje, odnosno područja koja su centar i nepriviligovane zemlje, odnosno područja koja su kategorisana kao „periferna“. Različiti socioekonomski uslovi za ove zemlje i područja snažno utiču na ljude, grupe i društva i njihove životne uslove i šanse. To uzrokuje da milijardu ljudi širom sveta pati od siromaštva i njegovih posledica koje ometaju ljude, zajednice i zemlje sa jednakim pravima i mogućnostima. Socijalni radnici ne mogu da zatvore oči ispred ovakve gorke realnosti i zato moraju da imaju širu perspektivu od metoda rada orijentisanih ka klijentu (Ibid., 2012).

Kilen (Killén, 2007) tvrdi da se unutar socijalnog rada razvijaju kompetencije, koje student treba da poseduje da bi započeo svoj profesionalni razvoj. Pre svega, student treba da stekne znanja o sebi kako bi mogao svesno da postupa sa drugima. Profesionalna kompetencija podrazumeva mogućnost integrisanja znanja tako da može biti profesionalan na svoj način i da doprinosi učenju. Iskustvo i učenje su temelj ličnog i profesionalnog razvoja. Procena veština specifičnih za profesiju je težak zadatak. Istraživanja u Švedskoj pokazuju da je procena profesionalnog razvoja kroz kontinuiranu evaluaciju putem razgovora efektivnija, od ispitivanja (Ottelid, 2012). Takođe, Kilen smatra da teorijsko znanje izražava sposobnost formulacije ili verbalno razumevanje, dok je socijalni rad prvenstveno izražen putem dokumenata i stavova, koji su manje dostupni za procenu (Killén, 2007). Kada su studenti analizirali svoje radove i razmišljali o tome, stekli su pozitivniji pogled na svoj profesionalni razvoj, a i pozitivnu sliku o sebi.

Socijalni rad je profesionalna aktivnost koja je zasnovana na vrednostima koje imaju oblik etičkih principa vezanih za odnos profesionalaca i klijenata. Jedna od organizacija zaduženih za usvajanje, promovisanje i primenu etičkih standarda i kulturnih kompetencija u praksi je Nacionalna organizacija socijalnih radnika (NASW) – ona donosi Etički kodeks, kojim propisuje ključne principe i standarde delovanja u praksi. Pored nje, i Međunarodna federacija socijalnih radnika (IFSW) propisuje etički kodeks, a njime i principe kojima socijalni radnici treba da se rukovode. Svaki od principa koji je propisan Kodeksom se zasniva na jednoj od osnovnih vrednosti profesije socijalnog rada. U skladu sa vrednostima, propisano je šest glavnih principa, čija je svrha da budu osnova i vodič za akciju:

- 1) Primarni cilj socijalnog radnika je da pomogne ljudima u potrebi i da se bavi socijalnim problemima (vrednost: usluga);
- 2) Socijalni radnici se suočavaju sa socijalnom nepravdom (vrednost: socijalna pradva);
- 3) Socijalni radnici poštuju dignitet i vrednost svake osobe (vrednost: dostojanstvo i vrednost ljudi);
- 4) Socijalni radnici prepoznaju ključnu vrednost ljudskih odnosa (vrednost: važnost ljudskih odnosa);
- 5) Socijalni radnici se odnose sa poverljivošću (vrednost: integritet);
- 6) Socijalni radnik radi u oblasti za koju je kompetentan i razvija i unapređuje svoje profesionalno iskustvo (vrednost: kompetentnost)“ (NASW, 2008, str. 6).

Standardi prakse koje Kodeks propisuje su, takođe, klasifikovani u šest grupa, ali prema drugačijem kriterijumu – prema nivou, odnosno kontekstu u kom se praksa odvija. Svaki od standarda se, zapravo, tiče određenog seta odgovornosti socijalnih radnika i svaki je dalje raščlanjen na konkretne pojedinosti koje obuhvata, sa ciljem da opširno postavljene kategorije budu što preciznije približene potrebama primene u praksi. Tih šest etičkih standarda se tiču:

- 1) Etičke odgovornosti socijalnih radnika prema klijentima;
- 2) Etičke odgovornosti socijalnih radnika prema kolegama;
- 3) Etičke odgovornosti socijalnih radnika u praktičnom setingu;
- 4) Etičke odgovornosti socijalnih radnika kao profesionalaca;
- 5) Etičke odgovornosti socijalnih radnika prema profesiji socijalnog rada;
- 6) Etičke odgovornosti socijalnih radnika prema širem društvu (Ibid, 2008, str. 8).

U okviru prve kategorije Kodeksa, etičkih odgovornosti socijalnih radnika prema klijentu, bliže je obrađeno pitanje kompetencija, odnosno pravila za kompetentnu praksu, gde se kaže da socijalni radnik treba da „pruža usluge u granicama svog obrazovanja, treninga, licence, sertifikata, dobijenih konsultacija, iskustva pod supervizijom ili drugog relevantnog profesionalnog iskustva“ (Ibid., 2008, str. 3). Prema Kodeksu, socijalni radnici treba da budu u mogućnosti da razumeju kulturu i funkciju kulture za pojedinca i društvo; da imaju određeni opseg znanja o kulturi (kulturama) svojih klijenata; da pružaju usluge osetljive



na kulturnu pripadnost ili orijentaciju; da steknu obrazovanje i razumevanje socijalnog diverziteta, ali i ugnjetavanja po osnovu različitih kulturnih determinanti (Ibid., 2008, str. 10). U skladu sa etičkim standardima, važna stavka jeste način na koji organizacione i institucionalne sile mogu da unaprede ili unazade razvoj kompetencija socijalnih radnika. Zato je potrebno razvijati nove politike, prakse, pravila i strukture unutar organizacija koje jačaju profesionalnu ulogu socijalnog radnika. Da li to postoji u praksi može da se prikaže ukoliko se udaljimo od teorijskih, normativnih pojava oblika bavljenja kompetencija socijalnih radnika i osvrnemo se na praksu. Postoje tri dimenzije kompetentne prakse u socijalnom radu:

- 1) Mikrodimenzija: tiče se kontakta socijalnog radnika i klijenta;
- 2) Mezodimenzija: tiče se organizacionog nivoa, odnosno pitanja da li određena organizacija ili ustanova sprovodi kompetentni tretman klijenata;
- 3) Makrodimenzija: bavljenje većih sistema pitanjima kompetentnosti; to uključuje donosiocima politika i drugih rešenja, a takođe i obrazovne institucije prilikom njihovog izrađivanja obrazovnog kurikuluma za edukaciju socijalnih radnika“ (Škorić, Kišjuhas, Škorić, 2015, str. 199).

### **Lični i profesionalni razvoj u okviru obrazovanja socijalnih radnika – švedski model**

Krajem 20-tog veka u okviru UN se na novi način definiše socijalni rad „kao profesija koja se bavi ljudskim pravima. Što je kasnije eksplicitno ušlo u međunarodnu definiciju socijalnog rada“ (Čekerevac i dr., 2018, str. 148). UN i njene agencije usvojile su niz konvencija i dokumenata i objavile publikacije koje se bave zadacima socijalnog rada u nizu područja njegovog delovanja.

Globalni standardi za obrazovanje socijalnih radnika koje su početkom 21. veka usvojile Međunarodna asocijacija škola za socijalni rad (IASSW) i Međunarodna federacija socijalnih radnika (IFSW) uticali su na promenu nastavnih programa na fakultetima na kojima se obrazuju socijalni radnici. Tome je doprinela i nova definicija socijalnog rada koju su jula 2014. godine usvojile IASSW i IFSW, a koja direktno naglašava ključne koncepte profesije: socijalnu koheziju, socijalni razvoj, društvene promene, oslobađanje ljudi: „Socijalni rad je praktično utemeljena profesija i akademska disciplina koja promovise društvenu promenu i razvoj, socijalnu koheziju i oslobađanje ljudi. U socijalnom radu, središnji su principi socijalne pravde, ljudskih prava, kolektivne odgovornosti i poštovanja različitosti. Zasnovana na teoriji socijalnog rada, društvenih i humanističkih nauka i na autohtonom znanju, profesija socijalnog rada angažuje ljude i strukture na rešavanju životnih izazova i povećavanju blagostanja“ (IFSW, 2014). Kako bi socijalni radnici mogli da promovisu društvenu promenu i razvoj, potrebno

je da rade na ličnom i profesionalnom razvoju. U švedskom sistemu, profesori preuzimaju odgovornost i posvećenost u radu sa studentima i provode dodatno vreme kako bi sprovodili dobre edukativne vežbe (Ottelid, 2012). U Kraljevini Švedskoj je sprovedeno istraživanje u kom je bilo uključeno 8 univerziteta radi ispitivanja efektivnosti ličnog i profesionalnog razvoja studenata socijalnog rada (Ibid., 2012). Trening veština omogućava studentu da samostalno razmišlja o profesionalnom identitetu i praktično vežba sa drugim studentima. Karakteristično za profesionalni razvoj je da profesori pružaju priliku studentu da upozna sebe. Studentu je dozvoljeno da govori o svojim iskustvima i izražavanju ideja zajedno sa drugima. Stav profesora o ovom programu je da je upravljanje programom odgovorno, jer je potrebno pružiti ga tokom čitavog obrazovnog sistema. Cilj ovog programa je sticanje kompetencije budućih socijalnih radnika u četiri oblasti: socijalizacija, disciplina, kontrola, obrazovanje (Ibid., 2012). U radu je prikazan primer jednog od švedskih univerziteta na kome se obrazuju socijalni radnici.

### **Prikaz: *Linköpings universitet***

Prva godina studija:

Tokom prve godine cilj je pružiti studentu priliku da:

- razmišlja o grupnom radu kao metodi predavanja;
- razmišlja o sopstvenim postupcima tokom grupnog procesa i kako utiče na rad grupe;
- razmisli o načinu na koji se razvija lični proces znanja;
- formuliše sopstvene ciljeve učenja i ciljeve za razvoj grupe.

Rad u grupi može biti i dobar i loš. Potrebno je odrediti određeni stepen saradnje kako bi grupa mogla bolje funkcionisati. Učešće u grupi je obavezno i važno je da svi preuzimaju odgovornost za razvoj grupe. Celokupan rad u grupi zasnovan je na procesima stvorenim u grupi. Treba prihvatiti ideju da grupa ima dušu, važno je stvoriti zajedničko „mi“, jer prihvatanje ideje je ono što čini celinu grupe, a šta čini grupu nego zbir njenih pojedinačnih delova, odnosno pojedinaca. Grupe traju oko 2 sata. Na početku sastanka utvrđuje se dnevni red svakog sastanka.

Druga godina studija:

Cilj druge godine je nešto drugačiji, još uvek se ne odnosi na lični razvoj, ali je u fokusu profesionalni razvoj. Ideja je da studenti imaju priliku da:

- razmišljaju o etičkim aspektima socijalnog rada;
- razmišljaju o sopstvenim postupcima tokom grupnog procesa i kako utiče na rad grupe;
- razmisle o tome kako se razvija proces ličnog znanja tokom druge godine;

Tokom druge godine, grupa se sastaje osam puta po dva sata uz obavezno prisustvo. Svrhe sesije za razmišljanje nisu fiksne, pa mogu biti dobro sredstvo za olakšavanje diskusije između studenata. Bave se pitanjima koja se odnose na etičke dileme u socijalnom radu.

Treća godina studija:

U trećoj godini, studenti imaju otprilike 10 sesija u kojima vode razgovor o sopstvenom vođstvu i procesima koji nastaju u grupama i uporede njihova iskustva sa drugim vođama. Davanje povratnih informacija na različite načine je efikasan način sticanja dodatnih veština. Kroz razvijene veštine i navike na različite vrste grupnih atmosfera, student socijalnog rada će biti spremniji u svom budućem radu.

*Zašto su važni grupni procesi i saradnja?* Kada se studenti nalaze u jednoj istoj grupi duži vremenski period, nudi se više mogućnosti da se grade trajnije veze. Uspostavljenjem više „trajnih“ grupa, studenti mogu da upoznaju jedni druge i da se odnosi razvijaju od strane profesora. Manje grupe daju mogućnost da se znanje o pojedincu i grupi može problematizovati i integrisati, gde svaki student može imati priliku da primi i dobije povratne informacije. Takođe, postoji mnogo prilika za pojedinca da razmišlja o svom načinu funkcionisanja u situaciji i kao pojedinac i kao član grupe. Jedan od izazova koji predstoji u profesionalnoj ulozi jeste mogućnost da se radi u različitim timovima, tj. da se saraduje sa drugima. Potrebno je da se nastava sprovodi grupno, gde grupa ima različite uticaje u zavisnosti od teme, ali je potrebno sprovoditi i individualne intervjuje sa studentima kako bi se uskladio njihov lični razvoj.

*Zašto je važna lična posvećenost profesora?* Postoji potreba i za nadzorom profesora, jer oni smatraju da se lični razvoj odvija kroz promišljanje o sopstvenoj ulozi. Takođe, profesori smatraju da je neetično sprovoditi ovaj program, ako ne postoji spoljni nadzor u njihovom radu, a koji može da se koristi od strane drugih kolega. Potrebno je angažovati veći broj profesora različitih kompetencija, kako bi se ostvario najbolji efekat u radu sa studentima (Ottelid, 2012).

## Zaključak

Obrazovanje je proces od koga zavisi socijalna dobrobit, demokratizacija društva i kvalitet života pojedinaca i društvenih grupa. U Kraljevini Švedskoj obrazovanju se poklanja posebna pažnja, jer preovlađuje mišljenje da obrazovanje predstavlja proces analogan investiranju u fizički kapital.

Obrazovanje socijalnih radnika u Kraljevini Švedskoj, kao i u drugim razvijenim zemljama, stalno se osavremenjavalo u skladu sa promenama na nacionalnom i globalnom nivou. Standardi obrazovanja socijalnih radnika usvojeni u nacionalnoj i međunarodnim organizacijama uticali su na reforme obrazovanja. Reforme obrazovanja imaju za cilj unapređenje obrazovanja socijalnih radnika

u skladu sa potrebama društva i tržišta rada. Pored osavremenjavanja nastavnih disciplina unapređivana je i praksa u cilju bolje primene mera socijalne politike i poboljšanja usluga socijalnog rada.

Socijalni radnici rade na ličnom i profesionalnom razvoju kako bi mogli da promovišu društvene promene i razvoj. Istraživanje sprovedeno u Kraljevini Švedskoj radi utvrđivanja efektivnosti ličnog i profesionalnog razvoja studenata socijalnog rada ukazuje da grupni procesi u radu sa studentima doprinose njihovom profesionalnom i ličnom razvoju.

## Literatura

- Ciler, Ž, (2012). *Koncept cjeloživotnog učenja u Švedskoj*. [The concept of lifelong learning in Sweden] *Andragoški glasnik* Vol. 16, br. 1, pp. 69-78
- International Federation of Social Workers IFSW (2014). Proposed global definition of social work; Available at <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/>.
- Killén, K., (2007). Professionell utveckling och handledning – ett yrkesövergripande perspektiv. [Professional development and supervision - a professional perspective] Lund: Studentlitteratura.
- Magnus Ottelid (red.), Personlig och professionell utveckling inom socionomutbildningen. [Personal and professional development in socio-education] *Pedagogiska meddelanden* nr 8/2012 - Institutionen för socialt arbet.
- OECD. *Better life index- Education*. Available at: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/topics/education/>.
- Spasenović, V, (2014). *Diferencijacija u obaveznom obrazovanju: komparativni pregled politika i praksi u evropskim zemljama*. [Differentiation in compulsory education: a comparative overview of policies and practices in European countries] *Nastava i vaspitanje*, god. 63, br. 3, pp. 387-400.
- The National Association of Social Workers, (2008). *Code of Ethics*. Available at <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=KZmmbz15evc%3D&portalid=0>
- Čekerevac, A. (2002). *Metode i tehnike socijalnog rada*. [Social work methods and techniques] Praktikum, Beograd: Fakultet političkih nauka.
- Čekerevac, A., Lakićević, M. (2014). *Obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji*. U: A. Čekerevac, M. Lakićević (ur.) *Dani socijalnog rada*. [Social work days] pp.31-43. Beograd: Društvo socijalnih radnika Srbije.
- Čekerevac, A., Lakićević, M., Žegerac, N., Perišić, N. (2018). *Odeljenje za socijalnu politiku i socijalni rad*. U: M. Jovanović (ur) *Fakultet političkih nauka 1968 – 2018*. [Faculty of political science] pp. 145-155 Beograd: Fakultet političkih nauka.
- Škorić, M; Kišjuhas, A; Škorić, J. (2015). *Značaj kulturne kompetentnosti za socijalni rad*. [The importance of cultural competence for social work] Available at <http://godisnjak.ff.uns.ac.rs/index.php/gff/article/view/1515/1543>.

## EDUCATION OF SOCIAL WORKERS IN THE KINGDOM OF SWEDEN

### Abstract

In this brief elaboration of the education of social workers in the Kingdom of Sweden, the importance of education in contemporary conditions is emphasized, above all the education of social workers. The context in which social work takes place is influenced by the various global and local changes and the new challenges that the profession faces. Social work as a supportive, stimulating and driving activity deals with the most complex spectrum of understanding of spiritual, physical, legal and other needs and problems of people, and on that basis it is necessary for social work to be an activity that requires highly developed knowledge and skills. The contemporary needs for specific theoretical and methodological knowledge, skills and techniques that social workers should possess are leading to a change and modernization of social work study programs. The aim of this paper is to present the characteristics of education of social workers in contemporary society, and particular attention will be given to the Swedish model of education. The paper is based on the results obtained through the analysis of professional literature, reports, research and internal documents. It is concluded that the education of social workers is changing in accordance with the needs and standards prescribed by professional organizations, and that group processes in working with students contribute to their professional and personal development.

Keywords: *education, social workers, Swedish model, group processes, globalization.*



## PROFESIONALNI RAZVOJ SOCIJALNIH RADNIKA U REPUBLICI SRBIJI U KONTEKSTU CELOŽIVOTNOG UČENJA<sup>11</sup>

### Rezime

Profesionalni razvoj je značajan za unapređenje kompetentnosti socijalnih radnika, organizovanje i pružanje kvalitetnih usluga u socijalnom radu. Ciljevi rada su: a) analiza ključnih aspekata profesionalnog razvoja socijalnih radnika u kontekstu celoživotnog učenja, b) analiza međunarodnih i nacionalnih dokumenata u ovoj oblasti i c) analiza istraživanja profesionalnog razvoja. U radu se daje pregled razvoja koncepta celoživotnog učenja i profesionalnog razvoja, analiziraju se ključni aspekti i njihova mesta u međunarodnim i nacionalnim dokumentima. Ukazuje se na značaj kontinuiranog profesionalnog razvoja za obrazovanje i praksu socijalnih radnika. Pokazuje se usaglašenost nacionalnih dokumenata Republike Srbije (RS) sa međunarodnim kroz uvođenje sistema licenciranja i zakonske obaveze stručnog usavršavanja socijalnih radnika s ciljem profesionalnog razvoja. Međutim, RS nedostaju obavezujući nacionalni standardi koji regulišu profesionalni razvoj tokom i nakon formalnog obrazovanja socijalnih radnika. Diskutuju se mogući pravci daljeg razvoja ove oblasti. Profesionalni razvoj socijalnih radnika je slabo istražen kod nas i u svetu. Radi usaglašavanja kvaliteta profesionalnog razvoja socijalnih radnika potrebno je zakonski regulisati obavezno sprovođenje standarda u visokoškolskim ustanovama za obrazovanje socijalnih radnika i u vladinom i nevladinom sektoru koji zapošljava socijalne radnike. Interesantno bi bilo istražiti uslove za profesionalni razvoj socijalnih radnika u RS radi unapređenja kvaliteta kontinuiranog profesionalnog razvoja i prakse socijalnog rada.

Ključne reči: *profesionalni razvoj, celoživotno učenje, obrazovanje, socijalni radnici, standardi*

### Uvod

U savremenom svetu promene u svim sferama života zahtevaju stalno učenje i sticanje novih znanja i veština. S obzirom na karakteristike posla od socijalnih radnika se očekuje da kontinuirano unapređuju znanja, veštine i prate trendove tokom rada u ovoj oblasti kako bi efikasno odgovorili na potrebe korisnika. Njihov profesionalni razvoj obuhvata kontinuirani proces obrazovanja

---

<sup>11</sup> Rad je nastao u okviru projekta „Politički identitet Srbije u regionalnom i globalnom kontekstu“ (broj: 179076) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

i obuke, tokom koga učenjem, praktičnim radom i podrškom u radnom okruženju, razvijaju i unapređuju znanja, veštine, vrednosti i sposobnosti za izazvanje promene i pružanje kvalitetnih usluga (Brown, Rutter, 2008; Tančić, Vuković, Malčić, 2017).

U domaćoj i stranoj literaturi ne postoji jedinstveno određenje koncepta profesionalnog razvoja već različita shvatanja bliže određuju njegovu suštinu u kontekstu celoživotnog učenja. Prisutna su poistovećivanja profesionalnog razvoja sa različitim pojmovima (stručno usavršavanje, kontinuirano obrazovanje) uprkos razlikama među njima (Hargreaves, Fullan, 1992). Profesionalni razvoj obezbeđuje socijalnim radnicima pripremu za obavljanje radnih zadataka i profesionalne uloge (Žegarac, Brkić, 2007; Zuković, Milutinović, Slijepčević, 2016). Ono uključuje formalno obrazovanje i stručno usavršavanje kroz neformalne i informalne oblike definisane razvojnim planom (Žegarac, Brkić, 2007; Mirkov, 2011). Beher (Becher, 1999; prema Brown, Rutter, 2008) smatra da profesionalci uče šest puta više kroz neformalne nego kroz formalne oblike učenja, što govori o značaju stalnog neformalnog usavršavanja, koje se naslanja na prethodno formalno obrazovanje.

Stručno usavršavanje je uži pojam od profesionalnog razvoja i vodi istom, vremenski ograničeno, usmereno promenama u obrazovnom sistemu, zavisi od finansijskih mogućnosti i često je nametnuto zaposlenima (Hargreaves, Fullan, 1992; Tančić, Vuković, Malčić, 2017; Slimani-Rolls, Kiely, 2019). Odgovornost za stručno usavršavanje je na predavačima skupa i odnosi se na jednokratne aktivnosti: seminare, konferencije, obuke (Hargreaves, Fullan, 1992; Tančić, Vuković, Malčić, 2017; Slimani-Rolls, Kiely, 2019). Za profesionalni razvoj važna je svesnost profesionalca da je celoživotno učenje i rad na sebi uslov za adekvatno funkcionisanje na ličnom i profesionalnom nivou (Zuković, Milutinović, Slijepčević, 2016). Trevitk (Trevithick, 2012) navodi da bi odnos socijalnih radnika prema profesionalnom razvoju trebalo da bude lični konstrukt, proizašao iz njihovih potreba, želja i uverenja o značaju kontinuiranog usavršavanja. Postoji povezanost vrednosti i usluga socijalnog rada sa vrednostima celoživotnog učenja i obrazovnim uslugama u pogledu:

1. poštovanja slobode izbora karijere i ličnog razvoja,
2. dostupnosti – pravo osobe na pristup programima celoživotnog učenja,
3. jednakih mogućnosti – obezbeđenje i promocija jednakih mogućnosti svima u obrazovanju i zapošljavanju,
4. usmerenosti prema korisnicima – uvažava se interes pojedinca u bilo kojem razdoblju života, bez diskriminacije po bilo kom osnovu,
5. kontinuiteta – celoživotno učenje odvija se tokom karijere i svih promena koje pojedinci doživljavaju u ličnom i društvenom životu,
6. pristupačnosti – programima celoživotnog učenja pristupa se na fleksibilne načine, pristupačne potrebama i mogućnostima korisnika,
7. usvajanja kulture učenja i neprekidnog sticanja znanja,



8. pokretanja promena u ličnom, porodičnom i društvenom kontekstu sa ciljem postizanja razvoja (Ćuk i dr., 2017).

Imajući ovo u vidu, celoživotno učenje je sastavni deo obrazovanja za socijalne radnike pripremajući ih za različite profesionalne uloge i kreatore promena. Programi celoživotnog učenja treba da su dostupni i pristupačni svim socijalnim radnicima doprinoseći njihovom kontinuiranom profesionalnom razvoju.

O značaju celoživotnog učenja prvi put se govori u civilizaciji Istoka, dok se u Indiji ova ideja povezuje sa filozofima u 5. veku pre nove ere, a potom se javlja i u antičkoj civilizaciji kod grčkih filozofa Solona, Sokrata, Aristotela, Hipokrata, Bekona, Platona (Miljković, Sitarica, 2016; Marić, 2012).

Kroz aktivnosti međunarodnih organizacija UNESCO, OECD, Svetska banka i Evropske unije (EU) sedamdesetih godina prošlog veka razvijen je koncept celoživotnog obrazovanja (Popović, 2014). Ovaj koncept je doneo dileme kada celoživotno obrazovanje počinje, od kada osoba na njega ima pravo i ko treba da snosi troškove (Popović, 2014). Države i institucije su odgovorne za obezbeđivanje podsticajnih uslova za kontinuirano učenje pojedinaca (Popović, 2014). Ono je individualni proces u kome odgovornost i slobodu izbora ima pojedinac (Popović, 2014). Kroz celoživotno učenje obezbeđuje se kvalitetniji život, individualni razvoj, zadovoljenje unutrašnjih potreba, socijalna razmena i aktivno učešće pojedinca u društvenom životu zajednice (Kulić, 2003; Schuller i Watson, 2009, prema Marić, 2012). Tako da celoživotno učenje, pored individualne, ima i društvenu dimenziju. Odgovornost pojedinca za celoživotno učenje odnosi se ne samo za svoje obrazovanje, kompetencije i zapošljivost, već i za svoje socijalno uključivanje, građanski angažman, kulturnu širinu (Popović, 2014). Ono se kontinuirano menja zajedno sa pojedincom, njegovim potrebama i svetom oko njega, obezbeđujući mu uspešno funkcionisanje (Lundmark, 2002, prema Starčević, Škrbić, 2014). Socijalnim radnicima celoživotno učenje značajno je za prevladavanje različitih životnih izazova i promovisanje društvenih promena i razvoja, socijalne kohezije, osnaživanje i oslobađanje od svih oblika diskriminacije korisnika njihovih usluga (IFSW, 2014). O društvenoj dimenziji celoživotnog učenja govore efekti o poboljšanju kvaliteta života pojedinaca, sprečavanju stagnacije i rutine, povećanju nivoa znanja i osposobljenosti za različite životne zadatke, obezbeđivanju jednakih mogućnosti, socijalne uključenosti i razvoju privrede i demokratije (Vizek Vidović i dr. 2005; Babić, Makojević, Erić, 2010). Takođe, ukazuje se na postojanje povezanosti između celoživotnog obrazovanja, subjektivnog zadovoljstva životom i psihičkog blagostanja pojedinca (Marić, 2012).

Osnovna ideja koncepta celoživotnog učenja je da formalna znanja nisu dovoljna za uspešno izvođenje svih uloga i zadataka na profesionalnom i ličnom nivou u savremenom svetu (Davys, Beddoe, 2010). Usled toga pred socijalnim radnicima je zahtev da kontinuirano stiču nova znanja kako bi efikasno obavljali praksu.

Biesta (Biesta, 2006, prema Popović, 2014) kritikuje koncept celoživotnog učenja zbog unošenja neoliberalnih načela i ukazivanja da je stari UNESCO-v

diskurs celoživotnog obrazovanja deformisan kako bi se prilagodio trenutnim potrebama kapitalizma, zanemarujući individuu, kao i zbog vezanosti samo za pojam ekonomije zasnovane na znanju. Tako je sloboda individue ograničena brojnim spoljašnjim okolnostima van njene moći, dovodeći u pitanje učenje za koje nema mogućnost da definiše cilj i program (Popović, 2014). Navodna sloboda u učenju je tu, ali program učenja definišu međunarodne organizacije i drugi nosioci globalne moći (Popović, 2014). Interesantno bi bilo istražiti koliko su oblici formalnog i neformalnog učenja prilagođeni praksi socijalnih radnika, kao i kolika je sloboda izbora i odgovornosti za kontinuirani profesionalni razvoj u ovoj oblasti.

Paralelno sa razvojem navedenih koncepata, u Evropi i šire, tekao je proces stvaranja uslova za kontinuirani profesionalni razvoj zaposlenih u različitim oblastima, pa tako i u socijalnom radu što je fokus ovog rada. U nastavku dajemo pregled i analizu međunarodnih i nacionalnih dokumenata koji regulišu profesionalni razvoj socijalnih radnika u kontekstu celoživotnog učenja, kao i istraživanja relevantna za ovu oblast.

### **Međunarodni i nacionalni dokumenti relevantni za profesionalni razvoj socijalnih radnika**

Profesionalni razvoj u kontekstu celoživotnog učenja regulisan je dokumentima na međunarodnom i nacionalnom nivou. U obrazovnoj politici EU celoživotno učenje je instrument za suočavanja sa globalnim promenama i izazovima (Vizek Vidović i dr., 2005; Babić, Makojević, Erić, 2010; Popović, 2014; Ćuk i dr., 2017). Kroz različite programe EU razvijala se ideja o celoživotnom učenju i potrebi profesionalnog razvoja zaposlenih (Vizek Vidović dr., 2005). EU ističe njegovu važnost u nekoliko dokumenta: Lisabonska deklaracija i Memorandum o celoživotnom učenju iz 2000, Stvaranje Evropskog prostora visokog obrazovanja iz 2001, Rezolucija Evropskog veća o celoživotnom učenju iz 2002 (Vizek Vidović i dr., 2005). U ovim dokumentima govori se o tri ključna aspekta profesionalnog razvoja: znanje i razumevanje struke, stručne veštine i sposobnosti, profesionalne vrednosti i lična posvećenost (Vizek Vidović i dr., 2005). Takođe, ukazuje se na odgovornost poslodavaca za omogućavanje kontinuiranog profesionalnog razvoja, ali i obaveze i prava zaposlenih na celoživotno učenje (Vizek Vidović i dr., 2005). Usled evropskih integracionih procesa i približavanja Republike Srbije (RS) članstvu u EU ideja o celoživotnom učenju prepoznata je Zakonom o radu, Zakonom o socijalnoj zaštiti i drugim podzakonskim aktima koji regulišu obavljanje profesije socijalnih radnika u RS, što je fokus ovog rada (Zakon o socijalnoj zaštiti, 2011; Zakon o radu, 2018).

Imajući u vidu svrhu socijalnog rada, neprekidan razvoj i promene u oblasti, Međunarodna asocijacija škola socijalnog rada i Međunarodna federacija

socijalnih radnika su 2004. godine donele Globalne standarde za obrazovanje i obuku u socijalnom radu čiji pregled i ažuriranje se ove godine realizuje (IFSW, IASSW, 2004; IFSW, 2014). U ovom dokumentu ukazano je na neophodnost kontinuiranog profesionalnog razvoja socijalnih radnika (IFSW, IASSW, 2004; Agllias at al., 2012). Od socijalnih radnika se očekuje da razvijaju i održavaju potrebne veštine i kompetentnost za obavljanje posla (IFSW, IASSW, 2012; Agllias at al., 2012). Tako da socijalni radnici ne samo da usvajaju nova znanja već ih prenose na praksu, implementiraju nacionalne i međunarodne standarde kvaliteta rada i prate trendove u oblasti.

Polazeći od međunarodnih standarda i Nacionalnih profesionalnih standarda za socijalni rad iz 2002. godine u Velikoj Britaniji razvijen je Okvir za profesionalnu osposobljenost, koji se odnosi na studente, praktičare i zaposlene, čiji profesionalni razvoj, pored kompetentnosti u različitim oblastima, podrazumeva kontinuirano učenje i razvoj tokom cele karijere (TOPSS, 2002; SWRB, 2012; Žegarac, 2016a; BASW, 2018). U ovom okviru ukazuje se na značaj refleksivne prakse, te intervencija zasnovanih na dokazima i posvećenost celoživotnom učenju. Značaj refleksivne prakse sastoji se u osposobljavanju socijalnih radnika da analiziraju i evaluiraju sopstveno i lično iskustvo drugih, koncepte i teme, primene znanje i razumevanje, kao i da koriste rezultate istraživanja u praksi (Žegarac, 2016a). Tako se omogućava profesionalni razvoj socijalnih radnika i kontinuirano učenje proizašlo iz kritičkog promišljanja i stalnog preispitivanja vlastitih postupaka (Brown, Rutter, 2008; Teater, 2010) doprinoseći kvalitetu prakse i uslugama (Eraut, 1994). Međutim, refleksiju nije moguće primeniti ukoliko su socijalni radnici angažovani u radnom okruženju koje ima negativan stav prema refleksivnom pristupu (Trevithick, 2012). Ona treba da bude sastavni deo prakse socijalnih radnika i da poslodavci imaju punu ulogu u njenom razvijanju (Brown, Rutter, 2008). Za razvoj refleksivnog pristupa važna je integrisanost teorije i prakse, cikličnost obrazaca iskustava i svesnost u primeni iskustva tokom celoživotnog učenja (Malešević, 2015). U Velikoj Britaniji Okvirom profesionalne osposobljenosti obezbeđen je refleksivni pristup, struktura i kriterijumi za razvoj karijere na pet nivoa profesionalnog razvoja: 1) student na praksi i pripravnik; 2) socijalni radnik; 3) iskusni socijalni radnik; 4) profesionalni edukator socijalnog rada, napredni socijalni radnik, menadžer socijalnog rada; 5) strateški edukator socijalnog rada, glavni socijalni radnik, strateški menadžer socijalnog rada (SWRB, 2012; Žegarac, 2016a; BASW, 2018). Kroz ovaj okvir vidimo da profesionalni razvoj obuhvata sve faze karijere, od početnika, pripravnika, do iskusnog praktičara (Dall'Alba, Sandberg, 2006; Steward, 2009; Žegarac, 2016a).

Pored aktivnosti Velike Britanije za unapređenje obrazovanja i kontinuiranog stručnog usavršavanja socijalnih radnika i u Sjedinjenim Američkim Državama prisutne su značajne aktivnosti u ovoj oblasti. Tako je Nacionalna asocijacija socijalnih radnika razvila standarde za praksu i obrazovanje socijalnih radnika u brojnim oblastima uključujući i kontinuirani profesionalni razvoj (NASW, 2003;

NASW, 2013). Takođe, ove aktivnosti realizuju se i u Australiji, Kanadi i mnogim evropskim državama (Žegarac, 2016a).

Polazeći od međunarodnih dokumenata, globalnih standarda i aktivnosti u drugim državama, u RS su razvijeni Opšti standardi i kompetencije za obrazovanje socijalnih radnika u okviru TEMPUS projekta „Jačanje visokog obrazovanja za razvoj socijalne politike i unapređenje pružanja socijalnih usluga” (SHESPSS) koji je trajao u periodu od 2013. do 2016. godine (Žegarac, 2016a). Ovi standardi se odnose na:

1. Standarde za visokoškolske ustanove za obrazovanje socijalnih radnika i
2. Standarde za obrazovanje i kompetencije socijalnih radnika (Žegarac, 2016a).

Jedan od standarda za obrazovanje i kompetencije socijalnih radnika je posvećenost celoživotnom učenju i usavršavanju (Žegarac, 2016a). U okviru ovih standarda definisana su tri nivoa i vrste kompetencija, praktičnih ponašanja i veština socijalnih radnika: osnovni, napredni i specijalizovani (Žegarac, 2016a). Za praćenje profesionalnog razvoja socijalnih radnika na ova tri nivoa u Standardima je predloženo korišćenje modela profesionalnog znanja u socijalnom radu koji je razvio Hadson (Hudson, 1997). U ovom modelu polazi se od pet osnovnih, međusobno povezanih formi znanja: teorijsko koje daje okvir za predstavljanje i objašnjenje fenomena, empirijsko koje dolazi iz istraživanja i predstavlja osnovu za praksu zasnovanu na dokazima, proceduralno koje se odnosi na zakone, politike, procedure, mudrost prakse koja dolazi iz iskustva i lično znanje koje se odnosi na intuiciju, zdrav razum, empatiju, komunikaciju i kulturološko znanje (Žegarac, 2016a). Kvalitet stečenog znanja određuje kontekst u kojem se stiče, bilo da se odnosi na akademski, institucionalni kontekst ili praksu (Kennedy, 2005). Uzimajući u obzir ovaj model možemo razumeti različita znanja, veštine i iskustava koje socijalni radnici primenjuju u radu sa korisnicima i koristiti ga za unapređenje uslova u oblasti formalnog obrazovanja i celoživotnog učenja. Međutim, „sve više istraživanja ukazuje da praksu u socijalnoj zaštiti obično ne usmeravaju teorije i rezultati empirijskih istraživanja već stečeno praktično iskustvo, kao i da se socijalni radnici oslanjaju na neke tipove znanja više, a na neke manje“ (Žegarac, 2016b, str. 26).

Standardi razvijeni u okviru navedenog projekta nisu zakonski obavezujući, ali jesu smernice za visokoškolske ustanove za obrazovanje socijalnih radnika u RS i čine polaznu osnovu za razvoj Nacionalnih standarda kvalifikacija za obavljanje poslova u oblasti socijalnog rada i socijalne politike, kao i za prepoznavanje socijalnog rada kao zaštićene i regulisane profesije u Zakonu o regulisanim profesijama i priznavanju profesionalnih kvalifikacija, čije se donošenje očekuje u narednom periodu (Žegarac, 2016a).

Sistem socijalne zaštite RS, u Zakonu i podzakonskim aktima primenjuje koncept celoživotnog učenja prepoznavajući potrebu za profesionalnim razvojem stručnih radnika (socijalnih radnika, psihologa, pedagoga, defektologa i andragoga) nakon završenog formalnog obrazovanja i uspostavljajući sistem provere

i kontrole usluga, licenciranje vladinog, nevladinog sektora i zaposlenih u ovoj oblasti (Zakon o socijalnoj zaštiti, 2011; Pravilnik o licenciranju stručnih radnika u socijalnoj zaštiti, 2013). Od 3809 stručnih radnika licenciranih u periodu od 01.06.2013. do 16.09.2019. socijalnih radnika ima 1808 (Komora socijalne zaštite, 2019). Vidimo da oni preovlađuju u odnosu na druge profesije u socijalnoj zaštiti i u nastavku rada je fokus pregleda i analize dokumenata na njima.

Nakon završetka formalnog obrazovanja za profesiju socijalnih radnika usavršavanje se nastavlja kroz licenciranje za obavljanje poslova u ovoj oblasti i celoživotno učenje. Međutim, pretpostavka je da se pojedinac za zanimanje socijalnog radnika počinje usmeravati pre upisa na osnovne akademske studije jer ga za to zanimanje oblikuju mnoge vrednosti, stavovi, uverenja i znanja koja je učio od rođenja. Tako da se kroz celoživotno učenje povezuje formalno i neformalno učenje u profesiji i van profesije socijalnih radnika.

Kontinuirano stručno usavršavanje i razvoj ličnih i profesionalnih kompetencija zaposlenih glavni je preduslov za postizanje kvaliteta usluga u socijalnoj zaštiti (Žegarac, Brkić, 2007). Sa početkom rada Komore socijalne zaštite 2013. godine, koja je predviđena Zakonom o socijalnoj zaštiti (2011), počela je primena licenciranja i praćenja profesionalnog razvoja kroz evidentiranje bodova za obnavljanje licenci, kao i utvrđivanje ispunjenosti određenih kriterijuma i standarda (Pravilnik o licenciranju stručnih radnika u socijalnoj zaštiti, 2013).

Socijalni radnik ima zakonsku obavezu da se kontinuirano stručno usavršava i licenca mu se obnavlja ako ispunjava uslove definisane Pravilnikom (2013), pri čemu usavršavanje obuhvata:

- 1) kontinuirano praćenje razvoja teorije i prakse socijalne zaštite, i
- 2) sticanje znanja i veština koje unapređuju proces zaštite i podrške korisnika.

Tako da ukoliko se socijalni radnici ne usavršavaju neće moći da obnove licencu. Kroz različite oblike stručnog usavršavanja socijalni radnici razvijaju profesionalne kompetencije.

U RS programe stručnog usavršavanja donosi Odbor Republičkog Zavoda za socijalnu zaštitu koji organizuje stručno usavršavanje i vrši akreditaciju programa obuke pod uslovima i na način propisan Pravilnikom (Pravilnik o standardima i postupku akreditacije programa obuke za stručne radnike i stručne saradnike u socijalnoj zaštiti, 2014). Kroz ovaj Pravilnik (2014) obezbeđuje se uvođenje sistema kvaliteta u programe stručnog usavršavanja, usaglašava se ponuda i potražnja, kao i profesionalni razvoj zaposlenih u ovoj oblasti. Pravilnikom (2014) su definisane dve vrste programa: osnovni kojim se stiču opšta znanja i veštine za obavljanje poslova u socijalnoj zaštiti i komplementarni kojim se usvajaju veštine primene savremenih pristupa, postupaka i metoda rada i unapređuju programi pružanja usluga.

Pored pohađanja akreditovanih programa obuke u RS postoje i drugi načini za stručno usavršavanje kroz:

- a) pohađanje relevantnih specijalizacija i master programa, obuke za posebne vrste savetovanja ili psihoterapije,
- b) izlaganje na domaćim i međunarodnim kongresima, stručnim i naučnim skupovima,
- c) realizacija obuke u svojstvu sertifikovanog trenera,
- d) učešće u stručnim i naučnim projektima,
- e) organizovanje, vođenje ili aktivno/pasivno učešće na tribinama, okruglim stolovima, konferencijama i diskusijama,
- f) objavljivanje radova i uredništvo u indeksiranim i neindeksiranim časopisima i monografijama (Pravilnik o licenciranju stručnih radnika u socijalnoj zaštiti, 2013).

Kroz navedene oblike socijalni radnici unapređuju znanja, veštine i kompetencije kako bi se obezbedio kvalitetan stručni rad i kako bi ispunili uslove za licencu. Interesantno bi bilo istražiti kakvi su uslovi za stručno usavršavanje u praksi, kako se socijalni radnici opredeljuju za neke od navedenih oblika stručnog usavršavanja, koliko su motivisani za isto i koliko su sadržaji prilagođeni njihovim potrebama.

Pored navedenih Pravilnika obaveza kontinuiranog stručnog usavršavanja predviđena je i Pravilnikom o organizaciji, normativima i standardima rada centara za socijalni rad (Pravilnik o organizaciji, normativima i standardima rada centara za socijalni rad, 2019, član 12) u kome je navedeno da su stručni radnici dužni da se usavršavaju kako bi se unapredio stručni rad. Takođe, Pravilnik o bližim uslovima i standardima za pružanje usluga socijalne zaštite (Pravilnik o bližim uslovima i standardima za pružanje usluga socijalne zaštite, 2013, član 20) predviđa obavezu pružaoca usluga da obezbede razvoj osoblja. Tako da je u RS oblast profesionalnog razvoja socijalnih radnika regulisana na nekoliko prikazanih načina u socijalnoj zaštiti. Međutim, malo je transparentnih podataka kako se prikazani Zakonski i podzakonski akti primenjuju u praksi socijalnog rada i kako je ova oblast regulisana u drugim sektorima kao što su obrazovna i zdravstvena zaštita.

### **Istraživanja profesionalnog razvoja relevantna za socijalne radnike**

Brojni autori govore o značaju kontinuiranog profesionalnog razvoja zaposlenih u socijalnoj, zdravstvenoj zaštiti i obrazovanju (Ajduković, Cajvert, 2001; Žegarac, Brkić, 2007; Steward, 2009; Davys, Beddoe, 2010; Alsop, 2014; Slimani-Rolls, Kiely, 2019). Uprkos tome ovaj koncept je slabo istražen. U nastavku ćemo prikazati glavne nalaze istraživanja kod nas i u svetu relevantne za socijalne radnike.

U RS je 2015. godine realizovano istraživanje s ciljem obezbeđivanja pregleda prakse u oblasti zaštite dece, kao i sistematizovanja nalaza o veštinama,

znanju i interesovanjima zaposlenih u socijalnim službama (Žegarac, 2016b). Iako ovo istraživanje nije imalo direktno fokus na profesionalnom razvoju socijalnih radnika, dobijeni rezultati su značajni jer obuhvataju shvatanja i značenja koje stručni radnici daju nekim aspektima profesionalnog razvoja. Od ukupno 60 ispitanika 34 su socijalni radnici, a 9 studenti socijalnog rada (Žegarac, 2016b), što rezultate ovog istraživanja čini relevantnim za naš rad. Rezultati navedenog istraživanja (2016b) ukazuju da socijalni radnici prepoznaju neophodnost celoživotnog učenja, stručnog usavršavanja i licenciranja, pri čemu studenti i manje iskusni profesionalci pokazuju posebno interesovanje za raznovrsne obuke i spremnost za usavršavanje u odnosu na starije kolege sa dužim stažom. U pogledu stvaranja prilika za kontinuirano stručno usavršavanje socijalni radnici su istakli da najznačajniju ulogu ima rukovodilac službe koji podstiče ili ometa njihov profesionalni razvoj (2016b). Takođe, nalazi ukazuju da uglavnom zaposleni nemaju mogućnosti za samostalno finansiranje usavršavanja, da brojne ustanove ne raspolazu sredstvima, da se ne sačinjavaju planovi stručnog usavršavanja, kao i da je među ispitanicima prisutno nezadovoljstvo podzakonskim aktima u ovoj oblasti. Ukazuje (2016b) se da se zanemaruju konkretna znanja koja su potrebna u profesionalnom razvoju zaposlenih kako bi odgovorili na različite potrebe i očekivanja korisnika usluga. Iz ovih rezultata vidimo neke od faktora koji su podsticajni za profesionalni razvoj: svest o neophodnosti celoživotnog učenja, usavršavanja i licenciranja, spremnost za istim ali više među socijalnim radnicima koji su na početku karijere. Takođe, rezultati ukazuju i na faktore koji su prepreka profesionalnom razvoju: nedostatak finansijskih sredstava za stručno usavršavanje i planova stručnog usavršavanja, nezadovoljstvo podzakonskim aktima i sadržajem programa stručnog usavršavanja. Međutim, ovim istraživanjem nisu bliže analizirani izdvojeni faktori i bilo bi značajno dalje ih ispitati, kao i značenja koja socijalni radnici daju profesionalnom razvoju i kako razumeju ovaj kontinuirani proces.

Drugo istraživanje sprovedeno je u okviru master rada i imalo je za cilj da utvrdi povezanost između supervizije i profesionalnog razvoja voditelja slučaja u centrima za socijalni rad u Beogradu (Polić, 2016). Iako ograničeno samo na ovu ciljnu grupu i superviziju kao jedan od faktora profesionalnog razvoja, nalazi pokazuju da različiti aspekti supervizije (učestalost, organizacija supervizije, kvalitet sadržaja supervizije, odnos voditelja slučaja i supervizora, kompetentnost supervizora) doprinose profesionalnom razvoju voditelja slučaja (Polić, 2016). Dobijeni nalaz je u skladu sa shvatanjima mnogih autora koji govore o važnosti supervizijske podrške za profesionalni razvoj zaposlenih u socijalnoj zaštiti (Kessel, 1999; Ajduković, Cajvert, 2001; Žegarac, Brkić, 2007; Steward, 2009; Davys, Beddoe, 2010; Hawkins, Shohet, 2012; Weld, 2012; Milosavljević 2013; Beljanski, 2016; Žegarac, 2016a; Ćuk i dr., 2017). Kod nas druga istraživanja o profesionalnom razvoju socijalnih radnika nisu transparentna.

U državama sa područja bivše Jugoslavije postoje istraživanja koja su se pretežno bavila značajem supervizije i isticala njen uticaj na profesionalni razvoj

zaposlenih u socijalnoj zaštiti (Kessel, 1999; Ajduković, Cajvert, 2004; Vizek Vidović, Vlahović Šetić, 2007; Bežić, 2007; Ćuk i dr., 2017). Kontinuirana supervizija omogućava socijalnim radnicima da postanu reflektivni praktičari koji preispituju stalno svoje aktivnosti i kontinuirano stiču znanja i veštine za unapređenje kvaliteta prakse (Adams, Dominelli, Payne, 2002).

Rezultati istraživanja sprovedenog u Engleskoj ukazuju da su stručni radnici koji pružaju usluge socijalnog rada istovremeno svesni značaja celoživotnog učenja, potrebe za profesionalnim razvojem i njegovog uticaja na radno okruženje, ali su cinični i skeptični u pogledu uslova za kontinuirani profesionalni razvoj (Beddoe, 2009, prema Davys, Beddoe, 2010). Ovo je u skladu sa rezultatima istraživanja (Žegarac, 2016b) sprovedenog u RS o kojem je gore bilo reči. Značaj ovog istraživanja je u ukazivanju na tri faktora koja su prepreka profesionalnom razvoju iz perspektive stručnih radnika: lični troškovi i finansiranje dodatnih obuka, neefikasne povratne informacije u radnoj okolini, stalne promene i nestabilnost organizacija (Beddoe, 2009, prema Davys, Beddoe, 2010). Drugo istraživanje sprovedeno u Engleskoj ukazalo je na dva ključna faktora za profesionalni razvoj zaposlenih: nivo kontrole nad radnim opterećenjima i motivisanost zaposlenih da nastave da uče nakon formalnog obrazovanja (Steward, 2009). Ovi rezultati (2009) pokazuje da što je nivo kontrole nad radnim opterećenjima veći, odnosno što su stručni radnici manje opterećeni radnim zadacima i što imaju veći stepen motivisanosti da nastave usavršavanje nakon formalnog obrazovanja, to imaju zabeležene više nivoe profesionalnog razvoja. Imajući u vidu dostupne rezultate navedenih istraživanja možemo govoriti o sledećim faktorima profesionalnog razvoja socijalnih radnika:

- a) svest o neophodnosti stručnog usavršavanja kod socijalnih radnika i rukovodilaca,
- b) razvijena zakonska regulativa,
- c) motivisanost za kontinuirano stručno usavršavanje,
- d) finansiranje usavršavanja,
- e) kvalitetni planovi stručnog usavršavanja,
- f) podrška i sistematsko negovanje reflektivne prakse,
- g) kvalitetna supervizija,
- h) efikasna i otvorena komunikacija u radnom okruženju,
- i) veći nivo kontrole nad radnim opterećenjima.

Interesantno bi bilo dalje ispitati kako socijalni radnici definišu, razumeju i objašnjavaju navedene faktore i uslove za kontinuirani profesionalni razvoj u sektorima u kojima su radno angažovani.



## Zaključna razmatranja

U profesiji socijalnog rada prisutna je potreba za celoživotnim učenjem koje obezbeđuje lični i profesionalni razvoj zaposlenih, kvalitetnije usluge korisnicima, kao i razvoj vladinog i nevladinog sektora u ovoj oblasti. Tako celoživotno učenje uz dugu tradiciju u različitim delovima sveta poprima društvenu dimenziju. Uzimajući u obzir međunarodne dokumente, RS je regulisala profesionalni razvoj socijalnih radnika zakonskim i podzakonskim aktima u socijalnoj zaštiti. Ovim aktima predviđena je obaveza stručnog usavršavanja socijalnih radnika, ali i drugih stručnih radnika u socijalnoj zaštiti. Međutim, malo je transparentnih podataka kako je profesionalni razvoj socijalnih radnika regulisan u drugim sektorima.

Imajući u vidu nalaze dosadašnjih istraživanja u svetu i kod nas, možemo zaključiti da su skromni podaci o uslovima za profesionalni razvoj socijalnih radnika, iako je prepoznata obaveza njihovog stručnog usavršavanja. O ključnim aspektima i uslovima za profesionalni razvoj socijalnih radnika više govore istraživanja sprovedena u širem i srodnom kontekstu. Ova istraživanja ukazuju na značaj profesionalnog razvoja, ali primećujemo da su se, pogotovo u RS, slabo bavila uslovima za profesionalni razvoj tokom i nakon formalnog obrazovanja socijalnih radnika i da su faktori profesionalnog razvoja nedovoljno istraženi. Pregledom shvatanja različitih autora i nalaza istraživanja izdvajaju se među ključnim aspektima i faktorima profesionalnog razvoja svesnost o potrebi i motivacija za kontinuirano stručno usavršavanje, zakonska regulisanost organizacije i realizacije stručnog usavršavanja, finansijska podrška, supervizija, reflektivnost i efikasna komunikacija u radnom okruženju. Međutim, u domaćoj praksi imamo malo podataka o navedenim aspektima i ne znamo kako je profesionalni razvoj socijalnih radnika planiran i organizovan unutar vladinog i nevladinog sektora. Imajući u vidu značaj radnog konteksta za profesionalni razvoj, možemo zaključiti da bi korisno bilo proširiti saznanja o karakteristikama okruženja u kojem socijalni radnici stiču i upotrebljavaju znanja kako bi se doprinelo prilagođavanju istog potrebama socijalnih radnika i korisnika. Interesantno bi bilo dalje istražiti kakvi su uslovi za profesionalni razvoj socijalnih radnika u RS, utvrditi i sveobuhvatno analizirati faktore kako bi se ujednačili i unapredili programi za profesionalni razvoj u visokoškolskim ustanovama za obrazovanje socijalnih radnika i u praksi.

Značajan korak za unapređenje kvaliteta kontinuiranog profesionalnog razvoja socijalnih radnika je kreiranje pravno obavezujućih standarda za visokoškolske ustanove za obrazovanje socijalnih radnika, kao i vladin i nevladin sektor u ovoj oblasti. Time bi se unapredilo formalno obrazovanje i praksa socijalnog rada.

## Literatura

- Adams, R., Dominelli, L., Payne, M. (2002). *Critical Practice in Social Work*. New York: Palgrave.
- Agllias, K. at al. (2012). *A guide to supervision in social work field education: Revised Edition*. Australia: Australian Learning and Teaching Council.
- Ajduković, M., Cajvert, L. (2001). Supervizija psihosocijalnog rada kao specifičan oblik profesionalnog razvoja stručnjaka u sustavu socijalne skrbi [Supervision of psychosocial work as a specific form of support and to help social workers and other experts in the social care system]. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, Vol.8, Br. 2, pp. 195–214.
- Ajduković, M., Cajvert, L. (2004). *Supervizija u psihosocijalnom radu [Supervision in psychosocial work]*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Alsop, A. (2014). *Continuing Professional Development in Health and Social Care: Strategies for Lifelong Learning*. UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Babić, V., Makojević, N., Erić, J. (2010). *Doživotno učenje – izazov za pojedinca i društvo [Lifelong learning - a challenge for the individual and society]*. Kragujevac: Univerzitet u Kragujevcu.
- Beljanski, M. (2016) Supervizija ili o ličnom i profesionalnom usavršavanju odraslih [Supervision Or On Personal and Professional Adult Self-improvement]. *Andragoške studije*, broj 1, pp. 129–142. DOI:10.5937/andrstud1601129B.
- Bezić, I. (2007). Supervizija kao način razvijanja samopouzdanja i sposobnosti podnošenja konfrontacije [Supervision as a way to develop self-confidence and the ability to cope with confrontation]. *Ljetopis socijalnog rada*, Vol. 14, No. 2, pp. 443–452.
- Brown, K., Rutter, L. (2008) *Critical Thinking for Social Work: Second Edition*. UK: Learning Matters.
- Ćuk, M. i dr. (2017). Cjeloživotno učenje u kontekstu razvoja profesije socijalnog rada [Lifelong learning in the context of the development of the social work profession]. *Društvene i humanističke studije*, Vol. 2, br. 2 (3), pp. 361–378.
- Dall’Alba, G., Sandberg, J. (2006). Unveiling Professional Development: A Critical Review of Stage Models. *Review of Educational Research*. Vol. 76, No. 3, pp. 383–412. DOI
- Davys, A., Beddoe, L. (2010). *Best Practice in Professional Supervision – A Guide for the Helping Professions*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
- Hawkins, P., Shohet, R. (2012). *Supervision in the Helping Professions: Fourth Edition*, England: Open University Press.
- Hudson, J. D. (1997). A model of professional knowledge for social work. *Australian Social Work*, Vol. 50, No. 3, pp. 35–44. DOI

- International Federation of Social Workers (IFSW), International Association of Schools of Social Work (IASSW). (2004) *Global standards for the education and training of the social work profession*, <https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2018/08/Global-standards-for-the-education-and-training-of-the-social-work-profession.pdf>, accessed on 29.06.2019.
- International Federation of Social Workers (IFSW). (2014) *Definition of Social Work*, <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>, accessed on 15.06.2019.
- International Federation of Social Workers (IFSW), International Association of Schools of Social Work (IASSW). (2012) *The Global Agenda for Social Work and Social Development Commitment to Action*, <https://www.ifsw.org/social-work-action/the-global-agenda/>, accessed on 15.06.2019.
- Kadushin, A. (1985). *Supervision in social work*, New York: Columbia University Press.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, Vol. 31, No. 2, pp. 235–250. DOI:10.1080/13674580500200277.
- Kessel, L. V. (1999). Supervizija – neophodan doprinos kvalitetu profesionalnog postupanja primjer nizozemskog modela supervizije [Supervision - a necessary contribution to the quality of professional conduct is an example of the Dutch model of supervision]. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, 6, pp. 59–76.
- Malešević, D. (2015). Refleksija kao faktor ličnog i profesionalnog unapređivanja [Reflection as a factor personal and professional improvement]. *Obrazovna tehnologija*, br. 3, pp. 89–198.
- Marić, M. (2012). Permanentno obrazovanje, opšte zadovoljstvo životom i psihičko blagostanje [Continuous Education, Life Satisfaction and Psychological Well-Being]. *Andragoške studije*, br.1, pp. 81–98.
- Milosavljević, M. (2013) Smisao supervizije u socijalnom radu [The meaning of supervision in social work]. *Socijalna misao*, Br. 3, pp. 11–29.
- Miljković, M., Sitarica, A. (2016). Društvo znanja [Society Knowledge]. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 10, pp. 283–293.
- Mirkov, S. (2011). Konstruktivistička paradigma i obrazovanje za društvo znanja: progresivni diskurs u nastavi [The constructivist paradigm and education for the knowledge society: a progressive discourse in teaching]. *Tehnologija, informatika i obrazovanje – za društvo učenja i znanja, TIO 6*, knjiga 1, pp. 63–70.
- National Association of Social Workers (NASW). (2003) *NASW Standards For Continuing Professional Education*.
- National Association of Social Workers (NASW). (2013) *NASW Standards For Social Work Case Management*.
- Nacrt Strategije socijalne zaštite u Republici Srbiji za period od 2019. do 2025. godine [Draft Social Welfare Strategy in the Republic of Serbia for the Period 2019-2025].
- Pravilnik o licenciranju stručnih radnika u socijalnoj zaštiti [By-law on licensing of professional social service workforce], *Službeni glasnik RS*, 42/2013.

- Pravilnik o standardima i postupku akreditacije programa obuke za stručne radnike i stručne saradnike u socijalnoj zaštiti [By-law on the standards and procedure for accreditation of training programs for professionals and social work professionals]. *Službenom glasniku RS, br. 31/2014.*
- Pravilnik o bližim uslovima i standardima za pružanje usluga socijalne zaštite [By-law on closer conditions and standards for the provision of social welfare services]. *Službeni glasnik RS, br. 42/2013.*
- Pravilnik o organizaciji, normativima i standardima rada centra za socijalni rad [By-law on organization, norms and standards of work of the Center for Social Work], *Službeni glasnik RS, br. 59/2008, 37/2010, 39/2011 - dr. pravilnik, 1/2012 - dr. pravilnik i 51/2019.*
- Popić, B. i dr. (2014). *Model za unapređenje sistema kontinuiranog profesionalnog razvoja odgajatelja, nastavnika i stručnih saradnika u Bosni i Hercegovini* [A model for improving the system of continuous professional development of educators, teachers and professional associates in Bosnia and Herzegovina]. BiH: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.
- Popović, K. (2014). *Globalna i evropska politika obrazovanja odraslih: koncepti, paradigme, pristupi* [Global and European adult education policy: concepts, paradigms, approaches]. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Društvo za obrazovanje odraslih, Beograd.
- Polić, S. (2016). *Uticaj supervizije na profesionalni razvoj voditelja slučaja u centru za socijalni rad* [Impact of supervision on the professional development of case managers at the Center for Social Work]. Master rad – Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet političkih nauka.
- Statistika za period od 01.06.2013. do 16.09.2019 [Statistics for the period 01.06.2013.-16.09.2019]. (2019). Komora socijalne zaštite. [U Republici Srbiji].
- Starčević, N., Škrbić, V. (2014). Doživotno učenje u funkciji demokratizacije obrazovanja [Lifelong learning as a condition the democratization of education]. *Zbornik radova naučno-stručnog skupa sa međunarodnim učešćem Tehnika i informatika u obrazovanju – TIO 2014*. Čačak: Fakultet tehničkih nauka Čačak.
- Slimani-Rolls, A., Kiely, R. (2019). *Exploratory Practice for Continuing Professional Development: An Innovative Approach for Language Teachers*. UK: Palgrave Macmillan.
- Social Work Reform Board (SWRB). (2012). Building a safe and confident future: Maintaining Momentum. UK: *Progress report from the Social Work Reform Board*, pp. 1-39.
- Steward, A. (2009). *Professional Development in Lifelong Learning*. UK: Bell & Bain Ltd.
- Strategija razvoja socijalne zaštite [Social welfare development strategy], *Službeni glasnik RS, 55/05, 71/05-ispavka*
- Tančić, N. D., Vuković L. B, Malčić, B. D. (2017). Profesionalni razvoj nastanika kroz koncept horizontalnog učenja i nastavničkih foruma [Teacher professional development through the horizontal learning concept and teacher's forums]. *Zbornik Odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet u Novom Sadu*, Sveska 26/2017, pp. 109-121. DOI: 10.19090/zop.2017.26.109–121.

- Teater, B. (2010). *An Introduction to Applying Social Work Theories and Methods*. London: Open University Press.
- The British Association of Social Workers (BASW). (2018). *Professional capabilities framework*. <https://www.basw.co.uk/professional-development/professional-capabilities-framework-pcf>, accessed on 07.06.2019.
- Trevithick, P. (2012). *Social Work Skills and Knowledge: A Practice Handbook 3<sup>rd</sup> edition*. Maidenhead: Open University Press.
- Training Organization For Personal Social Services (TOPSS). (2002). *The National Occupational Standards of Social Work*. TOPSS UK Partnership.
- Vizek Vidović, V. i dr. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive obrazovanja* [Lifelong teacher education: multiple perspectives on education]. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Vizek Vidović, V., Vlahović Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj obrazovanja [Models of adult learning and professional development]. *Ljetopis socijalnog rada*, Vol. 14, No. 2, pp. 283–310.
- Zakon o socijalnoj zaštiti [Law on Social welfare], *Službeni glasnik RS*, 24/2011.
- Zakon o radu [Labor Law], *Službeni glasnik RS*, 24/2005, 61/2005, 54/2009, 32/2013, 75/2014, 13/2017 - odluka US, 113/2017 i 95/2018 - autentično tumačenje.
- Zuković, S., Milutinović, J., Slijepčević, S. (2016). Supervizija u institucijama formalnog i neformalnog obrazovanja [Supervision in institutions of formal and non-formal education]. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, Knjiga XLI-2, pp. 233–246. DOI: 10.19090/gff.2016.2.233–246.
- Weld, N. (2012). *A Practical Guide to Transformative Supervision for the Helping Professions*, London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Žegarac, N., Brkić, M. (2007). *Razvoj lokalnih usluga socijalne zaštite-Ka standardima kvaliteta* [Development of local social welfare services - Towards quality standards]. Beograd: Fond za socijalne inovacije i UNDP.
- Žegarac, N. (2016a). *Standardi za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji: Razvoj kompetencija za kvalitetnu profesionalnu praksu* [Standards for education of social workers in Serbia: Development of competence for quality professional practice]. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet političkih nauka.
- Žegarac, N. (2016b). *Mapiranje praksi i radne snage u oblasti zaštite dece u Srbiji* [Social Service Workforce Mapping in Serbia]. Beograd: Centar za integraciju mladih.

## PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SOCIAL WORKERS IN THE REPUBLIC OF SERBIA IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING

### Abstract

Professional development is important for improvement of competencies of social workers, for organizing and providing quality service in social work. The aims of the article are following: a) analysis of key aspects of professional development of social workers regarding lifelong learning, b) analysis of international and national documents in this field, c) analysis of professional development research. This article gives a review of lifelong learning concept development and professional development, key aspects and their places in international and national documents are analysed. Significance of continuous professional development for education and practice of social workers is pointed out. Compliance of national documents of Republic of Serbia with international documents has been shown through introduction of licensing system and legal requirements of professional training of social workers in regard of professional development. However, Republic of Serbia lacks obligatory national standards that would regulate professional development during and after formal education of social workers. Possible directions of further development in this area are still to be discussed. Professional development of social workers is poorly explored both in Serbia and around the world. In order to synchronize the quality of professional development of social workers, it is required legally to regulate mandatory implementation of standards in higher education institutions for education of social workers and in governmental and non-governmental sector that employs social workers. It would be interesting to explore conditions for professional development of social workers in Republic of Serbia in order to improve the quality of continuous professional development and social work practice.

*Keywords: professional development, lifelong learning, education, social workers, standards.*

## **UČENJE SOCIJALNOG RADA SA DECOM I PORODICAMA NA PRIMERU IZ PRAKSE – PERSPEKTIVA STUDENATA**

### **Rezime**

Jedan od izazova, koji se javlja tokom studija socijalne politike i socijalnog rada je osnaženost i ohrabrenost studenata da sva ona znanja i veštine stečeni tokom studija primene u praksi. Vrlo često se javlja strah i nesigurnost, smatraju da nisu dovoljno kompetentni, da ne znaju da procene šta je od svih tih teorijskih znanja i veština relevantno za konkretan slučaj. U okviru većine stručnih predmeta, program se temelji na različitim teorijama učenja i koncipirani su tako da pružaju mogućnost korišćenja različitih korisnih alata za rad, kako profesorima, tako i studentima. U velikoj meri razvoj potencijala i kompetencija budućih socijalnih radnika iziskuje i njihovo uključivanje, aktivno učešće u disusijama, simulacijama, grupnom radu i sl. Iako imaju mogućnost provežbavanja različitih situacija, još uvek nisu u dovoljnoj meri sigurni u svoje znanje i veštine, jer se sve to događa u učionici na osmišljenim primerima, koji i pored svoje autentičnosti ne mogu na verodostojan način prikazati socijalni rad u različitim okruženjima prakse. Model učenja socijalnog rada sa porodicama na primeru iz prakse (porodica Jovanović), koji je realizovan sa studentima četvrte godine studija u okviru predmeta Socijalni rad sa decom i mladima, omogućio je da studenti spoznaju prvo osnovu na kojoj se temelji praksa u konkretnom okruženju (zakoni, standardi, procedure i sl.), a zatim da stvore uvide na koji način to funkcioniše u različitim okruženjima prakse. Ovakav vid rada, zahtevao je od studenata komunikaciju i saradnju na više nivoa: sa mentorima (profesorkama), kao bi dobili što jasnije instrukcije i povratne informacije; ‘konsultovanje’ literature; stručnim radnicima koji rade u specifičnim okruženjima prakse, kako bi što bolje razumeli šta je njihov delokrug rada i koje bi oni korake u radu preduzeli kada je porodica Jovanović u pitanju; rad u grupi sa kolegama koje pohađaju isti predmet, gde bi promišljali o slučaju, međusobno razmenjivali informacije, analizirali, kako bi stvorili ‘sliku koja ima okvir’. Teater (2011), kada govori o ulogama profesora i studenata u procesu učenja, pravi jasnu razliku između odgovornosti profesora i odgovornosti studenata. Naime, mišljenja je da je na studentima odgovornost sticanja novih znanja i veština, jer za tim mora postojati volja i želja. Dok je na profesoru odgovornost da obezbedi okruženje i priliku za primenu tih znanja i veština (Teater, 2011). Samim tim se stvara prilika studentima da aktivno učestvuju, iako možda u početku nemaju volju za sticanjem novih znanja i veština, velika verovatnoća je da će se tokom procesa to probuditi u njima. Tokom realizacije Modela učenja socijalnog rada sa porodicama na primeru iz prakse, zapaženo je da su pojedini studenti, koji na početku procesa nisu bili motivisani za ovakav način rada, kasnije pokazali zainteresovanost, i uključivali se

u različite segmente rada. Važno je da budući socijalni radnici izgrade jednu zdravu osnovu koja se sastoji od znanja, veština i vrednosti, kako bi sa tog "zdravog stanovišta" posmatrali sebe, druge ljude i ono što se dešava u društvu. Pokušali da razumeju i naprave adekvatan plan i strategiju rada, u cilju postizanja dobrostanja korisnika.

**Ključne reči:** *studenti socijalnog rada; razvoj potencijala; primena znanja i veština; specifično okruženje prakse*

## Značaj teorije za praksu socijalnog rada

*„Teorije nisu apsolutno tačne ideje o tome kakve su zaista stvari oko nas, ali su prihvatljive ukoliko na jedan prihvatljiv način mogu objasniti ono što se dešava. One nam daju neku vrstu „upotrebljivih definicija“ sveta koji nas okružuje. One taj svet čine razumljivijim. Stvaranje jedne teorije istinski podseća na stvaranje realnosti... Naše teorije definišu ono što mi vidimo“ (Howe prema Trevithick, 2012, str. 29).*

Socijalni rad kao pomagačka profesija, podrazumeva rad sa korisnicima koji često bivaju pogođeni višestrukim problemima. Misija treba da bude iznalaženje najadekvatnijeg načina rešavanja problema koji će doprineti dobrostanju korisnika. „Kako bi socijalni rad dao rezultate, neophodno je da socijalni radnici budu sposobni da koriste teorijska znanja“ (Trevithick, 2012, str. 25).

Iako nam teorija omogućava da objasnimo svet oko sebe i svemu daje značenje, neretko ostane na apstraktnom nivou ukoliko "nije našla svoju primenu". Kako bi budući socijalni radnici razumeli vezu između teorije i prakse, kao i između znanja i veštine, vrlo je značajno ukazati im na vrednost primene teorije u praksi:

- 1) objašnjava situacije korisnika i predviđa njihovo ponašanje;
- 2) pruža polazište socijalnim radnicima;
- 3) pomaže socijalnim radnicima da imaju organizovan plan svog rada i smanjuje lutanje koje se može dogoditi u praksi;
- 4) nudi socijalnim radnicima jasan okvir u haotičnoj situaciji i pruža odgovornost na njihov rad;
- 5) daje socijalnim radnicima perspektivu da konceptualizuju i reše probleme korisnika, tačnije mogućnost odabira odgovarajuće intervencije;
- 6) identifikuje nedostatke u znanju o praksi (Teater, 2011).

Primena znanja koje crpemo iz različitih izvora treba da nam omogući da bolje razumemo sebe i svet oko sebe. Takođe je važno napraviti jasnu razliku između gledišta i interpretacije ljudi, odnosno načina na koji vide određene događaje, razumevanje istih i kakav značaj pridaju određenim ličnim iskustvima i onim događajima kojima su prisustvovali. Bez integracije teorije i prakse, velika je verovatnoća da će na socijalne radnike i na njihov rad na konkretnom slučaju uticati sopstveni stavovi, raspoloženja i reakcije, koji mogu rezultirati infektivnošću, neefikasnošću, čak i naštetiti korisnicima (Walsh prema Teater, 2011).



„Teorija socijalnog rada nikada ne sme postati sama sebi cilj. Ona treba da objasni sve složene situacije koje opažamo u praksi, tako da budemo u stanju da čak i u toj naizgled haotičnoj realnosti uočimo određene obrasce i pravila ponašanja i da nam pomogne da predvidimo oblike budućeg ponašanja“ (Coulshed prema Trevithick, 2012, str. 31).

## **Izazovi primene teorijskih znanja u praksi socijalnog rada**

Studenti socijalnog rada se susreću sa mnogobrojnim izazovima kada je u pitanju primena teorijskih znanja, jedan od njih je integracija teorije i prakse na efikasan i efektivan način. Neretko bivaju preplavljeni teorijskim znanjem koje su naučili u ograničenom vremenu i imaju poteškoće u izboru najkorisnijih informacija neophodnih za praksu. Zapravo, izazov im predstavlja sposobnost prepoznavanja, to jest identifikacija relevantne teorije, razumevanje i primena iste u svom radu (Lam, et al. prema Gentle-Genitty et al. 2014). Naime, kada se nađu izvan „učionice“ gde se od njih očekuje primena onoga što su naučili tokom studija, često se javi nemogućnost primene naučenih koncepata i onoga što su vežbali kroz igranje uloga (role play), studije slučaja i sl. Ukoliko imaju takvu vrstu iskustva, mogu smatrati teorije nevažnim, jer nema povezanosti između „učionice i prakse“ odnosno sve vežbe koje se odigravaju u učionici, namenjene sticanju novih znanja i veština mogu biti za njih neka vrsta igre – osmišljena za studente i shvatiti ih neozbiljno (Munro prema Gentle-Genitty et al. 2014). Teorija može „sama po sebi“ da ne razume situaciju korisnika, te to zahteva poznavanje više teorijskih pravaca. Iako poznavanje više teorija omogućava fleksibilnost i sveobuhvatnost, takođe, predstavlja veliki izazov za studente socijalnog rada, jer njihova primena u praksi, pogotovo ako su u pitanju različiti teorijski pravci, iziskuje suštinsko ovladavanje datom ‘materijom’.

Deo već navedenog citata u tekstu (Howe, 1987, str. 10): „Naše teorije definišu ono što mi vidimo“, upućuje na to da teorija treba da bude nešto što je dostupno svima i treba da objašnjavaju sve ono što se dešava oko nas i u/sa nama. Samim tim tu između ostalog spadaju „razna životna iskustva i individualni doživljaji“ (Gambrell prema Trevithick, 2012, str. 29). Ovakav vid objašnjenja ukazuje na značaj ličnog iskustva kada govorimo o učenju, poznatijem kao „eksperimentalno učenje ili eksperimentalni izvori znanja“, teorije koje su nastale iz prakse (Trevithick, 2012).

## **Integracija teorije i prakse**

Mnoge teorije su uticale na kreiranje pristupa u socijalnom radu, takođe, razvijeni su mnogi modeli učenja kako bi se prevazišli problemi integracije teorije i prakse. Neki od tih problema su znanja koja proizlaze iz literature i teorija koja se bave konkretnom praksom socijalnog rada, a tiču se nečeg već pomenutog

u tekstu – problem „nepostojanja jednog okvira ili konceptualne mape“ i drugi problem neujednačena terminologija kojom se označava praksa socijalnog rada (Trevithick, 2012).

Socijalni rad razvija praktične modele i intervencije koje su utemeljene na teoriji i dokazima zasnovanim na znanju. Polazi od pretpostavke da efikasan ciklus učenja podrazumeva eksperimentisanje, promišljanje, istraživanje i vežbanje, pri čemu su aktivno i autentično učenje dominantno primenjeni pedagoški principi (Bloomfield et al. prema Žegarac, Burgund Isakov, 2019). Važnost samostalnog sticanja znanja i otkrivanja značenja je istaknuta, jer se dublje obrađuje i bolje ugrađuje u kognitivne mape. Iziskuje posvećenost, samim tim se zadržavaju duže i dobijaju pojačano lično značenje, odnosno ceo taj proces postaje smislen. Ovaj pristup naziva se “dubokim učenjem” i povezuje se sa potrebom za smislenim učenjem iskustva koja proizvode zadovoljavajući proces učenja koji vodi do dugoročne integracija znanja (Biggs, Tang prema Žegarac, Burgund Isakov, 2019).

Iskustveno učenje je odavno prepoznato kao efikasano edukativno ‘sredstvo’ u podešavanju setinga u učionici koji je odgovarajući za primenu stečenih znanja i veština (role play), kao i za sticanje novih tokom takve vrste iskustva. Predstavlja most između onoga ‘Šta treba? – saznanje’ i ‘Kako treba? – primena’ (Askeland prema Cheung, Delavega, 2014). Zapravo, most između teorijskog znanja i praktične primene.

Refleksija je sastavni deo procesa sticanja znanja iz mnogih disciplina i govori se o reflektivnom učenju kao obliku mentalne obrade koji je provociran direktnim iskustvom. Ovo iskustvo, spontano ili vođeno, pokreće čoveka da preispita i potvrdi lično izgrađeno znanje (Fook, 2007; Lam prema Žegarac, Burgund Isakov, 2019). Kriička refleksija znači identifikovanje, preispitivanje i transformisanje osnovnih ličnih, društvenih i profesionalnih pretpostavki i vrednosti koje podržavaju stvaranje koherentnog profesionalnog identiteta (Fook prema Žegarac, Burgund Isakov, 2019).

Zajedničko svim ovim pristupima su „metod slučaja“ koji se koristi u nastavi i učenju. Autentični slučajevi daju kontekst teoriji, pomažu da se ona konceptualizuje, učine je verodostojnom (Žegarac, Burgund Isakov, 2019). Rad na slučaju kao metod učenja iziskuje od studenta da istraži, prouči različite zakone, propise, standarde, protokole i sl. promisli i napravi selekciju onoga šta je relevantno za konkretan slučaj, na taj način razvija i kritičko mišljenje.

## **Model učenja socijalnog rada sa decom i porodicama na primeru iz prakse**

Model učenja socijalnog rada sa decom i porodicama na primeru iz prakse je realizovan u okviru predmeta Socijalni rad sa decom i mladima koji pohađaju studenti četvrte godine, na Fakultetu političkih nauka, Univerziteta u Beogradu. Ovakvim modelom učenja se želelo doprineti „transformaciji znanja iz učionice

u praktične kompetencije socijalnog rada“ (Žegarac, Burgund Isakov, 2019). Zadatak nije bio namenjen samo studentima, već i profesorima, mentorima, praktičarima. Izazov koji se nametnuo u realizaciji je veliki broj studenata što neposredno ometa eksperimentalno, iskustveno, reflektivno i kritičko učenje. U ovom poglavlju je opisan proces rada na slučaju Jovanović. Veći deo sadržaja teksta je preuzet iz instrukcija koje su studentima davale profesorka dr Nevenka Žegarac i docentkinja dr Anita Burgund Isakov.

S obzirom na to da socijalni rad sa decom i porodicama podrazumeva kompleksne, nekada i suprotstavljene pristupe praksi, kao i neophodnost saradnje sa mnogim službama, koje pružaju različite vrste usluga u raznovrsnim okruženjima prakse, odabran je slučaj Jovanović zarad postizanja autentičnosti i verodostojnosti. Zamisao je bila da se studentima u što većoj meri približi mogućnost rada na ovakvom slučaju u praksi i šta to sve uključuje, kakvu vrstu pripremljenosti, koje korake u radu i sl. Naime, porodica Jovanović je suočena sa višestrukim i kompleksnim problemima (teška bolest i nepokretnost majke; prekomerno pijenje oca, nezaposlenost i gubitak svih prihoda; ometenost, problemi u školovanju i sa vršnjacima; problemi u ponašanju drugog deteta; socijalna izolacija, nedostupnost službi u zajednici...), dobila je da koristi uslugu porodičnog saradnika tokom pilotiranja.

Ovakav način učenja podrazumeva pet koraka:

### **I korak**

Bio je predviđen grupni rad, za to neophodno je bilo oformiti šest grupa, svaka od tih grupa imala je četiri učesnika, koje je trebalo odabrati. Nakon toga studenti su dobili zadatak da u periodu od četiri nedelje prikupe, analiziraju i prirede prikaz procesa socijalnog rada sa članovima porodice Jovanović. Tako što je svaka oformljena grupa dobila jedno specifično okruženje prakse socijalnog rada:

- zaštita dece (centar za socijalni rad, služba za decu i mlade, zaštita dece od zlostavljanja i zanemarivanja i nadeležnosti organa starateljstva u odnosima roditelja i dece);
- socijalni rad u obrazovanju/ školi (redovno i specijalno obrazovanje);
- novčana davanja (centar za socijalni rad, služba za pravne poslove i materijalna davanja);
- socijalni rad u zdravstvu (rehabilitacija posle moždanog udara);
- socijalni rad u oblasti mentalnog zdravlja (tretman bolesti zavisnosti – alkoholizam);
- socijalni rad u oblasti maloletne delinkvencije (nadležnosti CSR / organa starateljstva kod problema u ponašanju).

U tom periodu od četiri nedelje trebalo je da studenti:

- 1) prouče zakonska rešenja, procedure, protokole i specifična stručna uputstva koja regulišu praksu socijalnog rada u specifičnim okruženjima prakse;

- 2) naprave osnovu za razgovor – polustrukturirani intervju, kojim će intervjuisati jednog ili više socijalnih radnika koji rade u zadatim konkretnim okruženjima prakse;
- 3) pripreme petnaestominutnu prezentaciju gde će izložiti zakonske i stručne okvire socijalnog rada u zadatom konkretnom okruženju prakse, koju će ispred velike grupe izlagati jedan učesnik. Sadržaj prezentacije je više posvećen načinu rada socijalnog radnika u konkretnom okruženju prakse, a ne toliko detaljima rada na slučaju Jovanović. Kako bi prikupili neophodne informacije o radu u konkretnom okruženju prakse, trebalo je da se studenti samostalno organizuju i uspostave kontakt sa stručnim radnicima, kako bi dogovorili na koji način će uspostaviti saradnju.

## **II korak**

Studenti su prezentovali sve ono na čemu su u prethodnom periodu radili. Prikazali su zaduženja, poslove i procedure kojim se socijalni radnici rukovode u konkretnom okruženju prakse. Predviđeno vreme za prezentovanje svih grupa je 90 minuta.

## **III korak**

Već pomenuti izazov je veličina grupe studenata koji pohađaju ovaj predmet, kao i uključenost svih. Kako bi se postigla aktivnost i učešće većine studenata u ovom segmentu rada svaka od grupa je bila mešovita (šest ili dvanaest grupa od pet do osam učesnika, u zavisnosti od broja studenata), odnosno, bila je sastavljena od studenata koji su bili zaduženi za određeno okruženje prakse i studenata koji nisu imali zadatak da pripreme prezentaciju. Grupe su dobile slučaj porodice Jovanović i zadatak da odgovore na pitanja sa stanovišta konkretnog okruženja prakse. Predviđeno vreme za rad u maloj grupi je bilo trideset minuta, zatim je usledilo izlaganje i diskusija ispred velike grupe, takođe je trideset minuta bilo namenjeno za diskusiju. Nakon toga su studenti pripremili prezentaciju kojom su prikazali pristup koji je usmeren na porodicu. Kada bi završili sa izlaganjem, profesorka bi dala povratnu informaciju i izlagala o principima i metodama rada sa porodicama.

## **IV korak**

Kada bi se čas završio, svaki student je anonimno popunio evaluacioni formular, kako bi profesorka imale uvid u stepen razumevanja onoga na čemu su radili.

## **V korak**

Studenti su samostalno popunjavali reflektivni dnevnik i odgovore slali na mejl profesorki. Davali su odgovore na sledeća pitanja: „Šta se tačno dogodilo? (opis situacije u kojoj ste nešto važno naučili); Refleksije na tu situaciju, šta ste

tačno iz nje naučili i/ili zaključili?; Plan akcije koji će omogućiti da unapredite sopstvene veštine i praksu“. Studentima je popunjavanje reflektivnog dnevnika omogućilo da stvore koherentnu sliku onoga na čemu su radili i šta su iskustveno prošli, kroz identifikaciju, preispitivanje, promišljanje, analizu i sl.

## Zaključna razmatranja

Studenti tokom studija imaju prilike da se susretnu sa mnogo teorijskih pravaca, pristupa, perspektiva raznih autora. Program na fakultetu je kreiran na taj način da iz većine predmeta studenti imaju vežbe, a iz stručnih predmeta imaju i mogućnost da teorijsko znanje primene praktično kroz igranje uloga, studije slučaja, grupne zadatke, interaktivnu razmenu, debate i diskusiju. Ovakav način rada treba da izgradi jednu bazu znanja, veština, kompetencija kako bi studenti bili osnaženi da sve to primenjuju u praksi i dalje nadograđuju. Međutim, kod studenata se, kada se susretnu sa svojim prvim praktičnim iskustvom, da li tokom stručne prakse ili volontiranja, javljaju nesigurnost i strah. Bivaju uplašeni zbog odgovornosti, da nešto ne “pogreše” u radu sa korisnicima, preispituju svoje kompetencije i tako dalje. Tome donekle doprinosi i ceo kontekst učionice, u okviru koje se stiču znanja i veštine i vežbavaju na “plastičnim” primerima, gde to može biti veoma apstraktno. Model učenja socijalnog rada sa porodicama na primeru iz prakse je doprineo tome da studenti izađu iz učionice i stiču novo znanje i veštine u raznovrsnim okruženjima prakse. Neke od prednosti ovakvog načina rada iz perspektive studenata su timski rad, shvatanje porodice kao kohezivne celine, razumevanje konteksta. Takođe, doprinosi povezivanju teorije i prakse, preispitivanju stavova o socijalnom radu sa decom i porodicama, razvoju komunikacijskih veština, kritičkog mišljenja, sposobnosti rešavanja problema i pojačana senzitivnost za neke situacije (Žegarac, Burgund Isakov, 2019).

Ovakav model učenja omogućava da se slučaj tumači i “izfilteriše” kako kroz perceptivni, tako i kroz kognitivni i emotivni nivo, a to je ono što nam pruža neku vrstu pripremljenosti i sigurnosti u radu na slučaju.

## Literatura

- Ameratungaa, D. J., Ratimab, S., Mortona, M., S., Dicksona, M., Hsua, D., Jacksona, R., (2010). *Student engagement in very large classes: the teachers' perspective* Exetera. Epidemiology & Biostatistics, School of Population Health, University of Auckland, Auckland, New Zealand; Centre for Academic Development, University of Auckland, Auckland, New Zealand. Council on Social Work Education, Vol. 35, No.7, str. 761–775.
- Bowers, E., Pack., M., (2017). *Designing and embedding authentic learning opportunities in a social work curriculum: Reflections and lessons learned*. Aoteraoa New Zealand Social Work. Council on Social Work Education, Vol. 29, No. 1, str. 99–110.

- Blakemore, T., Howard, A., (2015). *Engaging undergraduate social workstudents in research through experience-based learning*. School of Humanities and Social Sciences, University of Newcastle, Newcastle, Australia. Vol. 34, No. 7, str. 861–880.
- Cheung, M., Delavega, E., (2014). *Five-Way Experiential Learning Model for Social Work Education*. University of Houston, University of Memphis, USA. CSWE, Vol. 33, No. 8, str. 1070–1087.
- Child Welfare Research Center, (2001). *Case Studies of Families Involved with Welfare and Child Welfare*. CalWORKS and Child Welfare: Case Management for Public Child Welfare Workers. Berkeley. str. 71–128.
- Gentle-Genitty, C., Chen, H., Karikari, I., Barnett, C., (2014). Social Work Theory and Application to Practice: The Students' Perspectives. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, Indiana University. Vol. 14, No. 1, str. 36–47.
- Houston, S., McColgan, M. (2014). *Delivering Social Work Education on Case Reviews and Inquiry Reports: An Exploratory Study of Students' Perspectives in Northern Ireland*. *Child Care in Practice*, Vol. 20, No. 4, str. 415–435. DOI: 10.1080/13575279.2014.936363.
- Hutchins, H. M., Burke, L. A., (2007). *Training Transfer: An Integrative Literature Review*. University of Tennessee–Chattanooga, University of Houston. *Human Resource Development Review*, Vol. 6, No. 3, str. 263–296. DOI: 10.1177/1534484307303035.
- Kornell, N., and Bjork, R. (2008). *Research Article: Learning Concepts and Categories - Is Spacing the "Enemy of Induction"?*. *Association for Psychological Science*, University of California, Los Angeles, Vol. 19. No. 6, str. 585–592.
- Kuznika, A., Verd, M. J., (2017). *Guest Editorial: Preliminarie, Journal of Research Design and Statistic in Linguistics and Communication Science*. University of Wrocław, Poland, Autonomous University of Barcelona, Spain. Vol. 3.1. 2016, str. 1–4. DOI: 10.1558/jrds.33102.
- Oi-Ngor Cheung, S., (2015). *Pedagogical Practice Wisdom in Social Work Practice Teaching—A Kaleidoscopic View*. Department of Social Work, Hong Kong Shue Yan University, 10 Wai Tsui Crescent, North Point, Hong Kong. *Council on Social Work Education*, Vol. 34, No. 3, str. 258–274.
- Skills for care., Workforce intelligence (2018). *Skills for Care analysis of Higher Education Statistics Agency (HESA) data*. Social work education in England.
- Teater, B. A. (2011). *Maximizing student learning: A case example of applying teaching and learning theory in social work education*. *Social Work Education*, Vol. 30, No. 5, str. 571–585.
- Toom, A., Krokfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R., Kansanen, P. (n.d.). *Exploring the essential characteristics of research-based teacher education from the viewpoint of teacher educators*. Center for Research on Teaching, University of Helsinki, Finland, P.O.BOX 9, FI-00014.
- Trevithick, P., (2016). *Priručnik: Veštine i znanja socijalnog rada (Handbook: Social work skills and knowledge)*, Univerzitet u Nišu, Srbija.

- USAID (2008). *Social work education and the practice environment in Europe and Eurasia*. Rutgers University Center for International Social Work in cooperation with i Creative Associates International, Inc. and the Aguirre Division of JBS International, Inc. United States.
- Zufferey, C., Gibson, C., Buchanan, F., (2015). *Collaborating to Focus on Children in Australian Social Work Education*. School of Psychology, Social Work and Social Policy, University of South Australia. Council for Social Work Education, Vol. 34, No. 1, str. 32–45.
- Zegarac, N., Burgund Isakov, A. (2019). *Using a real case scenario in teaching social work with children and families in different practice settings*. Social Work Education. Council on Social Work Education, Vol. 38, str. 406–421.
- Yakovleva, O. N., Yakovlev, V. E., (2014). *Interactive teaching methods in contemporary higher education*. Department Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk State Pedagogical University, Russia b Russian-British Institute of Management, Russia, Council on Social Work Education Vol. 16, str. 75–80.

## **LEARNING SOCIAL WORK WITH CHILDREN AND FAMILIES ON THE EXAMPLE FROM PRACTICE – STUDENTS’ PERSPECTIVE**

### **Abstract**

One of the challenges, that emerges during social policy and social work studies is the empowerment and encouragement of students to put all their knowledge and skills acquired during their studies into practice. Very often fear and uncertainty arise, they find themselves not competent enough, unable to assess what is relevant to all the theoretical knowledge and skills relevant to a particular case. Within most professional subjects, the program is based on different learning theories and is designed to provide the opportunity to use a variety of useful tools for work, both for professors and students. To a large extent, the development of the potential and competencies of future social workers also requires their involvement, active participation in discussions, simulations, group work, etc. Although they have the ability to practice different situations, they are still not sufficiently sure of their knowledge and skills, because all of this happens in the classroom on meaningful examples, which, despite their authenticity, cannot credibly represent social work in different practice settings. The model of learning social work with families through a practical example (the Jovanovic family), which was realized with the students of the fourth year of study within the subject Social work with children and young people, enabled students to get to know the first basis on which practice in a particular environment is based (laws, standards, procedures, etc.) and then create insights into how it works in different practice environments. This type of work required students to communicate and collaborate on many levels: with mentors (professors), in order to get as clear as possible instructions and feedback; “consulting” literature; professionals working in specific practice settings, in order to

better understand what their scope of work is and what steps they will take when it comes to the Jovanovic family; working in a group with colleagues attending the same subject, where they would think about a case, exchange information, analyze each other, to create a “picture that has a frame”. Teater (2011), when discussing the roles of professors and students in the learning process, makes a clear distinction between professor responsibility and student responsibility. Namely, it is the opinion that it is the responsibility of students to acquire new knowledge and skills, because there must be will and desire for this. While it is the professor’s responsibility to provide the environment and opportunity to apply that knowledge and skills. (Teater, 2011). This creates an opportunity for students to actively participate, although they may not initially have the will to acquire new knowledge and skills, it is highly likely that they will wake up in the process. During the implementation of the Model of Learning Social Work with Families on the example from practice, it was noticed that some students who at the beginning of the process were not motivated for this type of work, later showed interest, and participated in different segments of work. It is important for future social workers to build a sound foundation, which is made up of knowledge, skills and values, in order to view themselves, other people and what is happening in society from that “healthy point of view”. Attempted to understand and devise an adequate work plan and strategy, in order to achieve customer well-being.

**Keywords:** *social work students; potential development; application of knowledge and skills; specific practice environment.*



**II**  
**STRUČNA PRAKSA STUDENATA**  
**SOCIJALNOG RADA**



**Milica Glišić**, master socijalni radnik

Ustanova socijalne zaštite

Dom za smeštaj odraslih i starijih „Torlak“

UDK: 364:378.38

**Violeta Marković**, istraživač pripravnik

Univerzitet u Beogradu, Fakultet političkih nauka,

Departman za socijalnu politiku i socijalni rad<sup>12</sup>

## **ORGANIZACIJA STRUČNE PRAKSE ZA STUDENTE SOCIJALNOG RADA – PRIMERI DOBRE PRAKSE NA FAKULTETU POLITIČKIH NAUKA UNIVERZITETA U BEOGRADU I U INOSTRANSTVU**

### **Rezime**

Budući da je socijalni rad praktična delatnost, često se govori o značaju praktične nastave na fakultetima i koliko je ona efektivna i koji se ishodi učenja od praktične nastave očekuju. Međutim, u literaturi ova oblast nije dovoljno ispitana iako je na gotovo svim fakultetima koji obrazuju socijalne radnike prepoznata potreba za praktičnom nastavom. Cilj rada jeste da prikaže osnovne teorijske modele koji govore o značaju praktične nastave za obrazovanje budućih socijalnih radnika, kao i da se prikažu modeli organizovanja nastave na Univerzitetima u inostranstvu kao i kakav model organizovanja prakse se primenjuje na Fakultetu političkih nauka Univerziteta u Beogradu. Metoda koja je korišćena u izradi rada je analiza relevantne literature koja na ovu temu postoji u zemlji i inostranstvu. Zaključak rada jeste da, iako različiti Univerziteti na različite načine organizuju praksu, što se tiče vremena koje studenti provode na praksi, osoba koje su uključene u sprovođenje prakse kao i opterećenja ESPB bodovima, primeri prikazani u radu prepoznaju značaj praktične nastave, ali da još uvek ima prostora za unapređenje kompetencija koje studenti stiču praksom, naročito u oblasti primene teorijskih saznanja u praksi.

Ključne reči: *socijalni rad, stručna praksa, kurikulum*

### **Konceptualizacija socijalnog rada kao praktične delatnosti**

Praksa socijalnog rada se odvija pod uticajem brojnih promena i novih zahteva koji se iznose pred profesiju. Promene se ogledaju na globalnom nivou, razvoju informacionih tehnologija, masovinih migracija, promena potreba pojedinaca, grupa, društva. Ipak osnova socijalnog rada ostaje nepromenjena, to

<sup>12</sup> Rad je nastao u okviru projekta “Politički identitet Srbije u regionalnom i globalnom kontekstu“, broj projekta 179076.

je delatnost koja se i dalje bavi najsloženijim problemima pojedinaca, grupa i zajednice, stoga socijalni radnici moraju da imaju razvijena znanja i veštine (Žegarac, 2016).

Socijalni rad, njegova delatnost i praksa, kompleksne su oblasti, a za cilj imaju pružanje podrške i pomoći pojedincima, porodicama društvenim grupama u njihovom sučeljavanju sa različitim životnim teškoćama. Praktičan rad podrazumeva primenu „vrednosti, principa i tehnika socijalnog rada prilikom povezivanja ljudi sa postojećim službama, omogućavanja savetodavnog i psihoterapijskog rada sa pojedincima, porodicama i grupama, kao i pomaganje grupama i zajednicama da obezbede ili unaprede socijalne službe i usluge, kao i učešće u važećim zakonodavnim procesima (NASW, 2008, prema Tanasijević, 2018). Socijalni radnici su danas prepoznati kao posebna, zaštićena profesija koja obavlja raznolike zadatke, a neka stanovišta naglašavaju da su socijalni radnici profesionalci koji su „obučeni da procene i odgovore na situaciju ljudi sa složenim ličnim i društvenim potrebama“ (Department of Health and Department for Education and Skills, 2006: 9, prema Žegarac, 2016).

Obrazovni sistem koji u svom planu sadrži i praktičnu nastavu datira još od najranijih dana, kada je socijalni rad prepoznat kao samostalna disciplina. Primer je Njujorška škola primenjene filantropije, osnovana 1898. godine. Smatra se najstarijom školom za obrazovanje socijalnih radnika u Sjedinjenim Američkim Državama, a obrazovanje socijalnih radnika je podrazumevalo postojanje praktične nastave (Sheafor, Horejsi, 2008). Prve škole za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji nastaju u bivšoj Jugoslaviji, a prva Viša škola za socijalne radnike osnovana je 1952. godine u Zagrebu, potom u Ljubljani 1955. godine, Beogradu 1957. godine, Skoplju i Sarajevu 1958. godine (Žegarac, 2016). U Srbiji postoji duga tradicija u obrazovanju socijalnih radnika i ona se između ostalog ogleda i u obavljanju terenske i praktične nastave, čime socijalni radnici stiču nepohodna znanja i veštine za samostalno obavljanje delatnosti.

Socijalni rad je praktična delatnost, koja podrazumeva direktan rad sa korisnicima: obavljanje intervjua, procena rizika i snaga, organizovanje zajednice, zastupanje, rad na slučaju, terenske posete itd. Stoga, raste značaj praktične obuke u obrazovanju budućih socijalnih radnika, zato što na taj način studenti stiču bazična znanja i veštine za praktični rad. Sticanje neophodnih znanja i veština se obavlja kroz studijski program na dva načina: terenskom nastavom i praksom na terenu (Hrnčić, Polić, 2019). Ciljevi praktične nastave su: osposobljavanje studenata za neposredan rad, jačanje samopouzdanja i doživljaj kompetentnosti.

### **Organizacija stručne prakse za buduće socijalne radnike na univerzitetima u inostranstvu**

U obrazovanju socijalnih radnika uvek je naglašavan značaj stručne prakse kao mesta gde se teorija, etika i veštine naučene u učionici koriste kako bi se budući socijalni radnici pripremili za posao koji će obavljati (Parker, 2007). Osla-

njajući se na nalaze istraživanja kao i uviđanjem potrebe za praktičnom nastavom za socijalne radnike, Internacionalna asocijacija škola socijalnih radnika razvila je Globalne standarde za obrazovanje socijalnih radnika u kojima važan deo preporuka za razvoj kurikuluma za obrazovanje predstavlja i stručna praksa. U ovom dokumentu su u sedam posebnih tačaka predstavljene smernice za organizovanje stručne prakse, koje podrazumevaju sledeće (IASSW, 2004):

1. Stručna praksa treba da traje dovoljno dugo i da uključuje kompleksne zadatke i mogućnosti za učenje kako bi studenti bili pripremljeni za profesionalni rad;
2. Neophodno je da postoji koordinacija između obrazovne i institucije/ organizacije u kojima studenti obavljaju praksu;
3. Neophodno je da postoji obuka za mentore u institucijama koji pružaju podršku studentima tokom obavljanja prakse;
4. Mentori u institucijama u kojima studenti obavljaju praksu treba da budu kvalifikovani i da imaju dovoljno iskustva, da, pruže adekvatnu podršku studentima na praksi;
5. Obezbediti uključenost mentora na praksi u razvoj kurikuluma;
6. Pored partnerstva između obrazovne i institucije/organizacije u kojoj studenti obavljaju praksu, u partnerstvo bi trebalo da budu uključeni i korisnici usluga naročito u oblasti donošenja odluka o terenskoj praksi i evaluaciji rada studenata;
7. Obezbediti adekvatne i dovoljne resurse kako bi potrebe programa koji se tiču terenske prakse bile zadovoljene (IASSW, 2004).

Pored ovih, važno je pomenuti i Standarde za obrazovanje socijalnih radnika u Škotskoj u kojima je takođe važan deo posvećen praktičnoj nastavi. Ovi standardi propisuju da (Scottish Social Service Council, 2003):

1. Studenti treba da provedu minimum 200 sati tokom studija u praktičnom učenju od čega najmanje 160 sati treba da bude u direktnom praktičnom radu u nekoj od ustanova/organizacija koje pružaju usluge uz adekvatnu superviziju;
2. Studenti bi od prakse trebalo da steknu iskustva u: a) obavljanju zadataka socijalnog radnika koji su propisani zakonom, uključujući i pravne intervencije; b) radu u najmanje dve organizacije koje pružaju različite usluge; c) radu sa najmanje dve različite grupe korisnika i d) pružanju usluga koje uzimaju u obzir i vrednuju različitost (Scottish Social Service Council, 2003).

I jedni i drugi standardi za cilj imaju unapređenje kompetencija studenata kroz praksu i njihovu pripremu za profesionalni rad nakon završetka studija. Vodeći se ovim standardima i rezultatima istraživanja, univerziteti u Evropi su razvijali kurikulume tako da značajan deo obrazovanja čini praktična nastava. Sistem obrazovanja socijalnih radnika na evropskim univerzitetima uglavnom je organizovan po principu 3+2 (tri godine prediplomskih i dve godine diplom-

skih studija), a praktična nastava predstavlja važan deo studija. Tako je nastava na nekim univerzitetima (Nemačka, Portugal) organizovana tako da ceo jedan semestar sa opterećenjem od 30 ESPB nosi praktična nastava (Urbanc, Buljevac, Vejmelka, 2016).

Iako je na univerzitetima u Evropi stavljen značajan fokus na praktičnu nastavu, vreme koje studenti provode na praksi razlikuje se od obrazovne ustanove do obrazovne ustanove. Tako na Univerzitetu u Berlinu studenti provode 5 meseci na stručnoj praksi na trećoj godini studija, dakle, jedan ceo semestar i praksa nosi 30 ESPB. Na Univerzitetu u Birminghamu, sa druge strane, stručna praksa obuhvata 170 dana na prve tri godine studija i dodatnih 170 dana na poslednje dve godine. Zanimljiv primer predstavlja Univerzitet u Matrihtu gde je praksa organizovana na nedeljnom nivou tako da studenti na prvoj godini provode pola dana nedeljno na praksi, u drugoj jedan dan, a u trećoj četiri dana nedeljno (32 sata). Studenti imaju supervizora na fakultetu, osobu koja ih ocenjuje i terenskog nastavnika u organizaciji gde rade praksu. Na Univerzitetu Queen u Belfastu praktična nastava je organizovana kroz dva ciklusa: na drugoj godini u trajanju od 85 dana i na trećoj u trajanju od 100 dana. Praksa na ovom Univerzitetu je organizovana tako da studenti već u prvom ciklusu biraju oblast koja ih interesuje, a dostupne oblasti su: zaštita dece i porodice, mentalno zdravlje, rad sa starima, problemi u učenju, maloletničko prestupništvo. Ovim se studenti već tokom studija praktično usavršavaju u konkretnoj oblasti koja ih interesuje, a tokom čitavog procesa obezbeđena im je podrška mentora i supervizora na Fakultetu (Wilson, Kelly, 2010).

Kada govorimo o primerima iz regiona, važno je pomenuti Univerzitet u Ljubljani i Univerzitet u Zagrebu. Terenska praksa na Univerzitetu u Ljubljani, na Fakultetu za socijalno delo, organizovana je na prediplomskim studijama na sve tri godine, a broj ESPB bodova raste svake godine kako studenti više vremena provode na praksi. Na diplomskim studijama praksa je obavezna obe godine, a studenti praksu obavljaju u ustanovama socijalne zaštite u vidu praktično organizovane nastave (Urbanc, Buljevac, Vejmelka, 2016).

Na Univerzitetu u Zagrebu socijalni radnici se obrazuju na Pravnom fakultetu, a studije su koncipirane po modelu 4+1 – četiri godine prediplomskog i jedna godina diplomskog obrazovanja. Na prediplomskim studijama, studenti imaju praksu na sve četiri godine, ali praksa nije organizovana kao poseban predmet, već je deo obaveznih predmeta, s tim da u prvoj godini studenti nemaju praktičnu nastavu već jedini uvid u praksu dobijaju kroz jednodnevne posete Centrima za socijalni rad (Urbanc, Buljevac, Vejmelka, 2016). U toku prediplomskih studija studenti mogu na praksi provesti do 160 sati, obavljajući praksu u ustanovama i nevladinim organizacijama koje pružaju usluge različitim korisnicima. Na diplomskim studijama, tokom letnjeg semestra, studenti provode 120 sati terenske prakse u Centrima za socijalni rad u Zagrebu ili prema prebivalištu studenta i u skladu sa mogućnostima lokalnih Centara. Ono što je veoma pozitivno jeste da

je u sprovođenju prakse na diplomskim studijama uključeno više različitih osoba od kojih svaki ima svoju posebnu ulogu, pa tako postoje: osobe koje vode praksu na fakultetu (zadužene za iniciranje, održavanje komunikacije i zaključivanje ugovora sa ustanovom gde će studenti obavljati praksu), terenski nastavnik (koji ima organizacijsku, evaluacionu i edukativnu ulogu, uključen u intenzivan rad sa studentima i saradnju sa ustanovom gde studenti obavljaju praksu) i supervizor (koji kontinuirano, za grupu do 8 studenata obavlja superviziju) (Urbanc, Buljevac, Vejmelka, 2016).

Uprkos tome što se na različitim fakultetima praksa sprovodi na različite načine, evidentno je na svim ovim primerima da praktična nastava predstavlja važan deo obrazovanja budućih socijalnih radnika. U cilju unapređenja postojećih programa i načina sprovođenja terenske prakse neophodno je sprovođiti istraživanja kako bi se utvrdili nedostaci u programu, onako kako ih vide svi akteri uključeni u sprovođenje prakse.

### **Prikaz nalaza istraživanja o zadovoljstvu praktičnom nastavom – primer Univerziteta u Belfastu**

Univerzitet u Belfastu u Velikoj Britaniji u sklopu kurikulumu za obrazovanje socijalnih radnika ima i obavljanje stručne prakse u trajanju od 85 dana na drugoj godini i 100 dana na trećoj godini prediplomskih studija. Praksa je organizovana tako da studenti na drugoj godini biraju oblast u kojoj žele da rade praksu, a u trećoj to iskustvo nadograđuju, čime se pripremaju da nakon završenih studija rade u konkretnoj oblasti. Tokom obavljanja prakse, studentima je obezbeđeno 12 dvočasovnih i 12 jednočasovnih konsultacija koje za cilj imaju njihovo obučavanje za primenu teorije u praksi (Wilson, Kelly, 2010). Džon Vilson i Berni Keli (Wilson, Kelly, 2010) sproveli su 2010. godine istraživanje sa ciljem da utvrde zadovoljstvo studenata adekvatnošću pripreme za terensku praksu kao i percepcije studenata o tome kako su se njihove kompetencije razvile u oblasti ključnih veština, znanja i vrednosti nakon obavljene prakse. Istraživački dizajn korišćen u istraživanju bio je mešoviti i to tako da su korišćene kvantitativne metode (pre, tokom i nakon prakse) kroz upitnik koji je sadržao uglavnom zatvorena pitanja koja su unapred bila kodirana. Od kvalitativnih metoda korišćene su fokus grupe (pre i nakon završetka prakse) kako bi se dublje istražili nalazi dobijeni kvantitativnom metodom odnosno upitnikom. Kvantitativnim metodama istraživali su spremnost studenata za praksu; njihovo iskustvo u primeni znanja stečenih tokom studija, veštine i vrednosti stečene tokom prakse kao i njihovu percepciju stečenih kompetencija i spremnosti za zaposlenje nakon završetka prakse. Uzorak su činila 74 studenta, koja su obavila stručnu praksu na drugoj godini, a pre nego što su obavili praksu na trećoj godini (Wilson, Kelly, 2010).

Rezultati istraživanja su pokazali da je većina studenata (93%) izjavila da je veoma zadovoljna raznovrsnošću mogućnosti za praktičnu nastavu. Fokus gru-

pe, međutim, pokazale su da određene organizacije u kojima su obavljale praksu nisu imale zaposlenog socijalnog radnika što je otežavalo obavljanje prakse jer su studenti osećali da ne postoji osoba u toj organizaciji koja je dovoljno stručna da im prenese znanja o poslu socijalnog radnika u toj organizaciji. Ovde su studenti prepoznali značaj koordinacije i saradnje između Fakulteta i organizacije/ustanove u kojoj obavljaju praksu kako bi se predupredile ovakve situacije. Takođe, studenti su naglasili neophodnost postojanja osobe na Fakultetu koja će kontinuirano posredovati između organizacije i studenta i pomoći mu ukoliko dođe do nesuglasica sa mentorom. Ova osoba bi trebalo da pomogne i oko stresa i anksioznosti sa kojima se suočavaju studenti kada obavljaju praksu, naročito jer na praksi provode dovoljno vremena da se detaljnije bave slučajevima i korisnicima sa kojima ta organizacija/institucija radi. Što se tiče veština stečenih na praksi, većina studenata je izjavila da se nakon obavljene prakse oseća kompetentno ili veoma kompetentno u oblastima: rada sa pojedincima (86%), rada sa porodicama (80%), procene potreba (98%) i procene rizika (84%). Najmanje se osećaju kompetentnim u radu sa osobama koje odbijaju pomoć ili su konfliktne (24%) (Wilson, Kelly, 2010).

Najveće izazove studenti su primetili u primeni teorijskih znanja u praksi. S obzirom na to da su pripremne sesije namenjene upravo tome, studenti su izjavili da su njima zadovoljni, ali da istovremeno misle da te pripremne sesije imaju „malo veze sa stvarnim svetom“ i da su tokom obavljanja prakse imali najvećih problema upravo u primeni teorijskih saznanja u praksi (Wilson, Kelly, 2010). Generalni zaključak autora jeste da su studenti zadovoljni veštinama koje stižu na praksi, ali da i dalje ima dosta prostora za rad i modifikaciju pripremnih sesija, kako bi studenti bili u stanju da primene teorijsko znanje stečeno na fakultetu u praksi.

## Standardi za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji

U okviru projekta *Strengthening Higher Education for Social Policy making and Social Services delivery* izrađeni su standardi za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji. Prilikom izrade standarda za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji korišćen je **model profesionalnog znanja o socijalnom radu**, koji prepoznaje pet formi znanja i to su: teorijsko, empirijsko, proceduralno, mudrost prakse i lično znanje (Hudson, 1997, prema Žegarac, 2016). Ove oblasti se međusobno poklapaju i nijedna nije odvojena, zasebna. **Teorijski okviri** služe za predstavljanje fenomena, objašnjenje pojava, ponašanja klijenata i društvenih pojava, metoda i načina obavljanja prakse. **Empirijsko** znanje stičemo istraživanjem pojava, procesa, odnosa. **Proceduralno** znanje, predstavlja poznavanje zakona, politika, organizacija. Lično znanje obuhvata intuiciju, zdrav razum i kulturološko znanje. Mudrost prakse podrazumeva znanje stečeno tokom praktičnog rada, stečeno



iz različitih slučajeva, situacija (Žegarac, 2016). Važno je da napomenemo da znanja koja oblikuju praksu socijalnog rada dolaze iz prava, socijalne politike, filozofije, psihologije, sociologije, antropologije, ekonomije, javnog zdravlja, obrazovanja, menadžmenta, socijalne administracije, državne uprave itd. Stoga, sa pravom, možemo reći da je socijalni rad multidisciplinarna delatnost koja zahteva posedovanje širokog spektra teorijskog i praktičnog znanja iz različitih oblasti. To je ono što delatnost i praksu socijalnog rada čini zanimljivom i prijemčivom.

Kompleksnost socijalnog rada zahteva posedovanje posebnih znanja, veština, sposobnosti koje osposobljavaju osobu da efikasno i efektivno deluje u praksi. Skup znanja, veština, sposobnosti predstavljaju **kompetencije socijalnog radnika**. Pri izradi standarda i kompetencija za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji, korišćen je pristup po kome standardi regulišu sticanje kompetencija za sve socijalne radnike i čine osnovu za procenu kompetencija u okruženju prakse. Na osnovu dokumenta Regulatornog saveta za profesiju socijalnog rada, standardi se prikazuju kroz 6 glavnih uloga koje socijalni radnici treba da poseduju. To su: priprema za rad sa pojedincima, porodicama, pružiocima nege, grupama, zajednicom, procena potreba i okolnosti; planiranje, sprovođenje, pregled i evaluacija socijalnog rada sa pojedincem, porodicama, pružiocima nege, grupama i zajednicama i drugim profesionalcima; podrška korisnicima da predstavljaju i zastupaju svoje potrebe, stavove i okolnosti; upravljanje rizicima vezanim za pojedinca, porodicu, pružaoce nege, zajednicu, grupu, sebe i kolege; upravljanje i odgovornost, pod supervizijom, uz nadzor i podršku; pokazivanje profesionalnih kompetencija (Žegarac, 2016). Socijalni radnik mora da ima širok spektar znanja i veština kako bi bio kompetentan za rad u praksi, zato je u studentskom programu važna praktična nastava u vidu praktične obuke i terenske nastave.

## **Praksa socijalnog rada na Fakultetu političkih nauka Univerziteta u Beogradu**

Praktična nastava na Fakultetu političkih nauka Univerziteta u Beogradu, na smeru za socijalnu politiku i socijalni rad, sprovodi se na sve četiri godine studija. Cilj praktične nastave je:

1. osposobljavanje za neposredan rad u okruženju;
2. jačanje samopouzdanja;
3. doživljaj kompetentnosti.

Ovi ciljevi se postižu kroz objedinjavanje znanja iz različitih oblasti, povezivanje stečenih teorijskih znanja sa praktičnim, razvoj veština kroz rad sa pojedincem, porodicom i grupama, učenje profesionalnog ponašanja i lični razvoj.

Tokom obavljanja prakse studenti dobijaju savetodavnu i edukativnu podršku od mentora. Mentori su iskusni profesionalci, koji uglavnom dobrovoljno prihvataju ulogu učitelja, a ne predstavljaju autoritet sa superiornim znanjem, već

stručnjaka koji kroz komunikaciju i saradnju podstiče učenje praktikanta (Polovina, 2016). Rodes i saradnici u svom istraživanju dolaze do saznanja da mentorstvo utiče na praktikanta kroz tri procesa: 1. Osnajivanje socijalnih odnosa i emotivne dobrobiti; 2. Unapređenje kognitivnih veština; 3. Razvoj pozitivnog identiteta (Kordić i sar., 2012, prema Hrnčić, 2019).

U okviru Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Beogradu sprovedeno je istraživanje sa ciljem analize aspekata prakse i zadovoljstva njima, efekata prakse i uticaja na efekte prakse. Istraživački proces se sastojao iz dva dela: kvantitativnog koji je sproveden na uzorku od 201 studenta sa sve četiri godine studija i kvalitativnog sprovedenog na 45 studenata treće godine studija. Instrument istraživanja u kvantitativnom delu bio je upitnik za procenu iskustva studenata na upravo završenoj terenskoj praksi. Rezultati pokazuju da četiri petine studenata pozitivno ocenjuje većinu aspekata organizacije prakse od strane Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Beogradu i nastavne baze, saradnje sa mentorom i efekata prakse. Takođe, većina studenata bi preporučila realizaciju terenske nastave u organizaciji u kojoj su i sami bili.

Prilikom procene saradnje sa mentorom, najčešće, studenti su ocenili da su ih mentori upoznali sa načinom rada, da su bili dostupni za davanje neophodnih informacija o funkcionisanju i organizaciji posla. Kao nedostaci su se pokazali: nedovoljan broj supervizijskih sastanaka i uključivanje od strane mentora u izradu plana prakse i ciljeva učenja. Prilikom procene efekata terenske prakse na profesionalni razvoj najviše studenata smatra da im je praksa pomogla da razviju nove veštine i znanja, poboljšaju samopouzdanje u stručnom radu. Najmanji broj studenata je smatrao da su tokom terenske prakse primenili stečena teorijska znanja i da su razvili veštine sa različitim korisnicima. Studenti kao najveće izazove navode: terenske posete (izazovne i teške situacije sa kojima se susreću na terenu, kao i načine na koje treba ili ne treba da se ponaša socijalni radnik); nesklad između poteba korisnika i realnih mogućnosti za pružanje pomoći; poštovanje prava korisnika u donošenju odluka o svom životu i kada su ona u suprotnosti sa uverenjima studenata; susret sa korisnicima sa težim psihijatrijskim poremećajima, smetnjama u razvoju; kako da postupaju kada nemaju isto mišljenje sa mentorom (Hrnčić, Polić, 2019). Na osnovu dobijenih rezultata vidimo da je terenska nastava efikasan i prihvaćen način rada, kao i da se kroz praktičnu nastavu razvijaju profesionalne kompetencije, povezuju teorijska i praktična znanja. Ono što je u okviru praktične nastave slabo razvijeno jeste zajednička izrada plana terenske prakse i redovna supervizija. Dobro mentorstvo i supervizija su posebno važni prilikom izazova sa kojima se susreću studenti socijalnog rada. Kroz dobru superviziju, studneti mogu lakše da prevaziđu dileme sa kojima se suočavaju i na taj način prošire svoje profesionalne kompetencije. Ovi nedostaci se mogu prevazići kroz programe mentorske obuke, kroz koju bi se povećale kompetencije i veštine mentora, a time pružila još adekvatnija praktična nastava. Ipak, ova oblast je nedovoljno istražena u Srbiji, te postoji prostor za dalje istraživanje teme, kao i razvoj i unapređenje praktične nastave.

## Zaključak

Analizom domaće i strane literature dobili smo širu sliku o praktičnoj nastavi na evropskim univerzitetima i na Fakultetu političkih nauka u Beogradu. Praksa na Fakultetu političkih nauka Univerziteta u Beogradu dobro je razvijena, ali postoji prostor za njeno unapređenje i razvoj. Poredeći je sa evropskim univerzitetima, možemo zaključiti da se na Fakultetu političkih nauka, smeru za socijalni rad i socijalnu politiku, može povećati broj sati koje studenti provode na stručnoj praksi. Neki evropski univerziteti tokom studija usmeravaju studente da se usko specializuju za određenu oblast, tako što praksu odrađuju u oblastima mentalnog zdravlja, rada sa decom, starima, migrantima, osobama sa smetnjama u razvoju itd. Ovakva praksa bi mogla da se uspostavi i na Fakultetu političkih nauka, a cilj bi bio usko opredeljenje studenta tokom studija za rad u određenoj oblasti, a za sistem socijalne zaštite beneficije bi bile višestruke (dobijanje “gotovih” stručnjaka, sa dubinskim znanjem u izabranoj oblasti, studenti bi se opredeljivali za oblast koja ih interesuje, na taj način bismo dobili zadovoljnije stručnjake).

Istraživanje sprovedeno na Fakultetu političkih nauka Univerziteta u Beogradu je pokazalo da studenti smatraju da mentori treba da budu više uključeni u izradu plana prakse i ciljeva učenja. U tom kontekstu, kao dobra praksa bi trebalo da se uvede aktivno učešće mentora u izradi kurikuluma, kao i intenzivnija komunikacija između mentora i nastavnika u cilju praćenja studenata i definisanja ciljeva učenja. Ovakvim načinom rada mentori bi imali jasnije smernice za rad sa studentima, čime bi im se pružila kvalitetnija praktična nastava.

Nesporan je značaj praktične nastave u socijalnom radu na univerzitetima, zato što kroz praktičnu nastavu studenti stiču neophodna praktična znanja, profesionalne kompetencije i veštine za rad u struci. Istraživanja na ovu temu postoje, ali u nedovoljnom obimu, stoga postoji dosta prostora za izučavanje ove oblasti u cilju unapređenja praktične nastave.

## Literatura

- Hrnčić, J., & Polić, S. (2019). Procena aspekata i efekata realizacije terenske prakse od strane studenata socijalne politike i socijalnog rada [Assessment of aspects and effects of realisation of field praxis by students of social policy and social work]. *Godisnjak Fakulteta Političkih Nauka Beograd*, 13(21).
- IASSW (2004). *Global standards For Social Work Education and Training*. Adelaide: General Assemblies of IASSW and IFSW.
- NASW (2008). *Code of Ethics*, Washington DC: NASW.
- Parker, J. (2007). Developing effective practice learning for tomorrow's social workers. *Social Work Education*, 26(8), 763–779. DOI: 10.1080/02615470601140476.
- Polovina, N., (2016). Ključne odrednice kvaliteta mentorstva u nastavničkoj profesiji [Key determinants of quality of mentorship in the teaching profession]. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, vol. 48, br. 1, str. 7–26.

- Scottish Social Service Council (2003). *The framework for Social Work Education in Scotland*. Edinburgh: Ministry for Education and Young People.
- Sheafor, Bradford, Holejsi (2008). *Ideas for teaching Social Work Practice*, Tehniques and Guidelines for Social work practice, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> editions, Pearson Allyn & Bacon, Boston.
- Tanasijević, J. (2018). Značaj praktične nastave u obrazovanju socijalnih radnika [Significance of practical teaching in education of social workers]. *DHS – Društvene i humanističke studije: časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli*, 4(4), 73–86.
- Urbane, K., Buljevac, M., & Vejmelka, L. (2016). Teorijski i iskustveni okviri za razvoj modela studentske terenske prakse u području socijalnog rada. *Ljetopis Socijalnog Rada Annual of Social Work*, 23(1). DOI 10.3935/ljsr.v23i1.102.
- Wilson, G., & Kelly, B. (2010). Evaluating the effectiveness of social work education: Preparing students for practice learning. *British Journal of Social Work*, 40(8), 2431-2449. DOI:10.1093/bjsw/bcq019.
- Žegarac, N. (2016). Kompetencije za kvalifikacije u socijalnom radu: izgradnja standarda [Competences for qualifications in social work: development of standards], u: Nevenka Žegarac (ur.). *Standardi za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji*, 9–45.

## **ORGANIZATION OF PROFESSIONAL PRACTICE FOR STUDENTS OF SOCIAL WORK – EXAMPLES OF THE GOOD PRACTICE AT THE FACULTY OF POLITICAL SCIENCES OF THE UNIVERSITY OF BELGRADE AND IN FOREIGN COUNTRIES**

### **Abstract**

Being that social work is a practical activity, it is often talked about the importance of practical studies at colleges and how effective it is, and expected learning outcomes from practical teaching. However, in the literature this area is not sufficiently present, although almost all faculties that educate social workers recognize the need for practical teaching. The aim of the paper is to present the basic theoretical models that talk about the importance of practical teaching for the education of future social workers, as well as to show the models of organizing teaching at the Universities abroad and what models of organizing practice are applied at the Faculty of Political Science, University of Belgrade. The method used in the development of the paper was desk analysis of the relevant literature on the subject in the country and abroad. The conclusion of the paper is that, although different Universities organize the practice in different ways, regarding the time students spend in practical teaching, the person involved in the implementation of the practice as well as the ECTS credits, examples in the paper recognize the significance of practical teaching, but still there is room for enhancing the competences that students acquire in practice, especially in the areas of application of theoretical knowledge in practice.

Keywords: *social work, practical studies, curriculum*

## ZNAČAJ STUDIJSKE PRAKSE U OBRAZOVANJU STUDENATA SOCIJALNOG RADA

### Rezime

Širina delatnosti socijalnog rada zahteva različita znanja i veštine socijalnih radnika kako bi kompetentno i profesionalno obavljali svoj posao. U tom smislu, praktična nastava i terenska praksa zauzimaju značajno mesto u studijskom programu i direktno doprinose osposobljavanju budućih socijalnih radnika za neposredan rad, ali i jačanju njihovog samopouzdanja i doživljaja kompetentnosti. Cilj ovog istraživanja je bio utvrditi kako studenti socijalnog rada percipiraju terensku nastavu koja je deo redovnog obrazovnog programa. Ispitivan je njihov doživljaj terenske nastave u celosti, subjektivni doživljaj usvojenih znanja i veština potrebnih za rad u praksi, te rad terenskog nastavnika/mentora. Također, kroz istraživanje se želeo dobiti uvid u stavove studenata o benefitima i nedostacima terenske prakse, kao i predlozima za unapređenje iste. U istraživanju su učestvovali studenti Odsjeka za socijalni rad Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Sarajevu koji su u toku akademskih 2018. i 2019. godine obavili terensku praksu u udruženjima, nevladinim organizacijama, obrazovnim ustanovama i centrima za socijalni rad u trajanju po 10 radnih dana sa osmočasovnim radnim vremenom. Rezultati istraživanja su pokazali da je studentima terenska praksa bila izuzetno značajna, da su zadovoljni pristupom i kompetentnošću mentora, ali da vreme predviđeno za realizaciju prakse nije bilo dovoljno za usvajanje praktičnih znanja i veština potrebnih za rad sa korisnicima/klijentima.

**Ključne riječi:** *socijalni rad, značaj studijske prakse, veštine, praktična znanja, studenti, stavovi.*

### Uvod

*“Učenje je umetnost, to je znanje primenjeno na delu. U toj aktivnosti učenik sudekuje celim svojim bićem i ne može se provoditi samo kao intelektualni proces, bez obzira kako je privlačno materija prezentirana... Ako ne postoji mogućnost da se primeni; bez sumnje, postoji stalan raskorak između znanja o nečemu i sposobnosti da se to znanje upotrebi.” (Reynolds, 1942)*

Za svaku profesiju neupitna je važnost teorijskih saznanja, ali u pomažućim profesijama kao što je socijalni rad, bez usvajanja praktičnih veština nije moguće zamisliti profesionalni angažman. Davis i saradnici (1999, prema Šerić i Šadić, 2014) navode da zlatno pravilo profesionalnog obrazovanja uključuje nastavni proces kombiniran s praksom.

Većina autora (poput Napan, 1994; Ricijaš, Hujić, Branica, 2006) slažu se da socijalni radnik, ukoliko želi biti delotvoran praktičar, mora biti aktivan učesnik u svojoj izobrazbi. Napan (1994) smatra da, ukoliko želimo da edukacija socijalnog radnika bude delotvorna, ona mora ponuditi kvalitetnu teorijsku podlogu, iskustvo u praksi uz superviziju i mogućnost za lični i profesionalni rast i razvoj studenata. Upravo zbog toga nužno je omogućiti studentima kontakte s praktičnim radom, kako bi teoriju koju slušaju na predavanjima imali s čime povezati. „Da bismo potakli studentovu unutarnju motivaciju, program mora biti usmeren prema praktičnoj primeni znanja i veština koji se usvajaju tokom studija. Iskustvo na terenu služi da bi se istražila načela i teorije naučene na predavanjima. To osnovno znanje tada može biti prošireno dubljim razumevanjem veština koje se koriste u praktičnom radu“ (Napan, 1994, str. 139).

Knowles (1972, prema Napan 1994, ste. 139) navodi da “student socijalnog rada mora imati neko direktno iskustvo s klijentima koji imaju problema prije nego što postane spreman na učenje o socijalnom zakonodavstvu ili načelima socijalnog rada na pojedinačnom slučaju.”

Rezultati istraživanja (Davies, 1984, Boud i sur., 1993, prema Urbanc i Družić, 1999) pokazali su da je za socijalne radnike s manje radnog iskustva vreme provedeno na terenskoj nastavi bilo izuzetno značajno, te da im je tada stečeno znanje ostalo u sećanju i onda kada su zaboravili mnoge teorijske aspekte svog obrazovanja. Osim toga, većini ispitanika taj je oblik učenja ostao u najugodnijem sećanju, što je pridonelo promoviranju delotvornog usvajanja znanja i razvoja veština za kvalitetno obavljanje prakse socijalnog rada (Boud i sur., 1993, prema Urbanc i Družić, 1999).

U Globalnim standardima za obrazovanje i obuku u socijalnom radu naglašena je važnost studijske/terenske prakse. Između ostalog se navodi da bi terenska nastava trebalo da bude dovoljno zastupljena po trajanju, složenosti zadataka i mogućnostima učenja kako bi se osiguralo da studenti budu spremni za praksu. Planska koordinacija i povezanost između škole/studija i službi za terensku praksu treba da se odvijaju u različitim oblicima, unutar formalnih organizacija ili putem neposrednih veza sa zajednicama koje mogu biti zemljopisno određene ili određene specifičnim interesima. U Standardima se, također, naglašava da je potrebno osigurati usmerenja za supervizore odnosno terenske nastavnike, te imenovati za terenske supervizore i nastavnike stručnjake koji su kvalificirani i iskusni u skladu s razvojem profesije socijalnog rada u određenoj zemlji.

## **Metodološki okvir rada**

Praktična nastava važan je element mnogih studija, a za pomagačke profesije to je prilika da studenti „osete“ dio rada u praksi, te da se okušaju u ostvarivanju profesionalnih interpersonalnih odnosa. Studenti socijalnog rada kroz prak-

tičnu nastavu/terensku praksu imaju priliku da se (najčešće) prvi put susretnu sa socijalnim radnicima, ali i sa svim aktivnostima i izazovima koje podrazumeva poziv socijalnog radnika.

Cilj istraživanja je bio utvrditi kako studenti socijalnog rada percipiraju terensku nastavu koja je dio redovnog obrazovnog programa. Ispitivan je njihov doživljaj terenske nastave u celosti, subjektivni doživljaj usvojenih znanja i veština potrebnih za rad u praksi, te rad terenskog nastavnika/mentora. Također, kroz istraživanje se želio dobiti uvid u stavove studenata o benefitima i nedostacima terenske prakse, kao i predlozima za unapređenje iste.

U istraživanju su učestvovali studenti druge, treće, četvrte i pete godine sa Odsjeka za socijalni rad Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Sarajevu koji su u toku akademskih 2018. i 2019. godine obavili terensku praksu u udruženjima, nevladinim organizacijama, obrazovnim ustanovama i centrima za socijalni rad.

U akademskoj 2019. godini na Odsjeku za socijalni rad upisano je 109 studenata (72 na prvom i 37 studenta na drugom ciklusu). U istraživanju nisu učestvovali studenti prve godine prvog ciklusa jer u ovoj godini studija prema Nastavnom planu i programu nije predviđena praktična nastava. U istraživanju je učestvovalo ukupno 87 studenata.

Neka od pitanja koja su bila značajna za istraživanje su: *Da li su studenti u toku praktične nastave (Terenska praksa I, II i III) dobili dovoljno praktičnih saznanja? Smatraju li da su tokom praktičnog (i teorijskog) dela studija dobili dovoljno znanja i razvili veštine za rad sa korisnicima koji imaju različite potrebe? Da li su u toku studija i prakse stekli dovoljno saznanja o osnovnim metodskim pristupima u socijalnom radu? Da li su studenti u toku studija i prakse stekli dovoljno saznanja o pravnim propisima koji regulišu oblast socijalne zaštite, socijalnog i radnog i porodičnog prava? Da li su studenti u toku praktične nastave proučavali dokumentaciju klijenta? Da li su toku praktične nastave prisustvovali vođenju intervjua socijalnog radnika s klijentom? Da li su u toku praktične nastave radili na izradi socijalne anamneze? Da li su u toku praktičnog dela nastave bili zadovoljni komunikacijom sa mentorom i ostalim stručnjacima? Koji su, prema njihovom mišljenju, nedostaci u realizaciji praktičnog dela nastave? Koji su, prema njihovom mišljenju, benefiti realizacije praktičnog dela nastave?*

Istraživanje je provedeno od maja do jula 2019. godine. Korištena je metoda ispitivanja, a podaci za istraživanje su prikupljeni pomoću anketnog upitnika s kombinovanim pitanjima otvorenog i zatvorenog tipa, te su obrađeni uz pomoć SPSS paketa. Pored metode ispitivanja, korištena je i metoda analiza sadržaja, uz pomoć koje su analizirani dnevnici prakse studenata, u kojima opisuju svoje radne dane i iskustvo s praksom<sup>13</sup>.

Predmet ovog istraživanja bili su stavovi studenta socijalnog rada o sadržaju terenske nastave, ulozi terenskog nastavnika, te o okruženju u kojem se odvijala terenska nastava.

---

<sup>13</sup> Prije nego se krenulo u analizu studentskih dnevnika sa terenskih praksi, dobivena je saglasnost od studenata za korištenje istih u svrhu izrade naučno-istraživačkog rada.

Rad daje detaljan prikaz realizacije praktične nastave na Odsjeku za socijalni rad na Fakultetu političkih nauka Univerziteta u Sarajevu kao neizostavnog dela integrativnog pristupa u obrazovanju budućih socijalnih radnika, a u cilju povezivanja stečenih teorijskih i praktičnih znanja. Poseban dio rada je posvećen empirijskim rezultatima koji govore o važnosti studijske prakse za studente, ali i izazovima s kojima se studenti susreću u toku obavljanja prakse.

## **Organizacija studijske prakse na Odsjeku za socijalni rad Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Sarajevu**

Na Odsjeku za socijalni rad na Fakultetu političkih nauka Univerziteta u Sarajevu nastava se odvija na tri ciklusa studija u skladu sa Bolonjskim propisima (3+2+3), koja prepoznaju značaj dualnog obrazovanja.

Nastavnim planom i programom je predviđena praktična nastava koja se realizuje u IV semestru na drugoj godini prvog ciklusa (predmet *Terenska praksa 1*), u V semestru na trećoj godini prvog ciklusa (predmet *Terenska praksa 2*) i u VI semestru na trećoj godini prvog ciklusa (predmet *Terenska praksa 3*). Praktična nastava se izvodi u trajanju od 10 radnih dana s osmočasovnim radnim vremenom.<sup>14</sup>

Prema kurikulumu, ciljevi *Terenske prakse 1, 2 i 3* su upoznavanje studenata sa zadacima socijalnog radnika u centrima za socijalni rad i drugim ustanovama socijalne zaštite, zdravstvenim i obrazovnim ustanovama i nevladinim organizacijama. Studenti se upoznaju sa metodama socijalnog rada i metodskim postupcima određenih ustanova/ nevladinih organizacija, godišnjim programima rada i izvještajima.

Neke od važnih tematskih jedinica koje se obrađuju u okviru predmeta *Terenske prakse 1 i 2* su: proučavanje zadataka iz oblasti socijalne zaštite koji se realizuju u okviru ustanova socijalne zaštite, zdravstvenih i obrazovnih ustanova i nevladinih organizacija, stručna obrada slučaja, prikupljanje socioanamnestičkih podataka, socijalno dijagnosticanje, evaluacija i prognoza slučaja, kao i samostalna izrada socijalne anamneze.

Kroz predmet *Terenska praksa 3* studenti se upoznaju sa: organizacijom i zadacima centra za socijalni rad, poslovima i zadacima socijalnih radnika, kategorijama korisnika i oblicima socijalne zaštite, te stiču iskustva i veštine u primeni metoda socijalnog rada s različitim klijentima. Pored toga, informišu se o aktuelnim socijalnim problemima sa kojima se susreće centar za socijalni rad, upoznaju profesionalnu mrežu institucija socijalne zaštite, odnosno proces saradnje i koordinacije centara za socijalni rad sa ostalim nosiocima socijalno-zaštitne funkcije građana, te se upoznaju sa vođenjem evidencije i dokumentacije koju vodi centar za socijalni rad.

---

<sup>14</sup> Organizacija, ciljevi i tematske jedinice koje se obrađuju u okviru praktične nastave preuzete su iz Nastavnog plana i programa za predmete *Terenska praksa 1,2 i 3* za akademsku 2018/19. godinu.



Znanje koje studenti dobijaju kroz različite predmete iz oblasti socijalnog rada i srodnih disciplina na studiju, pripremaju studente za praktičan deo nastave. Tako studenti obavljaju Terensku praksu 1 i 2 nakon odslušane nastave iz predmeta kao što su: Socijalni rad s pojedincem, Socijalni rad s porodicom, Socijalni rad s starijim osobama, Osnove socijalne politike, Socijalno pravna zaštita, Osnove upravnog prava, Osnove psihologije, Socijalna psihologija, Maloljetnička delinkvencija i drugih predmeta koji daju širi okvir profesiji. Kroz ove predmete studenti mogu usvojiti različite koncepte, teorije i činjenice koje su relevantne i predstavljaju bazu za studijsku praksu koju studenti obavljaju u udruženjima i nevladinim organizacijama. Terensku praksu 3 studenti obavljaju u šestom semestru nakon odslušane nastave na predmetima kao što su: Socijalni rad s grupom, Socijalna patologija, Porodično pravo, Socijalni rad s osobama s invaliditetom, Socijalni rad u lokalnoj zajednici i drugi. Na ovaj način sadržaj i struktura praktične obuke prate sadržaj teorijskih predmeta što omogućava studentima da primenjuju stečena znanja tokom realizacije prakse.

U skladu sa preporukama Globalnih standarda za obrazovanje i obuku u socijalnom radu, na Odsjeku za socijalni rad određeni su predmetni nastavnici i saradnici-asistenti zaduženi za realizaciju studijske prakse. Uloga predmetnog nastavnika i asistenta je višestruka i podrazumeva nekoliko zadataka koji se provode kontinuirano:

Prva faza je *pripremna faza*: pregled obrazovnih i zdravstvenih ustanova, nevladinih organizacija, centara za socijalni rad s kojima Fakultet političkih nauka i Odsjek za socijalni rad imaju saradnju, kontaktiranje socijalnih radnika-potencijalnih mentora, slanje dopisa ustanovama, dogovaranje termina početka prakse, analiziranje izazova i problema uočenih u toku obavljanja prethodnih praksi, predlozi za unapređenje prakse. Organizovanje sastanka i anketiranje studenata predstavlja najvažniji deo pripreme faze gdje studenti odlučuju u kojoj će organizaciji obavljati praktičnu nastavu. U cilju provođenja integrativnog pristupa u nastavi, Odsjek za socijalni rad Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Sarajevu teži obezbediti što veći broj referentnih ustanova u okviru kojih studenti mogu izvoditi praktičnu nastavu. Kako Tanasijević (2018, str. 75) navodi: „Izbor same organizacije, ustanove ili institucije u kojoj će se praksa realizovati je pitanje procene i poverenja koje visokoškolska ustanova ima u odnosu na konkretnu nastavnu bazu od čijih se mentora i zaposlenih profesionalaca očekuje da će prema studentima uspostaviti odnos poštovanja i odgovornosti.“

Tako Odsjek za socijalni rad ima dugogodišnju saradnju sa mnogobrojnim centrima za socijalni rad, ustanovama socijalne zaštite, zdravstvenim, obrazovnim ustanovama, nevladinim organizacijama i udruženjima širom Bosne i Hercegovine. S obzirom na to da Odsjek za socijalni rad pohađaju i studenti iz drugih država, oni mogu obavljati praktični deo nastave i u državama iz kojih dolaze. Jedini preduslov za realizaciju prakse jeste da mentor studentima bude socijalni radnik sa bogatim radnim iskustvom. Studenti su u mogućnosti da sami biraju

ustanovu, organizaciju, centar za socijalni rad/ službu socijalne zaštite u kojoj žele obaviti praksu, što je od izuzetne važnosti jer studenti biraju ustanovu prema svojim afilijacijama, kompetencijama i željama, što utiče na nivo motivacije i lično zadovoljstvo.

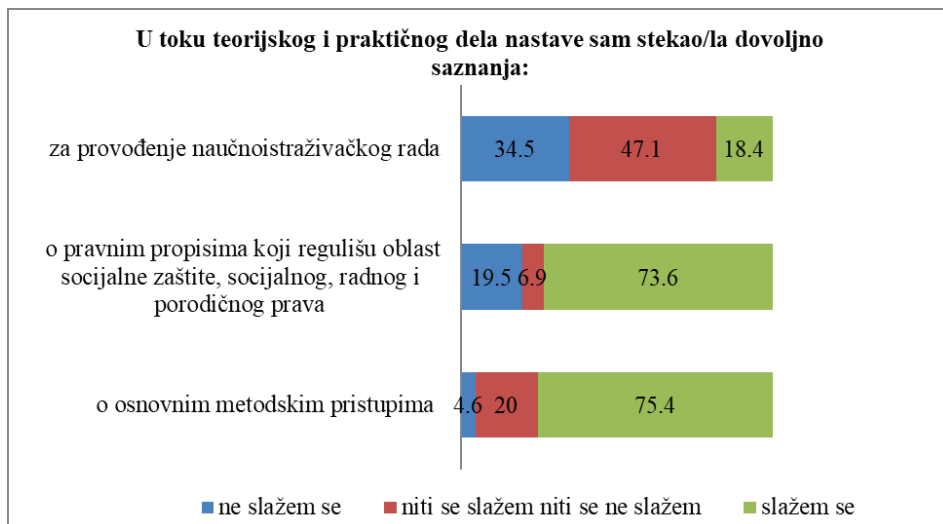
Druga faza podrazumeva *upućivanje studenata u ustanove*. U ovoj fazi studenti dogovaraju sa potencijalnim mentorima inicijalni sastanak na kojem razgovaraju o aktivnostima i obavezama studenata na studijskoj praksi. Inicijalnom sastanku prisustvuju i asistenti jer se pokazalo da uz njihovo prisustvo studenti lakše uspostavljaju komunikaciju i saradnju sa socijalnim radnicima, budućim mentorima. Obavljajući praktični deo nastave, studenti imaju mogućnost steći iskustva u korištenju metodskih postupaka u radu s korisnicima usluga socijalno zaštitnih ustanova, te saznanja o oblicima saradnje s drugim stručnjacima i organizacijama, uvidjeti karakteristike timskog rada u ustanovama socijalne zaštite, zdravstvenim i obrazovnim ustanovama i nevladinim organizacijama, te se upoznati s njihovim evidencijama i dokumentacijom. U toku praktičnog dela nastave studenti vode dnevnik o svom radu, koji treba potpisati i ovjeriti ovlašteno lice. Dnevnik rada studentima služi kao osnova za izradu izveštaja o obavljenoj praksi, koji su u obavezi dostaviti predmetnom nastavniku. Studenti metodski obrađuju dva socijalna slučaja koje prilažu uz izveštaj.

U završnoj fazi predmetni nastavnik i asistent pregledaju Dnevnik prakse o obavljenoj studentskoj praksi. Ocjena se izvodi na osnovu potvrde o obavljenoj praksi izdate od strane određene ustanove socijalne zaštite, zdravstvene i obrazovne ustanove ili nevladine organizacije, potpisanog i prihvaćenog Izveštaja i dnevnika rada o obavljenoj praksi, te potpisane analitičke obrade slučaja.

### **Iskustvo studenata na studijskoj praksi Odsjeka za socijalni rad Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Sarajevu**

Kroz prvi deo anketnog upitnika studenti su procenjivali područja znanja, veština i profesionalnih vrednosti koje su stekli tokom obrazovanja. Model profesionalnog znanja u socijalnom radu, prema Hudsonu (1997, prema Ćuk, 2018) objedinjuje pet osnovnih formi znanja koje su međusobno povezane i preklapaju se, to su: teorijsko, empirijsko, proceduralno, mudrost prakse i lično znanje. Teorijska znanja u socijalnom radu omogućavaju socijalnim radnicima profesionalno delovanje u neposrednom radu sa korisnicima, dalji razvoj kompetencija i osnaživanje korisnika u pomažućem procesu (Urbanc, Ajduković, Branica, 2009, prema Ćuk, 2018). Empirijsko znanje se stiče istraživanjem i ono je osnova za praksu, jer sadrži dokaze koje praksa pažljivo koristi. Lično znanje je rezultat kulturološkog koncepta, intuicije, zdravog razuma. Mudrost prakse je akumulirano profesionalno znanje na osnovu prakse uopšte (Žegarac, 2016, prema Ćuk, 2018), a proceduralno je poznavanje odgovarajućih pravnih sistema. Kompeten-

cije u socijalnom radu su „rezultat specifičnih znanja, veština i vrednosti koje je student, odnosno profesionalac sposoban da pokaže u konkretnom okruženju prakse“ (Žegarac, 2016, prema Ćuk, 2018) kroz „ispunjavanje zahteva prakse, integrisanja vrednosti socijalnog rada, sticanja i primene znanja, reflektovanja i kritičke analize sopstvene prakse i prenosa znanja, veština i vrednosti u praksu (CCETSW, 1995, str.17).

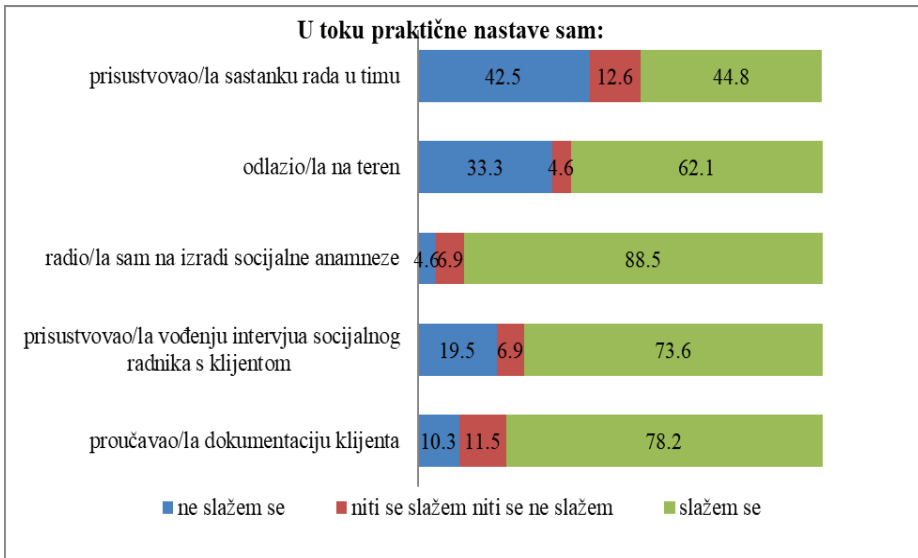


Grafikon 1: Iskustvo studenata o stečenim znanjima u toku teorijskog i praktičnog dela nastave

S obzirom na to da je za studente socijalnog rada bitno da stečena teorijska saznanja umeju pretvoriti u praktična, bilo je značajno ispitati njihove stavove o usvojenim znanjima u toku studija i obučenosti za praktičan rad. Tako studenti (75,4%) ističu da su u toku studija stekli dovoljno saznanja o osnovnim metodskim pristupima iz područja socijalnog rada (socijalni rad s pojedincem, socijalni rad s grupom i socijalni rad u lokalnoj zajednici). Kako socijalni radnici koriste niz preventivnih metoda i intervencija za rad s pojedincima, porodicama, grupama, organizacijama i zajednicama, to zahteva vrlo širok dijapazon znanja koja studenti socijalnog rada usvajaju kroz studij, ali i kulturnu produhovljenost, koja omogućuje integraciju tih znanja na razini ličnosti. Kada su u pitanju stavovi studenata o teorijskim znanjima iz drugih disciplina, postoji slaganje (73,6%) da im je obrazovanje obezbedilo fundamentalna znanja o pravnim propisima koji regulišu oblast socijalne zaštite, socijalnog, radnog i porodičnog prava.

Jedan od ciljeva visokog obrazovanja socijalnih radnika jeste obučavanje studenata za istraživanje prirode strukturirane prakse – procesa socijalnog rada i razmatranje njenog odnosa prema teoriji socijalnog rada. Odgovori ispitanika ukazuju da se kompetencije za analitičko-istraživački rad razlikuju od drugih kompetencija u socijalnom radu (Grafikon 1). Samo 18,4% studenata je izjavilo

da su u toku nastave stekli dovoljno saznanja za provođenje naučnoistraživačkog rada. Istraživački rad je veoma bitan za profesiju socijalnog rada. Prema Preporuci Veća Evrope o socijalnim radnicima (2001) navodi se da bi „svi socijalni radnici morali poznavati primenu rezultata istraživanja, te biti sposobni tumačiti rezultate istraživanja, ali imati mogućnosti da pokrenu istraživanje ili u njemu učestvuju“. Uprkos tome, ovakvi rezultati ne iznenađuju jer su i ranija istraživanja (poput Hujčić, Ricijaš, Branica, 2010; Šerić i Šadić, 2014; Ćuk, 2018) pokazala da studenti imaju poteškoće u osposobljavanju za istraživački rad. Studenti nisu zainteresovani za istraživački poduhvat u toku nastavnog procesa, te se većina studenata prvi put susreće sa ozbiljnijim istraživanjima pri izradi magistarskog rada. Ovakvi podaci ukazuju da je potrebno više istraživačkog rada, razvoja znanja i veština za naučna istraživanja i istraživanja u zajednici.



Grafikon 2: Iskustva studenata u toku praktične nastave

Iz *Grafikona 2* je vidljivo da je 88.5% studenata u toku praktične nastave radilo na izradi socijalne anamneze, što je veoma bitno za njih kao buduće socijalne radnike, jer socijalna anamneza predstavlja najvažniji izveštaj socijalnih radnika. Iako studenti u toku teorijskog dela nastave imaju priliku da izrađuju socijalne anamneze i uče pisati na stručan način, uvažavajući profesionalnu etiku, od izuzetne važnosti je mogućnost izrade socijalne anamneze na praksi, jer se tu prvi put susreću sa stvarnim problemima i korisnicima.

Nadalje, više od 70% studenata navodi da su u toku studijske prakse proučavali dokumentaciju klijenta i prisustvovali vođenju intervjua socijalnog radnika s klijentom. Studenti se već kroz teorijski dio nastave uz pomoć metode „igranje uloga“ uživljavaju u ulogu socijalnog radnika i klijenta, te na taj način

uvežbavaju kontakt sa klijentom, ali se na praksi susreću sa stvarnim značenjem i važnosti intervjua, prvog informativnog razgovora i mogućnosti povezivanja s klijentom. Sposobnost povezivanja je veoma važna za buduće socijalne radnike jer traži da se u procesu obučavanja studenti pripremaju za delovanje s pojedincima, porodicama, grupama, organizacijama i zajednicama kako sadržajno, tako i emocionalno. Na ovaj način studenti razvijaju empatiju, interpersonalne veštine, sposobnosti pregovaranja i zajedničkog utvrđivanja željenih ishoda. Prisustvovanjem vođenja intervjua socijalnog radnika s klijentom studenti dobijaju priliku da uvide na koji način socijalni radnici sintetiziraju i primenjuju široki spektar interdisciplinarnih i multidisciplinarnih znanja i veština. Koliko je studentima bitan uvid u način vođenja terapijskog intervjua za profesionalno zrenje najbolje oslikavaju reči studentice koja je opisujući svoj radni dan u Dnevniku prakse navela:

*„Stranka se složila da mogu prisustvovati intervjuu, zbog čega sam bila vrlo radosna jer sam željno iščekivala da vidim kako će to moja mentorica raditi...Mentorica je nakratko morala da napusti kancelariju kako bi donijela dokument koji je stranka trebala da potpiše. Ostala sam sama u kancelariji sa strankom koja je bila vrlo nervozna zbog svog problema, zbog čega sam se i ja poprilično unervozila. Tada sam počela shvatati koliko stresa donosi ovaj poziv, te koliko je razumijevanja i odsustvo predrasuda i stereotipa potrebno da mu se pristupi na odgovarajući način. Ubrzo se mentorica vratila, te započela razgovor sa strankom. Bila sam očarana načinom kako je vodila intervju, bio je to vrlo opušten, nepristrasan, a opet profesionalan razgovor koji je ostavio jak utisak na mene. Pravovremeno je klijent dobio odgovore na svoja pitanja, a ja sam imala priliku da uvidim praktičan rad meni izabrane profesije.“*

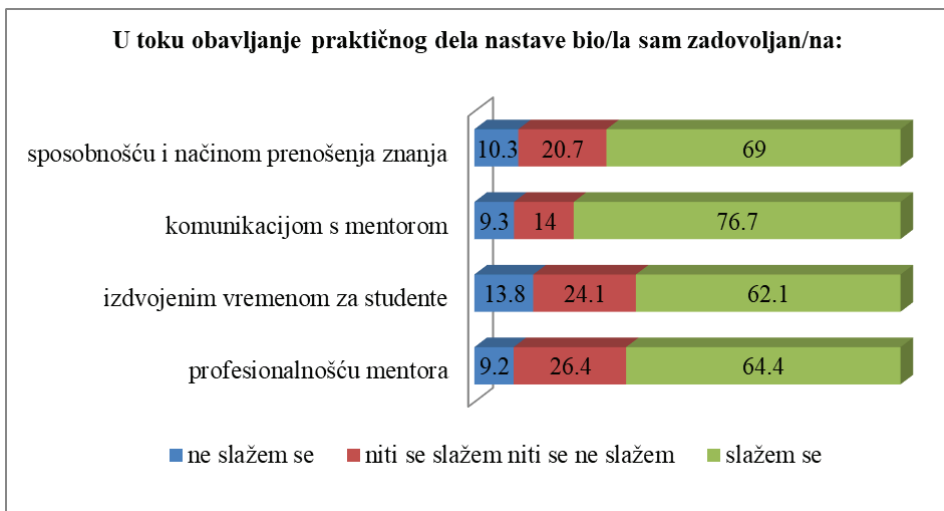
Više od 60% studenata je u toku praktične nastave odlazilo na teren. U dnevnicima prakse studenti su posebnu pažnju posvećivali opisivanju terenskih poseta. Iz njihovih detaljnih deskripcija može se zaključiti da terenske posete imaju veliki značaj za njihov profesionalni razvoj. Tako studentica u svom dnevniku navodi:

*„Imala sam priliku otići na teren sa svojom mentoricom, socijalnom radnicom XX te socijalnom radnicom XX koja radi u ambulanti porodične medicine. Posjetili smo XX u ulici XX protiv koje su stanari uputili žalbu. Radi se o osobi koja živi u jako neurednom i zapuštenom stanu. S klijenticom je jako teško bilo uspostaviti komunikaciju, nerazgovijetno priča, ne daje konkretne odgovore na pitanja. XX izgleda neuredno, prljavo i zapušteno, odbija saradnju i ne želi da komunicira sa socijalnim radnicama. Socijalna radnica je XX ponudila smještaj u ustanovu socijalne zaštite jer imenovana ima pravo na nju, ali ona izričito odbija. Posjeta nije završena na najbolji mogući način jer je sa XX bilo nemoguće ostvariti komunikaciju. Naučila sam da je smještaj u ustanovu socijalne zaštite isključivo na principu dobrovoljnosti i da lica koja se smještaju trebaju dati svoju izjavu, pristanak i ukoliko imaju (oni ili bliži članovi njihove porodice) prihode da učestvuju u troškovima smještaja. Ova posjeta za mene predstavlja bogato iskustvo jer sam vidjela kako je raditi sa nedobrovoljnim klijentom.“*

Iako su studenti izjavili da nemaju uvek mogućnost prisustvovati sastancima stručnog tima (42,5% njih nije prisustvovalo sastanku tima), svesni opterećenosti i zauzetosti mentora i ostalih stručnjaka, navode da su posebno zahvalni na prilikama kada su mogli prisustvovati jer su uvideli kako treba da funkcioniše jedan multidisciplinarni tim:

*„Danas sam prisustvovala sastanku stručnog tima. U Službu (misli se na službu socijalne zaštite) su dovedene dvije djevojčice zbog potrebe smještaja u hraniteljsku porodicu. Sastanku je prisustvovala i potencijalna hraniteljica koja se upoznala sa djevojčicama (u Dnevniku prakse se dalje objašnjavaju nesređene porodične prilike koje su ugrozile najbolji interes deteta, zbog čega je djevojčica smeštena u instituciju kojoj je poveren dalji odgoj i briga). “Ovaj sastanak je za mene kao budućeg socijalnog radnika značio jako puno, u prvu ruku bio je jako stresan; teško je gledati suze djece koje nemaju ono osnovno i najbitnije u životu, a to je da rastu i razvijaju se uz podršku i ljubav svoje porodice. Također, naučila sam koliko je bitno da stručnjaci rade u timu i da zajedno donose rješenja i odluke.“*

Benefit praktične nastave ogleda se u saznanju da niti jedan student nije završio svoju terensku praksu u obrazovnim, zdravstvenim i nevladinim ustanovama, udruženjima i centrima za socijalni rad, a da pri tome nije otišao (barem jednom) na teren i „iskusio socijalni rad na delu“. Praktična iskustva, upoznavanje klijenata sa stvarnim problemima, suosjećanje, rešavanje životnih nedaća – situacije su koje se susreću na terenu i koje najbolje oslikavaju bit profesije socijalnog rada.



Grafikon 3: Iskustva studenta s mentorom na terenskoj praksi

U toku praktičnog dela nastave 76,7% studenata su bili zadovoljni komunikacijom s mentorom, a 64,4% njih su bili zadovoljni profesionalnošću mentora. Nadalje, u toku praktičnog dela nastave 69% studenta bilo je zadovoljno sposob-

nošću i načinom prenošenja znanja od strane mentora, dok je 62,1% studenata zadovoljno vremenom koje im je mentor posvetio.

Urbanc (2003, str. 65) ističe koliko je važna pristupačnost, empatičnost i sposobnost identifikacije koju terenski nastavnik pokazuje u odnosu na studenta pri sticanju prvih studentovih praktičnih iskustava: „Možemo pretpostaviti da razlog leži u tome što student prilikom dolaska u ustanovu napušta dotad “sigurno” okruženje fakultetske učionice, susreće se s praktičarem u ulozi terenskog nastavnika i prije svega “osluškuje” i “ispituje” osobne karakteristike nastavnika, procjenjujući koliku zaštitu, pomoć i podršku može od njeja dobiti.”

Koliko je bitna profesionalnost i senzibiliranost mentora govore reči studentice: „*Od svoje mentorice sam naučila da za ovo humano zanimanje, treba prije svega vješto komunicirati s ljudima, bez obzira na razlike u dobi, obrazovanju i kulturnom miljeu iz kojeg potiču, a naročito treba biti osjetljiv na probleme drugih i imati motivaciju da im se pomogne. Istodobno treba biti tolerantan, te osobu koju zatekne u nepovoljnoj situaciji ne kriviti za takvo stanje. Stoga je važno da socijalni radnik bude emocionalno stabilna osoba, orijentisana i usmjerena na pomaganje drugima. Organizacijske vještine su također bitan faktor dobrog i kvalitetnog pružanja usluga klijentima, kao fleksibilnost da se u toku jednog dana prođe kroz širok dijapazon usluga iz oblasti socijalne zaštite, jer u toku jednog radnog dana u službi socijalne zaštite se javljaju stranke koje trebaju pomoć iz različitih oblasti socijalne zaštite.*“

Studenti često u svojim dnevnicima prakse imaju potrebu zahvaliti se svojim mentorima i na taj način odati počast na mentorstvu i ukazati koliko im je praktično iskustvo bitno za dalje obrazovanje:

„*Na kraju ovog Dnevnika, želim da se zahvalim svojoj mentorici i ostalim uposlenicima s kojima sam radila jer su mi uvijek bili na raspolaganju bez obzira na njihove brojne obaveze.*“

„*Nakon provedene prakse u centru za socijalni rad, zbog nesebične i iznad svega profesionalne pomoći moje mentorice, kao i njenih kolega, dobila sam potpuniju sliku mog budućeg poziva na čemu sam im neizmjereno zahvalna. Posao socijalnog radnika je jako zahtijevan s obzirom na specifičnost, raznolikost i obim zadataka koji se svakodnevno pojavljuju kao izazov.*“

S obzirom na to da je fokus ovog istraživanja bio ispitivanje značaja praktične nastave za buduće socijalne radnike i sagledavanje prednosti i nedostataka kroz „naočare studenata“, putem anketnog upitnika u otvorenom pitanju, studenti su imali priliku da iskažu svoj stav i kažu nešto više o iskustvu sa prakse. Svi ispitanici smatraju da terenska nastava ima mnoge prednosti i da ovakav spoj teorije i prakse predstavlja dobrobit u obrazovanju budućih socijalnih radnika. Neka od mišljenja studenata su sledeća:

„*Praktični dio nastave omogućava studentima da, uistinu, primjenu i testiraju svoja znanja stečena u teorijskom dijelu nastave i da steknu nova znanja i vještine kojima se služe socijalni radnici, a koja nemaju priliku usvojiti na nastavi i ono najvažnij; da zaista osjete kako je raditi sa klijentom face to face.*“

Iako je većina studenata u potpunosti zadovoljna ispoljenom stručnošću i profesionalnošću socijalnih radnika, njihovom saradnjom i komunikacijom, sposobnošću i načinom prenošenja praktičnog znanja, smatraju da je vreme predviđeno za sprovedbu prakse nedovoljno (57%). Kao prepreku u obavljanju prakse 46,8% studenata vidi u preopterećenosti i zauzetosti mentora što utiče na kvalitet prakse. U okviru preporuka adresiranih na centre za socijalni rad, studenti sugeriraju da bi mentori trebalo više vremena da izdvoje za rad sa studentom.

Boraveći u centrima za socijalni rad i ustanovama socijalne zaštite studenti su primetili da socijalni radnici rade u neadekvatnim uslovima koji se negativno odražavaju na provedbu praktične nastave. Ukoliko uzmemo u obzir sve složenije uzroke i posledice socijalnih problema sa kojima se socijalni radnici svakodnevno „hvataju u koštac“, onda je neminovno da skromni i nepovoljni materijalno-tehnički uslovi rada sputavaju socijalne radnike da rade prvenstveno u najboljem interesu klijenata, ali i sa studentima na studijskoj praksi.

Zanemariv procenat je onih koji smatraju da su mentori nedovoljno posvećeni praksi (19%), a uzroke navedenog možemo tražiti u prethodno spomenutim lošim uslovima rada, preopterećenošću administracijom i brojem klijenata, ali i činjenici da mentori – socijalni radnici svoje mentorstvo obavljaju besplatno i na dobrovoljnoj osnovi.

Finansijska potpora i nagrada mentorima za ovako naporan i nadasve odgovoran posao bi sigurno predstavljala dobar motiv za bolje obavljanje mentorstva. Iako bi se radilo o simboličnoj naknadi, sistemskim nagrađivanjem mentora iskazalo bi se poštovanje prema socijalnim radnicima koji se pored nagomilanih obaveza, ipak savjesno i odgovorno ponašaju prema budućim socijalnim radnicima i na taj način promiču vrednosti socijalnog rada.

Preporuke studenata za unapređenje praktične nastave su: posvetiti više sati praktičnom delu nastave, ojačati saradnju sa centrima za socijalni rad, uvesti evaluaciju kao neizostavan dio nakon obavljanja prakse. Većina studenata smatra da bi im praksa trebala biti plaćena ili da bi trebala biti dio pripravnčkog staža.

## **Zaključak**

Rezultati ovog istraživanja su pokazali da su studenti u najvećoj meri zadovoljni sa praktičnom nastavom i podržavajućim okruženjem koje im omogućava da u radu s terenskim nastavnikom slobodno govore o vlastitim pogreškama, uspesima i dilemama. Također su iskazali zadovoljstvo pristupačnošću i otvorenošću ustanove i nastavnika. Najvrednija iskustva, prema mišljenju studenata, odnosila su se na mogućnost odlaska na teren, neposredan rad s klijentom, te samostalan rad na dokumentaciji. Studenti smatraju da je vreme predviđeno za praktičnu nastavu nedovoljno, te ističu da bi mentori trebalo više da se posvete praktičnoj nastavi. Svesni preopterećenosti socijalnih radnika i loših uslova u ko-



jima rade, ističu da je potrebno više uključivati studente u neposredan rad i jačati saradnju između ustanova i matičnog fakulteta.

Na osnovu dobijenih rezultata, može se zaključiti da su sadržaj i kvalitet prakse od izuzetne važnosti kako bi studenti stekli uvid u stvarne probleme u praksi socijalnog rada. Praksa je ujedno i prilika studentima da razvijaju radne navike, komunikacijske veštine i ostale sposobnosti koje su potrebne za budući profesionalni rad. Ovaj rad može predstavljati osnovu za provođenje drugih istraživanja o iskustvima studenata i mentora, a u cilju podizanja kvaliteta praktične nastave.

## Literatura

- Branica, V., Jerbić, N. (2003). Percepcija profesije socijalnog rada i socijalnog radnika. [Perception of the social work and social worker profession]. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, vol 10 (1), pp. 103–116.
- Ćuk, M., (2018). Percepcija studenata o stečenim kompetencijama tokom studija. [Student perception on the competences acquired during their studies]. *Socijalne studije*. 1 (1), pp 115–133.
- Nappan, K. (1994). Primjena vrijednosti socijalnog rada u izobrazbi socijalnih radnika. [Application of the value of social work in education of social workers]. *Ljetopis socijalnog rada* 1 (1), pp 137–143.
- Nastavni plan i program bachelor studija socijalnog rada (2018/19). [Bachelor's degree program in social work studies 2018/19]. Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu.
- Ricijaš, N, Huić, A., Branica, V., (2006). Zadovoljstvo studijem i samoprocjena kompetentnosti studenata nekih pomagačkih profesija. [Satisfaction with education and self-evaluation of students' competency in helping professions]. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. Vol 42, (2), pp. 51–68.
- Šerić, N., Šadić, S., (2014). Iskustva mentora i studenata socijalnog rada na studijskoj praksi. [The Experiences of Mentors and Social Work Students During Study Internship]. *Sarajevo Social Science Review*. Vol 1(2), pp. 97–115.
- Tanasijević, J., (2018). Značaj praktične nastave u obrazovanju socijalnih radnika. [The importance of field practice in the education of social workers]. *Društvene i humanističke studije*. 1 (4), pp. 73–86.
- Urbanc, K., (2003). Značaj terenske nastave za razvoj profesionalnog identiteta socijalnih radnika. [The importance of field teaching for the development of professional identity of social workers]. *Ljetopis socijalnog rada*. 10 (1), pp. 61–70.
- Urbanc, K. , Družić O. (1999). Neka obilježja terenske nastave studenata Studijskog centra socijalnog rada. [Evaluation of social work students field training]. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, 6 (1), pp 39–58.
- Reynolds, B. (1942). *Learning and Teaching in the Practice of Social Work*. New York: Farrar and Rinehart

Huić, A., Ricijaš, N., Branica, V., (2010). *Kako definirati i mjeriti kompetencije studenata – validacija skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad*. [How to define and measure students' competencies – validation of the perceived competence for psychosocial work scale]. *Ljetopis socijalnog rada*. Vol 17 (2), pp. 195–221.

Online izvori:

Globalni standardi za obrazovanje i obuku u socijalnom radu [*Global standards for the education and training of the social work profession*]. Dostupno na: [https://www.researchgate.net/publication/26572530\\_Dokument\\_-\\_GLOBALNI\\_STANDARDI\\_ZA\\_OBRAZOVANJE\\_I\\_OBUKU\\_U\\_SOCIJALNOM\\_RADU](https://www.researchgate.net/publication/26572530_Dokument_-_GLOBALNI_STANDARDI_ZA_OBRAZOVANJE_I_OBUKU_U_SOCIJALNOM_RADU). Pristupljeno 11.07.2019. godine

## SIGNIFICANCE OF STUDY PRACTICE IN EDUCATING SOCIAL WORK STUDENTS

### Abstract

Scope of social work activities demands various competences and skills of social workers in order to professionally and competently do their job. In that sense practical lessons and terrain practice take an important place in the study program and directly contribute to training of future social workers for direct work and strengthening their confidence and experiencing competence. Goal of this research was to determine how social work students comprehend terrain practice which is part of the regular education program. Their experience of terrain practice was entirely examined, also as subjective experience of acquired knowledge and skills required in service experience, and work of their terrain practice teacher / mentor. The research also sought to gain insight into the students views on the benefits and disadvantages of field practice, as well as suggestions for improving the same one. The study involved students from the Department of Social Work, who during the academic years of 2017/18 and 2018/19, conducted field practice in associations, non-governmental organizations, educational institutions and centers for social work for a duration of 10 working days with eight hours of working time. The results of the research showed that the field practice was very important for the students, it showed that they were satisfied with the approach and competence of the mentors, but that the time allocated for the implementation of the practice was not sufficient to acquire the practical knowledge and skills required for work with users.

Keywords: *social work, importance of study practice, skills, practical knowledge, students, attitudes.*

## TERENSKA NASTAVA STUDENATA SOCIJALNE POLITIKE I SOCIJALNOG RADA: SADRŽAJ, EVALUACIJA I PROGRAMI OBUKE ZA MENTORE<sup>15</sup>

### Rezime

U ovom radu se prikazuju inicijative sprovedene na Univerzitetu u Beogradu – Fakultetu političkih nauka (UB-FPN) koje su imale za cilj unapređenje organizacije i kvaliteta terenske nastave u okviru osnovnih studija socijalnog rada. Standardi praktične obuke u obrazovanju socijalnih radnika su usvojeni 2016. godine, nakon čega je sprovedeno mešovito, kvantitativno i kvalitativno istraživanje karakteristika, efekata i izazova terenske nastave studenata osnovnih studija UB-FPN. Studija je obuhvatila u kvantitativnom delu 201 studenta, a u kvalitativnom njih 45. Velika većina ispitanika je dala pozitivnu ocenu iskustva terenske prakse. Istraživanje je pokazalo i da se studenti susreću sa izazovima tokom realizacije prakse. Kvalitet mentorskog rada je bio od centralnog značaja za procenu pozitivnih efekata terenske nastave. Mentorstvo je uglavnom procenjeno kao kvalitetno ali su se pokazali i neki nedostaci. U cilju unapređenja kvaliteta mentorskog rada kreirana su i pilotirana dva programa obuke mentora u oblasti socijalnog rada i socijalne politike. Programi su visoko ocenjeni od polaznika, akreditovani od nadležnog ministarstva i usvojeni kao programi celoživotnog obrazovanja UB-FPN. Preporučuje se dalji razvoj terenske nastave, koji uključuje kreiranje adekvatnih priručnika, unapređenja organizacije terenske obuke, kvalitetnu i redovnu obuku i superviziju mentora i efikasnu promociju terenske nastave, obuke i supervizije mentora.

*Cljučne reči: standardi praktične nastave, karakteristike terenske nastave, efekti terenske nastave, izazovi terenske nastave, osnovna i napredna obuka za mentore.*

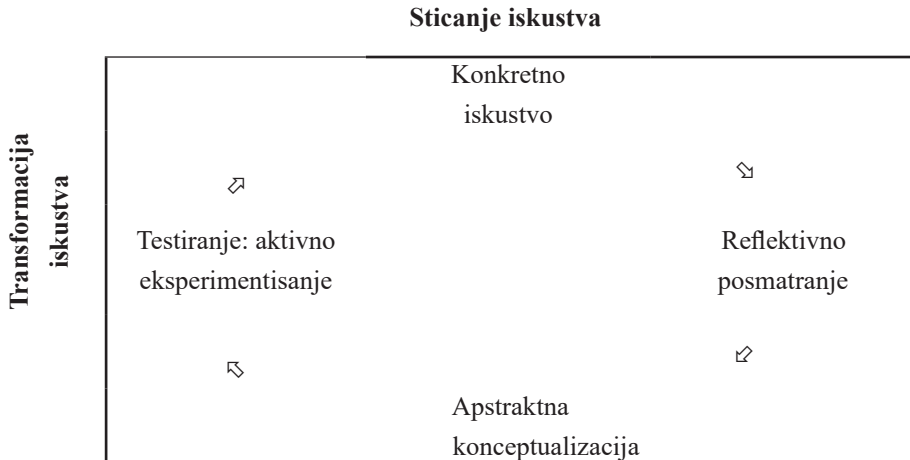
### Uvod

Značaj praktičnog učenja za razvoj znanja i veština je neosporan u savremenom obrazovanju za socijalni rad. Teorija iskustvenog učenja i model socijalnog konstruktivizma su savremeni pristupi koji se bave odnosom praktičnog iskustva i sticanja znanja. Teorija iskustvenog učenja naglašava da se znanje kreira kroz procese sticanja i transformacije iskustva (Kolb, Boyatzis, Mainemelis, 2001). Iskustvo se stiče kroz konkretno iskustvo i kroz apstraktnu konceptualizaciju,

---

<sup>15</sup> Rad je rezultat rada na projektu „Rodna ravnopravnost i kultura građanskog statusa: istorijska i teorijska utemeljenja u Srbiji“, koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije, broj 47021.

koji su dijalektički povezani. Ono se transformiše kroz reflektivno posmatranje i aktivni eksperiment. Početak procesa učenja je neposredno iskustvo, na osnovu koga osoba posmatra i reflektuje doživljeno, zatim to asimiluje i pročišćava u apstraktne koncepte. Ove apstrakcije se zatim opet testiraju u konkretnom iskustvu i tako dalje razvijaju (Slika 1).



Slika 1: Kolbov ciklus učenja

Osnovna postavka socijalnog konstruktivizma je da je naš doživljaj realnosti velikim delom socijalno konstruisan na osnovu veza između individualnog iskustva i društvenog konteksta, jer su naša iskustva oblikovana značenjima nastalim u interakciji sa drugima. U ovom prenosu značenja ključnu ulogu ima jezik, u koji je utkan ograničen kulturno i istorijski određen set premisa. Dakle, znanje se stiče i konstruiše kroz interakciju pojedinca sa neposrednim (lični kontakti) i širim (jezik, mediji i sl.) socijalno-kulturnim okruženjem. Informacije o novim iskustvima se obrađuju i povezuju sa postojećim konceptima i prethodnim iskustvima i u tom procesu im se pridodaju značenja (Malešević, 2015). Proces osveščivanja ograničenosti procesa saznavanje usled stvaranja značenja zasnovanih na sociokulturnom kontekstu je od centralnog značaja za lični i profesionalni razvoj (Dalos, Drejper, 2014). Proširenje iskustava na nove situacije i stanja i razvijanje reflektivnog mišljenja o njima su osnovni mehanizmi u ovom procesu. U oblasti obrazovanja, poseban je izazov prenos znanja u situaciji dinamičkih društvenih promena i brzog prenosa novih ideja i uticaja koje omogućavaju informacione tehnologije. Sledstveno, savremeno obrazovanje bi trebalo da nastoji da podstiče učenike na proširenje iskustava i reflektivno mišljenje da bi ih pripremila za društvo u stalnoj promeni u kome je potrebno kontinuirano obrazovanje (Malešević, 2015, Slijepčević, Zuković, 2015). Studenti bi trebalo da se podstiču da osveste sopstvenu poziciju, stavove, pretpostavke i verovanja i sam proces

stvaranja ovih postavki, da se uključe u debate o konstrukciji znanja i različitim interpretacijama, i da ovladaju procesom kreacije interpretacija prošlosti i sadašnjosti (Đorđić, Škrbić, 2015).

Navedeni koncepti jasno ukazuju na važnost osvećenog učenja kroz praksu i davanja praktičnoj obuci značajnog mesta u obrazovanju. U oblasti socijalnog rada ovaj stav je usvojen od njegovog nastanka. Praktična obuka je integralni deo u obrazovanju za socijalni rad u cilju razvoja profesionalnog ponašanja, ličnih svojstava i veština rada u različitim kulturnim i etničkim kontekstima u skladu sa vrednostima na kojima se socijalni rad zasniva. Ova obuka obuhvata praktičnu nastavu (realizuje se u okviru redovne nastave kao sastavni deo predmeta, kurseva ili modula koji se bave pojedinim metodama i područjima, kroz posete relevantnim organizacijama i grupama, gostovanja stručnjaka i sl.) i terensku praksu (zasebno se realizuje u drugim organizacijama van fakulteta u obliku posebnih kurseva, predmeta ili modula).

U realizaciji terenske prakse se velika pažnja daje mentorima i kvalitetu njihovog odnosa sa praktikantom i supervizije koju obezbeđuju (Doel, Shardlow, 2005). Mentorstvo utiče na praktikanta kroz osnaživanje socijalnih odnosa i emotivne dobrobiti, unapređenje kognitivnih i bihevioralnih veština i podsticanje razvoja pozitivnog identiteta, ali može da ima i negativne efekte kada praktikant smatra da mentor ne poštuje njega i njegove razvojne mogućnosti (npr. mentoru nije važan odnos sa praktikantom, vidi praktikanta kao nekompetentnog ili ne vidi mogućnost njegovog razvoja) (Kordić, Babić, 2012). Pokazuje se važnost uspostavljanja odnosa poverenja sa mentorom, u kojem mentor predstavlja oslonac studentu, ali i stručnosti mentora i otvorenosti studenta za učenje (Kordić, Babić, 2012). I kvalitet same supervizije koju mentor pruža tokom terenske prakse je od izuzetnog značaja za profesionalni razvoj (Doel, Shardlow, 2005). Intergativni supervizijski model naglašava edukativno-razvojnu, administrativnu i podržavajuću funkciju supervizije (Kadushin, 2004).

U ovom radu se prikazuju inicijative sprovedene na Univerzitetu u Beogradu – Fakultetu političkih nauka (UB-FPN) koje su imale za cilj unapređenje organizacije i kvaliteta terenske nastave u okviru osnovnih studija socijalnog rada.

## **Standardi praktične nastave u obrazovanju socijalnih radnika**

Realizacija praktične nastave u obrazovanju za socijalni rad je još početkom ovog veka regulisana međunarodnim standardima (IFSW / IASW 2004). Tim Odeljenja za socijalnu politiku i socijalni rad UB-FPN je inicirao, kreirao i, nakon sprovedene šire diskusije, finalizovao nacionalne standarde za obrazovanje socijalnih radnika (Žegarac, 2016). Od četiri ishoda učenja, definisanih u ovim standardima, jedan se odnosi direktno na praktičnu nastavu: sposobnost

primene znanja stečenih na studijama (Žegarac i sar., 2016b). Od kompetencija za kvalitetnu profesionalnu praksu definisanih u ovom dokumentu, 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 (Žegarac i sar., 2016a).

Deo nacionalnih standarda za obrazovanje socijalnih radnika su Standardi praktične obuke u obrazovanju socijalnih radnika (Hrnčić, Žegarac, Burgund, 2016). U njima se specifikuju detalji realizacije terenske prakse kao značajnog dela praktične nastave. Obuhvataju šest standarda: 1) Praktična obuka studenata socijalnog rada se sastoji iz praktične nastave i terenske prakse i ima vidljivo mesto u kurikulumu visokoškolske ustanove; 2) Terenska praksa ima definisan kurikulum za svaku godinu studija; 3) Praktična obuka studenata je dovoljne dužine i kompleksnosti zadataka i prilika za učenje da pripremi studente za profesionalni rad; 4) Terenska praksa je supervizirana i evaluirana od strane kvalifikovanog mentora; 5) Obezbeđeni su adekvatni resursi za realizaciju i razvoj kvalitetne terenske prakse; 6) Praktična obuka se realizuje u skladu sa vrednostima, principima i etikom socijalnog rada (Ibidem).

U ovim Standardima se određuju zadaci terenske prakse i njeno minimalno trajanje, kao i uloge i zadaci studenata, visokoškolske ustanove i nastavnika zaduženog za realizaciju terenske prakse, radne organizacije u kojoj se realizuje praksa, tj. nastavne baze, i mentora. Tako visokoškolska ustanova, između ostalog, obezbeđuje obuku za njenu realizaciju; za to zaduženi nastavnik organizuje, koordinira, supervizira i evaluira realizaciju terenske prakse u relevantnim organizacijama, radna organizacija u kojoj se realizuje praksa obezbeđuje uslove za nju, dok mentor sa praktikantom planira terensku praksu, zatim je organizuje, supervizira i evaluira. Svi ovi akteri takođe imaju obavezu međusobne koordinacije i daljeg razvoja prakse.

## **Organizacija terenske nastave za socijalni rad na UN-FPN**

Većina navedenih standarda se i pre njihovog usvajanja ostvarivala na osnovnim četvorogodišnjim studijama za socijalnu politiku i socijalni rad (SPSR) Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Beogradu (UB-FPN). Na UB-FPN je formiran obavezan predmet na svakoj godini studija čiji je sadržaj bila realizacija terenske nastave (Stručna praksa 1, 2, 3 i 4). U kurikulumu akreditovanom 2015. godine je određen broj sati terenske nastave za svaku godinu, tip organizacije u

kome može da se ostvari<sup>16</sup> i obaveze mentora i studenata. Na prvoj godini studija studenti sada imaju 60 sati prakse pružanja podrške ugroženoj deci, uglavnom u njihovoj prirodnoj sredini (na „terenu“). Na drugoj godini studija studenti provode 90 sati na terenskoj nastavi u Centru za socijalni rad. Na trećoj godini studija 60 sati terenske prakse se realizuje u ustanovama i institucijama socijalne i zdravstvene zaštite koje obezbeđuju boravak i/ili smeštaj korisnika. Na četvrtoj godini studija je najširi izbor ustanova i organizacija za realizaciju terenske nastave, koje uključuju (druge) organizacije državnog i civilnog sektora koje se bave politikom, socijalnom politikom, lokalnom samoupravom, socijalnim radom u zajednici, istraživanjima i sl. U njima su studenti 120 sati uključeni u radni proces. Nakon usvajanja standarda angažovan je nastavnik na UB-FPN zadužen za organizaciju, koordinaciju, superviziju i evaluaciju sprovođenja terenske nastave.

### **Uporedni prikaz istraživanja sadržaja, efekata i potreba u realizaciji terenske nastave na studijama SPSR UB-FPN**

Uprkos važnosti praktičnog učenja kroz terensku praksu u obrazovanju za socijalni rad, malo je raspoloživih istraživanja procesa realizacije terenske prakse i njenih efekata na kompetencije studenata. Kako su studije koje se time bave nedostajale u Srbiji, tokom 2017–18. sprovedeno je istraživanje koje se bavilo praćenjem sadržaja, efekata i potreba u realizaciji terenske prakse na studijama socijalne politike i socijalnog rada UB-FPN. Bilo je mešovito po tipu – obuhvatalo je i kvantitativni i kvalitativni pristup. U prvoj fazi je primenjen kvantitativni (Hrnčić, Polić, 2019), a u drugoj kvalitativni dizajn (Tanasijević, Hrnčić, 2019).

*Ciljevi prve faze* su bili: analiza zastupljenosti aspekata terenske prakse i zadovoljstva ovim aspektima iz perspektive studenata osnovnih studija socijalne politike i socijalnog rada na UB-FPN, 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. *Instrumenti* za prikupljanje podataka su bili: Upitnik za procenu iskustava na upravo završenoj terenskoj praksi studenata „Terenska praksa studenata – TPS1“; i tri skale procene: „Organizacija terenske prakse od strane radne organizacije – OPRO“, „Saradnja sa mentorom – SAM“ i „Efekat terenske prakse na profesionalni razvoj – EFRA“. *Uzorak* je činio 201 student sa sve četiri godine studija, od kojih je bilo 53 (26,2%) studenata prve godine, 67 (33,2%) studenata druge, 53 (26,2%) treće i 29 (14,4%) studenata četvrte godinu studija. Prosečan uzrast je bio 22,2 godine (SD=1,657), većinom su bili ženskog pola (N=178, 88,6%) (Hrnčić, Polić, 2019).

---

<sup>16</sup> UB - FPN ima ugovore o saradnji sa oko 30 radnih organizacija u kojima se obavlja terenska praksa.

*Ciljevi druge faze* su bili: uviđanje karakteristika procesa supervizije terenske prakse studenata od strane mentora, i utvrđivanje oblasti u kojima je studentima socijalne politike i socijalnog rada najviše potrebna supervizijska podrška tokom realizacije terenske prakse. Podaci su prikupljeni od studenata tokom razgovora u šest fokus grupa. *Pitanja* za diskusiju na fokus grupama sa *studentima* su bila: 1) Koji su vam bili najveći izazovi tokom realizacije terenske prakse?, 2) Koja ste očekivanja imali od podrške mentora?, 3) Koja su bila loša iskustva u saradnji sa mentorom?, i 4) Koja su bila dobra iskustva u saradnji sa mentorom? *Uzorak* je obuhvatao 45 studenata treće godine studija socijalne politike i socijalnog rada UB-FPN, prosečnog uzrasta 21,5 god., većinom (82,2%) ženskog pola; kao i osam mentora terenske prakse ženskog pola, uzrasta od 30 do 58, šest iz javnog i dva iz civilnog sektora (Tanasijević, Hrnčić, 2019)

U daljem tekstu ćemo uporedo prikazati ključne nalaze oba istraživanja.

Rezultati su uglavnom pokazali pozitivnu procenu terenske prakse od strane studenata. Oko četiri petine ispitanika u prvoj fazi istraživanja je pozitivno ocenilo većinu aspekata organizacije prakse od strane UB-FPN i radne organizacije u kojoj se realizuje praksa, saradnje sa mentorom i efekata prakse, i preporučilo realizaciju terenske prakse u organizaciji u kojoj su i sami realizovali praksu. Međutim, oko jedne petine studenata nije dalo takvu procenu. Velika većina studenata je bila zadovoljna organizacijom prakse, najčešće podrškom od strane nastavnika zaduženog za praksu na UB-FPN, mentora i zaposlenih u nastavnoj bazi. Skoro svi studenti su bili zadovoljni saradnjom sa mentorom, ukazivanjem od strane mentora na primenu etičkih principa i vrednosti i supervizijom. U okviru saradnje sa mentorom najčešće je bilo prisutno upoznavanje sa načinom rada u nastavnoj bazi od strane mentora, dostupnost mentora, davanje neophodnih informacija o funkcionisanju i organizaciji radne organizacije. Kvalitativno istraživanje je pokazalo da su studenti imali dobru razmenu sa mentorima oko tema koje su im bile važne, da su im mentori bili dostupni i da su mentori uglavnom razgovarali sa njima posle svake komunikacije sa korisnicima. Studenti su očekivali da mogu da pričaju sa mentorima o svojim greškama i iskustvima, da ih *mentori* posavetuju i daju im „pozitivnu kritiku“ kako bi mogli da rade bolje.

Nalazi su otvorili pitanje zašto neki studenti nisu zadovoljni, tj. sa kojim se izazovima sreću tokom realizacije terenske prakse. Kvantitativno istraživanje je pokazalo da više od četvrtine studenata nije uspeo da uskladi obaveze koje realizuje na fakultetu i na terenskoj praksi i nije bilo zadovoljno raznovrsnošću iskustava na praksi. Više od trećine studenata nije iskazalo zadovoljstvo svojom uključenošću u timski rad i razvijanjem veština rada sa različitim korisnicima, nije procenilo da ima redovne supervizijske susrete niti da je tokom realizacije stručne prakse uspešno primenilo znanja stečena na studijama, a nešto manje njih nije smatralo da ih je mentor podstakao da se aktivno uključe u proces izrade plana i ciljeva učenja tokom terenske prakse.

Odgovori dobijeni u kvalitativnom delu istraživanja pokazali su neke izazove sa kojima su se studenti sretali. Oni su istakli da su im bile teške situacije to-



kom terenskih poseta u kojima se susreću sa teškim problemima i uplaše od nekih korisnika. Teško im je bilo i suočavanje sa ograničenim mogućnostima ili nemogućnostima socijalnog rada na terenu, tj. sa neskladom između potreba korisnika i realnih mogućnosti za pružanje pomoći. Bilo im je izazovno da poštuju prava korisnika u donošenju odluka o svom životu i kada su ona u suprotnosti sa uverenjima studenta. Podrška mentora im je bila najpotrebnija u teškim situacijama. Stoga im je možda od svega bilo najizazovnije kako da postupaju kada **nemaju isto mišljenje** kao i mentor. Najčešće nisu pokazivali svoje neslaganje iz straha od posledica na dalji tok prakse i njenu evaluaciju od strane mentora. Studentima je smetao i fokus nekih mentora na administrativnu funkciju supervizije, dok im je više bila potrebna podrška. Neki mentori su bili previše kontrolišući, drugi su minimizovali njihove strahove, a jedna studentkinja je navela da je izostala pomoć korisniku da bi se sačuvali dobri odnosi u timu. Ipak, i u kvalitativnom istraživanju se pokazalo da su dobra iskustva bila daleko češća od loših.

Što se tiče efekata prakse, u kvantitativnom istraživanju je većina studenata smatrala da im je terenska praksa pomogla da razviju nove veštine i znanja, dok su ispitanici istakli i u kvantitativnom i u kvalitativnom istraživanju da im realizacija terenske prakse povećava samopouzdanje i sigurnost u profesionalnom radu.

U nastojanju da se odgonetne šta utiče na efekte koje praksa ostvaruje na profesionalni razvoj, sprovedene su analize u obe faze istraživanja. Nalazi kvantitativne faze su pokazali da su skala procene karakteristika saradnje sa mentorom (SAM) i skala procene karakteristika organizacije prakse u nastavnoj bazi prakse (OPRO) visoko povezane sa skalom procene efekata prakse (EFRA), kao i da karakteristike saradnje sa mentorom i karakteristike organizacija prakse u nastavnoj bazi prakse imaju međusobno nezavisan uticaj na variranje procene efekata prakse. U kvalitativnom delu istraživanja studenti su istakli da im je posebno korisna supervizija od strane mentora koja daje dobru povratnu informaciju o njihovom angažovanju i omogućava im prilike da uče, i da im je podsticajno kada im mentori daju potvrdu dobrog profesionalnog rada.

Pokazalo se da se razumevanje efekata prakse i zadovoljstvo njome sve više povećava što se studenti više približavaju kraju studija. U poređenju sa studentima prve dve godine, studenti završnih godina studija su značajno povoljnije procenjivali efekte terenske prakse i češće preporučivali povećanje broja sati prakse i realizaciju prakse u organizaciji u kojoj su i sami bili na praksi. Oni su i značajno pozitivnije procenjivali organizaciju terenske prakse u nastavnoj bazi od studenata druge godine, iako su studenti druge godine značajno češće od njih uspešno usklađivali obaveze u učionici i na terenu (što je odraz detalja organizacije prakse na SPSR UB-FPN). Nalazi sugerišu da studenti sve više cene kvalitet nastave što su svesniji značaja stečenih profesionalnih znanja i veština za buduće plasiranje na tržištu rada.

Nalazi istraživanja sugerišu da je terenska praksa od studenata prihvaćen i efikasan način pedagoškog rada, koji unapređuje razvoj profesionalnih i ličnih

kompetencija. To što jedna petina studenata ne procenjuje pozitivno studentsku praksu, može biti sa jedne strane odraz nedovoljne zastupljenosti nekih aktivnosti (redovnih supervizijskih sastanaka, izrade ciljeva učenja i plana terenske prakse sa mentorom, rada sa različitim korisnicima, uključivanja u neposredan timski rad), ali sa druge može biti posledica konkretnih izazova sa kojima su se sretali na terenu (nemoć, strah, neslaganje sa mentorom i sl.). Efekti terenske prakse su visoko povezani sa kvalitetom mentorstva i, nešto manje, sa karakteristikama organizacije prakse u nastavnoj bazi. Nalazi jasno pokazuju da je kvalitet odnosa sa mentorom i supervizije koju mentor obezbeđuje ključan za pedagoške efekte terenske prakse. Naravno, kvalitet rada mentora je odraz i organizacije prakse u nastavnoj bazi za terensku praksu i u visokoškolskoj ustanovi.

Značaj mentorskog rada i nedostaci koji su se tu pokazali su još jednom ukazali na značaj sistematske i kvalitetne obuke za mentorski rad i potvrdili da je obuka mentora značajan korak u razvoju kvalitetne terenske prakse. Usvojeni Standardi praktične obuke su dodatno podstakli razvoj programa obuke za mentorstvo.

### **Programi obuke za mentore**

Praktikant se tokom mentorskog procesa na terenskoj praksi nosi sa dva uporedna zadatka: sa jedne strane, da integriše teorijska znanja i iskustva stečena na studijama u učionici, sa zahtevima i mogućnostima prakse, a sa druge da se uskladi sa dinamikom moći tokom saradnje sa mentorom (Watson, West, 2006). U oba slučaja su ključne kompetencije mentora da usmere praktikanta da modelira sopstvenu praksu socijalnog rada i odnos prema korisnicima i da formira svoj profesionalni identitet. Kvalitetna obuka mentora za mentorski rad povećava kompetencije mentora i samim tim omogućava kvalitetnije obrazovanje praktikanata.

U svrhu unapređenja kvaliteta terenske prakse, razvijena su dva programa obuke za mentorstvo: *Osnovna obuka za mentore praktične obuke u oblasti socijalnog rada i socijalne politike*, i *Napredna obuka za mentore praktične obuke u oblasti socijalnog rada i socijalne politike*. Oba programa su pilotirana (Hrnčić, Žegarac, 2018). Osnovnu obuku je pohađalo 16 polaznika iz 10 organizacija, a naprednu 19 polaznika iz 13 organizacija. Ocenjena su visokim ocenama od strane polaznika u smislu njihove korisnosti za mentorski i širi profesionalni rad. Prosečna ocena Osnovne obuke je bila između 4,68 i 5,00 (od maksimalne ocene 5), a Napredne obuke – između 4,87 i 5,00. Na osnovu rezultata pilotiranja programi su finalizovani.

Ciljevi *Osnovne obuke za mentore* su: 1) razvijanje veština primene standarda i kompetencija za obrazovanje socijalnih radnika tokom praktične obuke u socijalnoj zaštiti; 2) uvod u veštine ispunjenja ciljeva učenja i zadataka mentora

u realizaciji praktične obuke i 3) upoznavanje polaznika sa procesom pripreme i realizacije plana učenja praktikanata na praktičnoj obuci i osposobljavanje za evaluaciju praktične obuke.

Ova obuka traje jedan dan i sastoji se iz četiri bloka. Standardi i kompetencije za obrazovanje socijalnih radnika i Standardi praktične obuke u obrazovanju socijalnih radnika se prezentuju i diskutuju u prvom bloku. Drugi blok je posvećen temi razvoja kompetencija za obrazovanje socijalnih radnika tokom praktične obuke. Uviđaju se ključne kompetencije i diskutuje mogućnost implementacije standarda praktične obuke u obrazovanju socijalnih radnika u radnom okruženju učesnika obuke. Treći blok se bavi ciljevima učenja tokom praktične obuke i zadacima mentora. Počinje grupnom diskusijom o iskustvima učesnika u ulozi mentora, koja se rezimira sa edukativnim osvrtom, a zatim se kroz igru uloga simulira prvi dan stručne prakse i prvi sastanak sa praktikantom. U četvrtom bloku se razmatra priprema plana učenja zajedno sa praktikantom, kao i evaluacija praktične obuke. Kroz grupnu diskusiju i rad u malim grupama se diskutuju metode prenošenja znanja i prikazuju i primenjuju faze pripreme plana učenja, elementi plana učenja i elementi evaluacije praktične obuke. Obuka se završava evaluacijom ovog programa obuke i zatvaranjem.

Da bi se pohađale *Napredne obuke za mentore* potrebno je prethodno završiti Osnovnu obuku za mentore. Opšti cilj *Napredne obuke* je razvijanje veština optimalnog mentorskog vođenja studenata i drugih praktikanata na praktičnoj obuci u skladu sa Standardima praktične obuke u obrazovanju socijalnih radnika. Posebni ciljevi su: 1) razvijanje veština informisanja praktikanata o viziji, misiji, vrednostima, strukturi i funkcionisanju organizacije u kojoj se praksa realizuje; 2) razvijanje veština pripreme i realizacije plana praktične obuke praktikanata; 3) razvijanje veština efikasne i reflektivne komunikacije sa praktikantom; 4) osposobljavanje polaznika za primenu terenske posete kao tehnike obučavanja; 5) podsticanje poštovanja etičkih principa tokom realizacije praktične obuke; i 6) razvijanje veština evaluacije praktične obuke.

*Prvi dan Napredne obuke* se sastoji od četiri edukativna bloka. Prvi blok je posvećen orijentaciji praktikanta u organizaciji u kojoj obavlja praksu kroz prikaz vrednosti, vizije i misije organizacije, grupnu diskusiju i uvežbavanje pripreme organigrama kroz rad u malim grupama. Drugi blok se bavi razvijanjem veština davanja i primanja povratnih informacija: prikazuju se ove veštine i u parovima uvežbava njihova primena. Treći blok je fokusiran na razvoj veština preuokviravanja, i obuhvata edukativni uvod, vežbe u parovima, grupnu diskusiju, i uvod u veštine obučavanja na terenu. Četvrti blok se bavi uvežbavanjem efikasnog obučavanja na terenu kroz grupnu diskusiju, prikaz faza terenske posete i igru uloga u kojoj se simulira terenska poseta. Zatim se usavršava primena etičkih principa u praksi: analizira se Kodeks profesionalne etike, razmatraju se etičke dileme u malim grupama, prezentuju i diskutuju moguća rešenja ovih dilema u velikoj grupi; dan se završava edukativnim rezimeom.

*Drugi dan Napredne obuke* obuhvata četiri edukativna bloka. Prvi i drugi blok su posvećeni razvijanju veština pripreme plana stručne prakse sa praktikanom kroz edukativni uvod, rad u malim grupama, igru uloga, diskusiju u velikoj grupi i edukativni rezime. U trećem bloku se razvijaju veštine vođenja mentorskog sastanka kroz edukativni uvod, simulaciju, diskusiju u velikoj grupi i rezime. Tokom ovog bloka se i evaluiraju stečene veštine polaznika obuke. Četvrti blok se bavi procesom evaluacije praktične obuke od strane mentora kroz diskusiju u malim grupama, prezentaciju u velikoj grupi, edukativni rezime i grupnu diskusiju. I ovde se obuka završava njenom evaluacijom i zatvaranjem.

Programi imaju široku praktičnu primenu za obuku kako studenata socijalne politike i socijalnog rada, tako i postdiplomaca na pripravničkom stažu ili na obuci iz različitih oblasti primene socijalnog rada.

Oba programa su akreditovana u Ministarstvu za rad, zapošljavanje, boračka i socijalna pitanja Republike Srbije (Hrnčić, Žegarac, 2019) i usvojena kao programi celoživotnog obrazovanja na Univerzitetu u Beogradu – Fakultetu političkih nauka.

## **Zaključci i preporuke**

Praktična nastava je neosporno neophodan deo savremenog obrazovanja za socijalni rad. U poslednjih nekoliko godina su učinjeni značajni koraci u unapređenju kvaliteta praktične obuke za socijalni rad. Na UB-FPN je formiran predmet na svakoj godini studija čiji je sadržaj terenska praksa, sa kurikulumima u kojima se specifikuje sadržaj prakse. Zatim su konstruisani i usvojeni Standardi za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji, i Standardi praktične obuke u obrazovanju socijalnih radnika, koji su dali značajan zamah uvođenju daljih unapređenja. Angažovan je nastavnik za realizaciju terenske prakse. Sprovedeno je obuhvatno istraživanje među studentima socijalne politike i socijalnog rada Univerziteta u Beogradu koje je dalo brojne nalaze, koji su opet dali osnov za dalja unapređenja. Kreirana su, primenjena, akreditovana i usvojena kao programi celoživotnog obrazovanja dva programa obuke za mentore, kao ključne aktere u realizaciji kvalitetne terenske nastave. Na UB-FPN se vrše pripreme za redovno sprovođenje ovih programa obuke. Povećanje kvaliteta terenske nastave se odražava i na generalno zadovoljstvo studenata i na povećanje njihovih kompetencija. Verujemo da to u krajnjoj liniji dovodi do kvalitetnijeg socijalnog rada koji dopire do mnogih pojedinaca i grupa kojima je potrebna socijalna zaštita, kao i do uticaja na unapređenje socijalne politike u Srbiji.

Sledeći korak bi svakako bio pravljenje priručnika za realizaciju terenske prakse, koji bi imao formu za mentore i radne organizacije koje su nastavne baze, i formu za studente. Dalji koraci u pravcu razvoja terenske obuke bi bili realizacija mentorske obuke u širem obimu i u regularnim vremenskim razmacima,

unapređenje organizacije terenske obuke u visokoškolskoj ustanovi i nastavnim bazama, kvalitetna i redovna obuka i supervizija mentora, kao i promocija u obrazovnoj, naučnoj i stručnoj javnosti značaja terenske nastave za profesionalni razvoj studenata i značaja mentorske obuke i supervizije mentorskog rada.

## Literatura

- Dalos, R., Drejper, R. (2014). *Sistemska porodična terapija: teorija i praksa [An Introduction to Family Therapy - Systemic Therapy and Practice]*. Novi Sad: Psihopolis.
- Doel, M., Shardlow, S. (2005). *Modern Social Work Practice: Teaching and Learning in Practice Settings*. USA: Ashgate Publishing Company.
- Đorđić, D., Škrbić, V. (2015). Socijalni konstruktivizam u obrazovanju – uvod u multikulturalno obrazovanje [Social constructivism in education – an introduction to multicultural education]. U: Željko Milanović (ur.), *Zbornik radova Konteksti 2 [Collection of Papers Contexts 2]*. Novi Sad: Filozofski Fakultet – Univerzitet u Novom Sadu, str. 509–522.
- Hrnčić, J., Polić, S. (2019). Procena aspekata i efekata realizacije terenske prakse od strane studenata socijalne politike i socijalnog rada [The assessment of aspects and effects of field practice by students of social policy and social work]. *Godišnjak Fakulteta političkih nauka u Beogradu*, vol. 13 (21), str. 9–37. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet političkih nauka u Beogradu.
- Hrnčić, J., Žegarac, N., Burgund, A. (2016) Standardi praktične obuke u obrazovanju socijalnih radnika [Practice learning standards in social work education]. U: N. Žegarac (ur.) *Standardi za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji: Razvoj kompetencija za kvalitetnu profesionalnu praksu [Standards in Social Work Education in Serbia: Development of Competences for Quality Practice]*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet političkih nauka, str. 123–131.
- Hrnčić, J., Žegarac, N. (2018). Programi obuke za mentore praktične obuke u oblasti socijalnog rada i socijalne politike [Education programs for mentors of practical education in social work and social policy]. *Socijalna politika*, vol. 53 (1), str. 87–98. Beograd: Institut za političke studije, Udruženje stručnih radnika socijalne zaštite Srbije. DOI: <https://doi.org/10.22182/sp..12018.4>.
- International Association of Schools of Social Work and International Federation of Social Workers (2004). *Global Standards for Social Work Education and Training*. USA: IASSW and IFSW. Available at [http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw\\_65044-3.pdf](http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_65044-3.pdf)
- Kadushin, A. (1992). *Supervision in Social Work, 3<sup>rd</sup> edition*. New York: Columbia University Press.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., Mainemelis, C. (2001). Experimental Learning Theory: Previous Research and New Directions. In: R. J. Sternberg; L.-F. Zhang (Eds), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*, New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., p. 227–248.

- Kordić, B., Babić, L. (2012). Uloga mentorstva u razvoju mladih [The role of mentorship in development of youth]. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. Vol. 44 (1), str. 197–212.
- Malešević, D. (2015). Refleksija kao faktor ličnog i profesionalnog unapređivanja [Reflection as a factor of personal and professional development]. *Obrazovna tehnologija*, 2015, br. 3, str. 89–198.
- Slijepčević, S., Zuković, S. (2015). Kompetencije pedagoga u kontekst „društva koje uči“ [Pedagogue competences in context of “learning society”]. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, Priština, br. 45–4, str. 137–152.
- Tanasijević, J., Hrnčić, J. (2019). Supervizija terenske prakse studenata socijalne politike i socijalnog rada [Field practice supervision of social policy and social work students]. U: Veljković, J., Čekerevac, A. (ur.) *Supervizija u socijalnom radu [Supervision in social work]*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet političkih nauka, str. 121–134.
- Watson, D. and West, J. (2006). *Social Work Process and Practice: Approaches, Knowledge and Skills*. New York: Palgrave Macmillan.
- Žegarac, N. (ur., 2016) *Standardi za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji: Razvoj kompetencija za kvalitetnu profesionalnu praksu [Standards in Social Work Education in Serbia: Development of Competences for Quality Practice]*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet političkih nauka.
- Žegarac, N., Perišić, N., Džamonja Ignjatović, T., Burgund, A., Pantelić, M., Stanković, D. (2016a). Opšti standardi i kompetencije za obrazovanje socijalnih radnika [General standards and competences in social work education]. U: N. Žegarac (ur.) *Standardi za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji: Razvoj kompetencija za kvalitetnu profesionalnu praksu [Standards in Social Work Education in Serbia: Development of Competences for Quality Practice]*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet političkih nauka, str. 49–65.
- Žegarac, N., Perišić, N., Džamonja Ignjatović, T., Hrnčić, J., Brkić, M., Veljković, J., Burgund, A., Stanković, D., Pantelić, M., Vidojević, J. (2016b). Ishodi učenja za studije socijalnog rada [Learning outcomes for social work studies]. U: N. Žegarac (ur.) *Standardi za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji: Razvoj kompetencija za kvalitetnu profesionalnu praksu [Standards in Social Work Education in Serbia: Development of Competences for Quality Practice]*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet političkih nauka, str. 46–48.

## **FIELD EDUCATION OF SOCIAL POLICY AND SOCIAL WORK STUDENTS: CONTENT, EVALUATION AND TRAINING PROGRAMS FOR MENTORS**

### **Abstract**

The paper presents initiatives that have been realized at the University of Belgrade - Faculty of Political Science (UB-FPS) to improve the organization and quality of field education within the bachelor studies of social policy and social work (SPSW). *Standards of practical education in social workers education* were adopted in 2016, followed by a mixed quantitative and qualitative study of the characteristics, effects and challenges of field education of students of bachelor studies of SPSW UB-FPS. Study included 201 students in quantitative part and 45 of them in qualitative part of the study. Most participants gave a positive evaluation of the field practice experience. The research also showed that students face challenges during practice realization and that the quality of mentoring was central to the assessment of positive effects of field practice. Mentoring was generally assessed as of high quality, but there were some drawbacks. In order to improve the quality of mentoring, two training programs for mentors in the field of social policy and social work were created and piloted. The programs were highly evaluated by the trainees, accredited by the relevant ministry and adopted as lifelong learning programs of UB-FPN. Further development of field education is recommended, which includes the creation of adequate manuals, improvements of the organization of field education, quality and regular training and supervision of mentors, and effective promotion of field education, training and supervision of mentors.

*Key words: standards of practical education, field education characteristics, field education effects, field education challenges, basic and advanced training for mentors.*





**III**  
**AKTUELNI PROBLEMI IZ PRAKSE**  
**SOCIJALNOG RADA**



## SIROMAŠTVO KAO SOCIJALNI PROBLEM<sup>17</sup>

### Rezime

Rad se bavi siromaštvom kao značajnim socijalnim problemom. Najpre se ukazuje na problem siromaštva u globalnom kontekstu i njegove brojne negativne efekte. Zatim se ističu bitne karakteristike i vrste siromaštva. Prikazani su i teorijski pristupi objašnjenju siromaštva, koji određuju način na koji se tretiraju siromašni, tj. način na koji država i društvo rešavaju problem siromašnih. U drugom delu rada akcenat je na problemu siromaštva u Srbiji poslednjih decenija. Devedesetih godina Srbija doživljava velike promene: raspad velike države uz nacionalističke sukobe, promene političkog i državnog sistema i ekonomsko prestrukturiranje, (sporna) privatizacija državnih preduzeća, hiperinflacija (svetskih razmera) i masovan gubitak radnih mesta. Ovi događaji vodili su u veliko osiromašenje stanovništva Srbije. U završnom delu se ukazuje na značaj obrazovanja kao resursa za smanjenje siromaštva i socijalnih nejednakosti. Zaključuje se da se sadašnja i buduća kriza društva ne može rešiti bez potpunog sagledavanja pitanja obrazovanja kao važnog ekonomskog faktora.

Ključne reči: *siromaštvo, nejednakost, socijalni problemi.*

### Uvod

Siromaštvo razara društvenu koheziju i izaziva razne vrste nestabilnosti i krize. Teoretičari društva od prvih idealističkih i utopističkih do postmodernističkih teorija, identifikuju siromaštvo kao veliki problem u funkcionisanju društva. Urlieh Bek i „društvo rizika“, Manuel Kastels i „umrežena ekonomija“ i Entoni Gidens i „socijalna refleksivnost“, samo su neke od postmodernističkih teorijskih refleksija na temu društvo, siromaštvo i kriza. Siromaštvo je prateći atribut društva svih vremenskih i prostornih dimenzija. Siromaštvo prati sva klasna i diferencirana društva. Jednako su i tradicionalna i moderna društva, predcivilizacijski i civilizacijski sistemi praćeni društvenim podelama na klase, slojeve, stалеže, kaste. Raslojavanje društva je vodilo u društvene nejednakosti. Društvene nejednakosti obespravljaju pojedince i grupe i stvaraju uslove za osiromašenje. Siromaštvo je podsticalo društvene podele, diferencijaciju, ali i društvene tenzije

<sup>17</sup> Rad je nastao u okviru internog projekta Departmana za socijalnu politiku i socijalni rad Filozofskog fakulteta u Nišu „Evaluacija i jačanje kapaciteta Osnovnih akademskih studija socijalne politike i socijalnog rada“.

i često dovodilo do sukoba, otvorenih i prikrivenih. Siromaštvo je latentni faktor društvenih kriza. Dokle god je svet podeljen na ekstremno bogate i ekstremno siromašne, centre i periferije, društva su u stanju opšte nestabilnosti, što pokazuju brojni ekstremistički ispadi upravo u najrazvijenijim društvima, kao što su Francuska, Belgija, Holandija, SAD. Ove godine (2019) Svetski ekonomski forum u Davosu usmeren je na problem siromaštva i nejednakosti, kao najvažniji društveni problem. Humanitarna organizacija Oksfam navodi u svom izveštaju o rastućim nejednakostima u svetu da samo 26 najbogatijih milijardera ima bogatstvo od 1,4 triliona dolara – kao i 3,8 milijardi najsiromašnijih ljudi na svetu.

Migrantska kriza i nerešavanje problema putujućeg siromaštva, koje ide preko mora i bodljikavih žica, nameće se kao prioritetni problem svetske zajednice tek onda kada se jave različite društvene disfunkcije i problemi. Kada veliki broj ljudi nije moguće integrisati, kada se nasilje prelije na ulice velikih svetskih metropola, tada se problem najpre priznaje, a onda se od političke elite očekuju rešenja, koja su često i ekstremna i nehumana. Velike svetske sile, kao što je SAD, rešenje vide u izgradnji neprobojnih zidova i ograda, kako bi zaustavili migrante iz Južne i Srednje Amerike. Drugi iz EU, preko autoritarnih nacionalističkih predsednika dižu bodljikave žice, usložnjavaju proceduru dobijanja izbegličkog statusa. Kolone migranata se percipiraju kao putujuće siromaštvo, koje niko ne želi da prihvati, kao neizlečivu bolest epidemijskih razmera. Savremena kriza, i ekonomska i migrantska, globalna je i prisutna u svim društvima i kulturama. Lice i naličje siromaštva ili osiromašenja stanovništva je jednako nepoželjno u Evropi i Americi, od siromaštva svi beže a niko još nije pronašao univerzalni lek za sanaciju i izlečenje.

## **Obim i vrste siromaštva**

Siromaštvo se generiše kao veliki društveni problem koji je u fokusu mnogih nauka: ekonomije, sociologije, socijalnog rada, prava, demografije, ali i medicine, psihologije, psihijatrije i drugih. Siromaštvo se percipira kao društveno nepoželjno stanje pojedinaca i zajednica, kao devijacija i bolest. Neki teoretičeri, posebno u ekonomskoj nauci: Adam Smit, Tomas Maltus, David Rikardo i Karl Marks povezivali su siromaštvo i bedu sa pitanjem ekonomskog sistema. Siromaštvo je globalni društveni problem. Siromaštvo pokušavaju da reše vlade, međunarodna zajednica, humanitarne svetske organizacije. Problem se prepoznaje na nivou pojedinaca, zajednica, regiona, i u svetskim razmerama. Siromaštvo se prepoznaje, meri, mapira, relativizuje, donose se strategije za smanjenje siromaštva, iskorenjivanje ili rešavanje. Borba protiv siromaštva postaje prioritet na regionalnim, nacionalnim nivoima i svetskom nivou. Sagledavanje obima siromaštva je prvi zadatak u iznalaženju načina borbe za smanjenje posledica siromaštva. Ukoliko je obim siromaštva širi, utoliko je borba neizvesnija, veće su šanse za neuspeh, a izvesno je dalje širenje siromaštva i društvenih kriza.

Obim siromaštva je određen kapacitetom pojedinca, grupe, zajednice ili društva da izađe iz takvog stanja. Reprodukcijska i samoreprodukcijska siromaštva jesu fenomeni uslovljeni kulturom jednog društva, ali i kulturom regiona i svet-ske zajednice. Statističke determinante siromaštva jesu odgovorne za upoređivanje obima siromaštva i parametri su za klasifikaciju vrsta siromaštva. Norme koje se tiču ishrane, stanovanja i zdravstvene zaštite, kulturne navike i modeli potrošačkih korpi određuju statističke determinante materijalnog siromaštva. Nematerijalni aspekti siromaštva kao što je dostupnost obrazovnih i zdravstvenih ustanova i nematerijalnih kulturnih sadržaja, dodatno definišu siromaštvo. Obim i vrsta siromaštva uslovljeni su ekonomskim kapacitetima društva/države, stepenom ukupne devijantnosti društva, običajno-moralnim kapacitetima zajednice, kao i programima socijalne zaštite. Neće se jednako siromaštvo videti u društvu koje je kastinski ili staleški uređeno, u kome je sramota biti siromašan, u kome se siromaštvo nasleđuje, u kome je teško preći iz jedne društvene pozicije, položaja, sloja, uloge u drugu. Društva gde su siromašni prepušteni sami sebi i gde se siromaštvo prikriva i ne priznaje u većem su riziku od društvenih kriza i nestabilnosti. U ovim društvima siromaštvo je povezano sa socijalnom marginalizacijom ili isključenjem, stigmatizacijom i diskriminacijom. Društva u kojima postoje mere za podršku siromašnim kategorijama stanovništva, gde je siromaštvo sistemski sagledano i gde se predviđaju akcije za prevazilaženje siromaštva inkluzijom ili integracijom su na sigurnom putu smanjenja ili iskorenjivanja siromaštva. Siromaštvo je posebno društveno opasno kada se generiše kao ekstremno ili apsolutno siromaštvo. Pokazatelji ekstremnog siromaštva vidljivi su u realnim ekonomskim pokazateljima od BDP, preko stope inflacije, stope nezaposlenosti, stope privrednog rasta, indeksa zaduženosti, do vidljivih problema sa kojima se stanovništvo suočava na egzistencijalnom nivou: glad, neuhranjenost, neadekvatna medicinska zaštita, nedostatak lekova, lekara, zdravstvenih ustanova, deficit pijaće vode, neadekvatan smeštaj, nehigijenski uslovi stanovanja i okruženja, neadekvatni uslovi za odrastanje dece, eksploatacija dečijeg rada, socijalna distanca, diskriminacija. Takođe, pokazatelji su veliki procenat nepismenog, funkcionalno nepismenog stanovništva i stanovništva bez potrebnih kvalifikacija, visoka stopa smrtnosti itd.

Apsolutno siromaštvo je i ekstremno, i pokazuje nemogućnost zadovoljenja osnovnih životnih potreba, kao što su: hrana, stambeni uslovi, zdravstvena zaštita, obrazovanje. Ekstremno siromašni ljudi su, često, nevidljivi za državu, iako je siromaštvo vidljivo i u realnom i u društvenom prostoru. Ekstremno siromaštvo je karakteristično za najsiromašnije države, koje imaju ekstremno nizak BDP. Rizik od ekstremnog siromaštva je istovremeno i rizik od socijalne isključenosti. Uslovi koji utiču na rizik od siromaštva su: nizak intenzitet rada u porodici, materijalna deprivacija porodice, dohodovno siromaštvo, izolacija od okruženja, osećaj bespomoćnosti i isključenosti. Ukoliko se siromaštvo razume primarno kao ekonomska deprivacija, bilo u relativnom ili u apsolutnom smislu, a socijalna isključenost kao

stanje šire društvene deprivacije, značajne razlike između sociološkog i ekonomskog diskursa gotovo da je teško naći. Intenzivno proučavanje siromaštva, indikatori i merenje siromaštva zaokupljaju naučnike posebno u dvadesetom veku. Kao dve osnovne vrste siromaštva izdvajaju se *apsolutno* i *relativno* siromaštvo. Apsolutno siromaštvo je takvo stanje kada pojedinac, grupa ili zajednica nisu u mogućnosti da zadovolje osnovne životne potrebe: hrana, stanovanje, voda, zdravstvene potrebe. Apsolutno siromaštvo jeste procenjeni minimum sredstava neophodnih za opstanak. Meri se cenom potrošačke korpe, osnovnih namirnica neophodnih za život, što predstavlja granicu siromaštva. Relativno siromaštvo je određeno standardima konkretnog društva u prostoru i vremenu. Pojedinci, porodice ili zajednice mogu biti više ili manje udaljeni od uobičajenog načina ishrane, stanovanja, materijalne i kulturne potrošnje, a da to u odnosu na druga društva bude u većoj ili manjoj meri prihvatljivo za određenje siromaštva.

Postoji još jedna značajna podela siromaštva na: *objektivno* i *subjektivno*. Subjektivno siromaštvo je povezano sa percepcijom ili doživljajem siromaštva i korelira relativnom siromaštvu. Neko može biti član porodice koja poseduje nekretnine i visoke prihode a da sam nema prihode (usled gubitka posla ili zdravlja) i da nije u prilici da zadovoljava neke potrebe (ima sopstveni auto, sopstveni stambeni prostor i slično), pa da ima subjektivni doživljaj siromaštva. On je i objektivno siromašan ukoliko su mu uskraćena mnoga prava u potrošnji, ali nije apsolutno siromašan jer mu je u okviru porodice obezbeđena hrana, stanovanje i drugi oblici zaštite, ali ne i ekonomska nezavisnost i samostalnost. Metodologija merenja siromaštva (prema Leaken indikatorima) se operacionalizuje na osnovu dva indikatora: zadovoljavanje osnovnih životnih potreba i socijalne uključenosti. Dubina, jaz, oštrina siromaštva jesu indikatori koji opisuju udaljenost pojedinaca ili grupa od linije siromaštva, pokazuju stepen socijalne diferencijacije, nejednakosti u odnosu na opštu populaciju u jednom društvu.

Siromaštvo podstiče „novu ekonomiju“, ekonomija se prilagođava novim potrebama, a nove potrebe kreiraju nov ekonomski ambijent. Siromaštvo i neposredna borba za golo preživljavanje u strukturno novim ekonomskim okolnostima uslovljavaju pojavu sive ekonomije, ekonomije buvljaka i seknd-henda. Visoko razvijena tehnologija sa pratećom ekonomijom prirodno zaobilazi nesigurne političke i ekonomski neuređene prostore, ili se pojavljuje na način koji ne obezbeđuje prevazilaženje siromaštva, već je to i dalje položaj ekonomske zavisnosti i privrede i pojedinaca.

## Teorijski pristupi određenju siromaštva

U savremenom društvu siromaštvo je pojava koja privlači pažnju brojnih teoretičara i istraživača. Svetska nejednakost i siromaštvo su teme o kojima se sve češće govori. Međutim, iako je poslednjih decenija posvećena veća pažnja izučavanju siromaštva, reč je o pojavi koja je prisutna u svim društvima. Sadržaj

ovog pojma se menjao kroz vreme, ali je najčešće obuhvatao nedostatak materijalnih sredstava za zadovoljavanje osnovnih životnih potreba. Geremek ukazuje da u savremenim društvima siromaštvo „nije samo stanje materijalnog neuspeha, već i društveni status...“ (Geremek, 2015, str. 10). Dakle, samo ekonomski kriterijumi nisu dovoljni za određivanje ko se može smatrati siromašnim. „Biti siromašan znači, po pravilu, biti prezren, nemerodavan i nemoćan“ (Mimica i Bogdanović, 2007, str. 517). Siromaštvo obuhvata i pitanja socijalnih odnosa, obrazovanja, zdravlja, ostvarivanja prava itd. Siromaštvo je kompleksan problem čiji su uzročnici brojni i ne uvek jasno vidljivi.

Kakav će odnos biti prema siromašnima zavisi od toga kako se gleda na siromaštvo, tj. ko se smatra odgovornim za siromaštvo. Pri objašnjenju siromaštva postoje dva sukobljena stanovišta: jedno, po kojem su siromašni sami odgovorni za svoj položaj, i drugo, koje smatra da društvo (re)produkuje siromaštvo. Dakle, mogu se uočiti dva značajna faktora koja utiču na siromaštvo: unutrašnji i spoljašnji. Prvo stanovište smatra da društveni položaj pojedinaca zavisi isključivo od njihovih sposobnosti. Pojedinci su sami odgovorni za svoj položaj – siromašni su lenji, asocijalni, poročni; njima nedostaju sposobnost, veštine, motivacija, moral itd. Siromašni zapadaju u kulturu bede, umesto da se samoorganizuju i pomognu sebi; a organizovana pomoć koju im društvo pruža samo povećava njihov broj i pospešuje način života. Smatra se da siromašni dele slične vrednosti, navike i pogled na svet, pa formiraju posebnu supkulturu. Ovo objašnjenje se zasniva na *kulturi siromaštva / kulturi zavisnosti*. Kultura siromaštva pretpostavlja da se obrasci ponašanja siromašnih usvajaju putem vaspitanja. Postoji jezik siromaštva i specifičan način života koji se razlikuje od dominantnog života vladajuće kulture. Po Oskaru Luisu, najvažnije karakteristike ove kulture su: osećaj bespomoćnosti, marginalnosti i zavisnosti. Razrađujući teoriju kulture siromaštva, Čarls Marej smatra da je razvoj socijalne države stvorio supkulturu siromaštva koja umanjuje značaj lične ambicije i sposobnosti za samopomoć (Gidens, 2003, str. 317). Socijalna pomoć je, dakle, samo oslabila ambiciju siromašnih da rade.

Nasuprot ovom shvatanju, zastupnici drugog pristupa objašnjenju siromaštva smatraju da je društvo odgovorno za živote pojedinaca koji ga čine. Po ovom shvatanju siromaštvo nije rezultat nesposobnosti pojedinaca, već je rezultat društvenih procesa i struktura. Strukturalni faktori, poput klase, roda, profesije, obrazovanja, utiču na distribuciju resursa. Prema tome, siromaštvo je društveni proizvod, pa siromašni treba da osete društvenu solidarnost i dobiju pomoć. Odbacuje se postojanje unutrašnjih faktora koji utiču na devijantno ponašanje siromašnih, već se smatra da je ono posledica društvenog statusa siromašnih. Po ovom shvatanju veza devijantnog ponašanja i siromašne socijalne sredine je rezultat dominantne socijalne strukture koja ove sredine ne favorizuje i udaljava ih od društvenog života (Geremek, 2015, str. 12). Ovaj pristup ukazuje da je kultura zavisnosti zapravo posledica, a ne uzrok, teške situacije siromašnih. Po ovom shvatanju, smanjivanje siromaštva nije stvar izmene individualnih ambicija, po-

gleda i vrednosti, već zahteva političke mere koje su usmerene na pravedniju raspodelu resursa u društvu.

Države i društva pokušavaju da reše problem siromašnih obezbeđujući im razne vrste pomoći. Oba shvatanja (i ono koje ističe unutrašnje i ono koje ističe spoljašnje faktore kao uzrok siromaštva) uticala su na odnos društva prema siromašnima i na stvaranje zakonodavstva. Većina indrustrijalizovanih zemalja danas jesu socijalne države – zemlje u kojima država ima ključnu ulogu u smanjivanju nejednakosti unutar populacije. Usluge socijalne države se razlikuju od zemlje do zemlje, ali najčešće osiguravaju zdravstvo, obrazovanje, naknade za penziju i nezaposlenost. Postoje različiti tipovi socijalne države, u zavisnosti od toga ko ima pravo na socijalne povlastice i ko ih finansira. Mogu se razlikovati tri režima socijalne zaštite: 1) *socijaldemokratski*; 2) *konzervativno-korporativni* 3) *liberalni*. Prvi režim je karakterističan za skandinavske zemlje i u njemu socijalne usluge, koje su dostupne svima, subvencionise država. Drugi režim se odlikuje socijalnim uslugama koje nisu dostupne svima – stepen beneficija građana zavisi od njihovog položaja. Kod trećeg režima „beneficije na osnovu materijalnog stanja dostupne su samo najsiromašnijima, ali su praćene stigmatizacijom, jer se od najvećeg dela stanovništva očekuje da socijalnu zaštitu sami kupuju na tržištu“ (Mimica i Bogdanović, 2007, str. 518).

## Siromaštvo i Srbija

Siromaštvo u Srbiji je odraz neravnomernog društvenog razvoja, brojnih sukoba i ratova, državnih podela, pogrešnih investicija, promena privredne strukture, promena svojinskih odnosa, niskog bruto društvenog proizvoda, zaduživanja pod nepovoljnim ekonomskim uslovima, inflacije, hiperinflacije, usporene i blokirane tranzicije, državne ekonomske i političke reforme i slično. Ono što karakteriše tranziciono stanje našeg društva jeste višedecenijska nestabilnost, kako na političkom tako i na ekonomskom nivou. Tipičan balkanski sindrom neuređenosti društvenih odnosa otkriva krize i na srpski način. Devedesetih godina dolazi do prestrukturiranja privrede, sa posledicama neuspele privatizacije, velikim brojem radnika koji su izgubili zaposlenja i redovne prihode, što je dovelo do osiromašenja stanovništva iz različitih društvenih slojeva, kao i do odlaska velikog broja, posebno obrazovanih i mladih ljudi iz Srbije – dolazi do „odliva mozgova“.

Uticaj svetske ekonomske krize iz 2008. godine na privredu Srbije manifestovao se kroz mnogobrojne negativne posledice. U Srbiji je i neposredno pre krize postojao čitav niz faktora koji je pretio da ugrozi stanje u ekonomskoj sferi, ali i u društvu u celini. Među najznačajnijim treba izdvojiti hiperinflaciju, izuzetno nizak nivo investicionih ulaganja, rast budžetskog deficita, nemogućnost rasta izvoza i servisiranja duga, rast nezaposlenosti, rast siromaštva i pad životnog



standarda stanovništva, porast socijalnog raslojavanja odnosno nejednakosti itd. Posebno treba istaći da su se sva bitna obeležja svetske ekonomske krize manifestovala i u Srbiji (Zorid, 2010, str. 292). Svetska ekonomska kriza dodatno je zaoštrila ekonomske probleme u Srbiji vezane za dugoročnu neodrživost postojećeg nivoa dohotka i standarda, kao i za rast nelikvidnosti. „Održivost postojećih dohodaka i standarda je ugrožena zbog niskog izvoza, niskih stranih ulaganja, manjih mogućnosti novog zaduživanja, nerealnog kursa dinara, ekonomske zatvorenosti zemlje i sl.“ (Bošnjak, 2011, str. 21). Nelikvidnost je uvećavala privrednu krizu, pad vrednosti nacionalne valute, preduzeća uvećavaju gubitke, masovno gašenje radnih mesta. Krizu su osetila i preduzeća i stanovništvo. Pad cena akcija najboljih preduzeća Srbije ukazuje na to da je privreda Srbije u velikoj krizi, što je vodilo smanjenju BDP-a po glavi stanovnika i opštem osiromašenju stanovništva. Smanjenje ili ukidanje prihoda sve većem broju nezaposlenog stanovništva dovodi do pada životnog standarda i siromaštva. Podaci tima Vlade Srbije za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva za 2016. godinu pokazuju da je u Srbiji 2,5 miliona ljudi siromašno i da živi sa mesečnim prihodima ispod 15 000 dinara, a da 628 000 ljudi živi u apsolutnom siromaštvu.<sup>18</sup>

Društvena kriza u Srbiji odvijala se uporedo sa osiromašenjem stanovništva i države. Gašenje privrednih giganata, uvećanje broja stanovnika koji ostaju bez posla i bez prihoda za život, rad u sivoj zoni (na crno, bez poreskog registrovanja), smanjenje društvenog proizvoda, sve veći broj u kategoriji stanovništva na socijalnom davanju, doveli su do pada životnog standarda. Pad životnog standarda vodio je u sveopštu društvenu krizu ili krize u različitim oblicima ispoljavanja. Društvena kriza izazvana ekonomskim parametrima se u Srbiji prepoznaje kroz: uvećanje nezaposlenosti (preko 20%), povećavanje broja penzionera u odnosu na broj zaposlenih, usporavanje privrednog rasta, uvećanje budžetskog deficita, smanjenje broja aktivnih preduzeća i radnji, rasta spoljnotrgovinskog deficita, rasta spoljnotrgovinskog duga od preko 23 milijarde evra, rasta javnog duga, rasta regionalnih razlika u razvijenosti, pada vrednosti nacionalne valute i slično. Osnovne pokazatelje ekonomske krize, ekonomisti vide kroz: usporavanje rasta bruto domaćeg proizvoda, pada industrijske proizvodnje i građevinarstva, smanjenja spoljnotrgovinske razmene, smanjenja investicija, smanjenja priliva stranog kapitala, povećanja inflacije kroz porast potrošačkih cena, pada ekonomskog rejtinga, rasta stope nezaposlenosti, rasta indeksa bede (Kovačević, 2010). Smanjenje životnog standarda stanovništva neposredno je dovelo do povećanja broja ekstremno siromašnih lica.

Tranzicija u Srbiji praćena je brojnim procesima koji su vodili ka raslojavanju i osiromašenju stanovništva. „Blokirana tranzicija“, „odložena tranzicija“ jesu definicije vrste tranzicionih promena koji su zadesili Srbiju. Korupcija, partokratija, obrazac političke nekulture, neizgrađenost institucija, ekonomska deprivacija i osiromašeni građani označeni kao „gubici tranzicije“, jesu suštinske

<sup>18</sup> <http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2016/08/>

karakteristike koje su vodile društvo kroz različite nivoe krize. „Burazerski kapitalizam“ (Stoiljković, 2011), „kapitalizam ponovljene prvobitne akumulacije bogatstva“, ili „divlji kapitalizam“ (Vidojević, 2010) ukazuju na suštinu društvenih promena koje su dovele do osiromašenja stanovništva, procesa socijalnog isključenja i društvenih kriza.

### **Umesto zaključka: Obrazovanje kao resurs za smanjenje siromaštva i socijalnih nejednakosti**

Kriza je na nove zemlje članice EU uticala drugačije u odnosu na zemlje članice Evrozone. Većina ovih zemalja je zabeležila manji pad stope rasta društvenog proizvoda. Razlog povoljnije pozicije ovih zemalja su brojne investicije iz inostranstva i od strane MMF-a. Pored toga, veliki broj radnika iz ovih zemalja je otišao da radi u zemlje koje su članice Evrozone, što je bila jedna od pogodnosti u pogledu rešavanja socijalnih problema. Najviše pogođene krizom su bile Grčka, Irska i Španija. EU je kreirala politiku koja je obuhvatila mere kriznog menadžmenta i sistemske mere koje će obezbediti fiskalnu održivost, dugoročni rast, monetarnu ravnotežu, revitalizaciju i jačanje finansijskog sistema, kao i osiguravanje pomoći najranjivijim članicama.

Ekonomska kriza koja je zahvatila Srbiju primarno se ispoljila preko smanjenja bruto domaćeg proizvoda, drastičnog pada industrijske proizvodnje, drastičnog pada građevinske aktivnosti, znatnog pada investicija, visokog smanjenja izvoza, ogromne nelikvidnosti u privredi, sve većeg broja preduzeća sa blokiranim računima, izraženom povećanju nezaposlenih lica i dr. Kriza je snažno uticala na smanjenje priliva stranih direktnih investicija u našoj zemlji. Smanjeni priliv kapitala odrazio se i na kurs dinara prema evru i dolaru, koji je zabeležio depresijaciju.

Politička kriza se manifestuje na parlamentarnim i predsedničkim izborima, i postizbornoj kombinatorici u (ne)mogućnosti formiranja institucija, nefunkcionisanju institucija i krizi u funkcionisanju institucija. Društvo je gotovo polarizovano i višedimenzionalno podeljeno u političkom smislu. Visoka apstinencija od političkog izjašnjavanja vidljiv je izraz društvene krize u političkom smislu. Sa druge strane, politička kriza se neposredno reflektuje na ekonomsku i sve ostale oblasti društvenog života. U osnovi, ekonomska kriza vodi u osiromašenje društva i otvara put političkoj nestabilnosti, korupciji i sukobima.

Rizik od siromaštva uvećavaju nezaposlenost i posao koji nije stalan, loše plaćen posao, nizak nivo obrazovanja i veština, veličina i tip porodice. Velike porodice ili jednoroditeljske porodice su u većem riziku od siromaštva. Žene su u većem riziku od siromaštva nego muškarci, često su manje plaćene i diskriminisane na poslu. Invaliditet i loše zdravstveno stanje ograničavaju pristup zaposlenju. Etničke manjinske grupe, Romi i migranti, diskriminisani su i imaju manje šanse za

socijalno uključenje, zapošljavanje i obrazovanje. Često žive u izolovanim enklavama, improvizovanim stambenim objektima bez minimuma higijenskih uslova, nepristupačne su im osnovne životne usluge.

Ekonomska kriza neposredno utiče na osiromašenje pojedinaca, na društveno raslojavanje, urušavanje društvenih vrednosti i pojavu političke nestabilnosti i krize. Ekonomski i politički kriza prelamaju se na obrazovanje na najsuroviji mogući način. Ako je obrazovanje najorganizovaniji prenosilac sistema znanja, poželjnih vrednosti i kulture jednog društva, onda je posledica krize društva široko otvaranje prostora za ispoljavanje svih otvorenih i skrivenih vidova krize škole.

Sadašnja i buduća kriza društva se ne mogu razrešiti bez potpunog sagledavanja pitanja obrazovanja kao važnog ekonomskog faktora. Od toga kakva se politika društva vodi, ili ne vodi, prema obrazovanju, kako se razrešavaju problemi u samom sistemu obrazovanja, do planiranja i reforme obrazovnog sistema. Ukoliko se ekonomska kriza društva rešava smanjivanjem budžeta za obrazovanje, neulaganjem u obrazovanje, a politička kriza rešava uplitanjem u autonomiju obrazovnih institucija i pokušajima političkog uticaja na škole i univerzitete, uvođenjem diktiranih reformi bez stručnih nalaza i sagledavanja realnih potreba, kriza se samo može produbiti sa nesagledivim posledicama po generacije i čitavo društvo. Ekonomski i sociološki ekspertiza u sagledavanju problema obrazovanja u savremenom društvu, više je nego opravdana, kako za analizu svih lica krize društva, tako i za napore u nalaženju načina za njihovo razrešavanje. Politika planiranja obrazovanja mora da uvažava zahteve modernog tržišta zapošljavanja i da prati politiku ekonomskog razvoja. Nacionalni programi stručnog usavršavanja, kontinuiranog obrazovanja, prekvalifikacija, obuka jesu odgovor na ekonomsku krizu i put za bezkonfliktno društvo.

## Literatura

- Bošnjak, M. (2011) *Globalna finansijska i ekonomska kriza 2007–2010. – uzroci, posledice i poruke*. Beograd: Ministarstvo finansija. [The global financial and economic crisis 2007-2010 – causes, consequences and messages. Belgrade: Ministry of Finance].
- Geremek, B. (2015) *Istorija siromaštva: beda i milosrđe u Evropi*. Loznica: Karpos. [Poverty: a history. Loznica: Karpos].
- Gidens, E. (2003) *Sociologija*. Beograd: Ekonomski fakultet i Čugura Print. [Sociology. Belgrade: Faculty of Economy and Čugura Print].
- Kovačević, M. (2010) Uzroci duboke ekonomske krize u Srbiji. *Škola biznisa*, broj 3/2010. [Causes of deep economic crisis in Serbia. *Business school*. Vol. 3/2010].
- Mimica, A. i Bogdanović, M. (2007) *Sociološki rečnik*. Beograd: Zavod za udžbenike. [The Dictionary of Sociology. Belgrade: Institute for Textbooks].

- Mladenović, B. (2017) *Siromaštvo u Republici Srbiji 2006 - 2016. Godine*. Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva. [*Poverty in the Republic of Serbia 2006 – 2016*. Belgrade: The Social Inclusion and Poverty Reduction Unit].
- Stoiljković, Z. (2011) *Srbija u lavirintima tranzicije*. Beograd: Službeni glasnik. [*Serbia in the mazes of transition*. Belgrade: Official Gazette].
- Vidojević, Z. (2010) *Demokratija na zalasku*. Beograd: Službeni glasnik/Institut društvenih nauka [*Democracy at sunset*. Belgrade: Official Gazette/Institute of Social Sciences].
- Zorid, M. (2010) Međunarodne krize. *Vojno delo*. Vol. 62, бр. 4. [International crises. *Vojno delo*. Vol. 62, no. 4].

## POVERTY AS THE SOCIAL PROBLEM

### Abstract

The paper addresses poverty as a significant social problem. Firstly, it outlines the problem of poverty in the global context and its numerous negative effects. Subsequently, it highlights the essential characteristics and types of poverty. Theoretical approaches to the explanation of poverty are presented, which determine the way in which the poor are treated, ie. the way the state and society solve the problem of the poor. In the second part, the paper focuses on the problem of poverty in Serbia in the recent decades. In the 1990s, Serbia experienced major changes: the breakup of a large state with nationalist conflicts, changes in the political and state system and economic restructuring, (disputed) privatization of state-owned enterprises, (world-scale) hyperinflation and massive job losses. These events led to the great impoverishment of the population of Serbia. The final section highlights the importance of education as a resource for reducing poverty and social inequalities. It is concluded that the current and future crisis of society cannot be resolved without fully considering the issue of education as an important economic factor.

**Key words:** *poverty, inequality, social problems.*

## PROGRAM JAČANJA PORODICA U NIŠU – PODRŠKA PORODICAMA

### Apstrakt

Roditeljstvo je jedan od najtežih zadataka današnjice, koji sa sobom nosi velike izazove. Zdrav razvoj deteta se najbolje ostvaruje u brižnom porodičnom okruženju, tako da je cilj SOS Dečijih sela da pruži podršku porodici i roditeljstvu kako bi se stvorili zdravi i stabilni temelji za srećno detinjstvo i odrastanje. Svedoci smo sveprisutnijeg problema u odgajanju dece, uspostavljanju zdravih porodičnih odnosa, odgovorima roditelja i porodice na dečije potrebe i razvojne karakteristike, adekvatnog ponašanja roditelja u odnosu na dete, pozitivnog roditeljstva i vaspitnih stilova, kao i roditeljstva kao partnerstva. Rad predstavlja prikaz načina rada organizacije, sa fokusom na podršku porodici kroz jačanje roditeljskih kompetencija i unapređenje roditeljskih veština korisnika u okviru Programa jačanja porodice. U radu je predstavljena jedinstvena usluga pružanja podrške porodici, kao primer dobre prakse, a u cilju najboljeg interesa deteta i zdravog roditeljstva.

**Ključne reči:** *porodica, podrška, dobra praksa, roditeljstvo*

### Fondacija SOS Dečija sela Srbija

*Fondacija SOS Dečija sela Srbija* je nevladina, humanitarna i neprofitna organizacija. Članica je Međunarodne organizacije SOS Dečija sela koja je osnovana 1949. godine i danas je aktivna u 136 zemalja sveta. U svom radu SOS Dečija sela vrednuju četiri principa<sup>19</sup>:

**DETE:** Prepoznavamo potencijale dece, usmeravamo ih i pratimo na njihovom putu da postanu samostalni i korisni članovi društva.

**RODITELJ:** Naš rad sastoji se u tome da omogućimo svakom detetu da sa starateljem ostvari stabilan odnos, zasnovan na ljubavi, poštovanju i sigurnosti.

**PORODICA:** Pomažemo porodicama da ostanu zajedno. U slučaju da deca ne mogu ostati u svojoj biološkoj porodici, pomažemo da im da formiraju trajne veze u okviru alterantivne porodice, a pritom obezbeđujemo uslove da se braća i sestre ne razdvajaju.

**ZAJEDNICA:** Pomažemo porodicama da se povežu u okviru svoje zajednice, razmenjuju iskustva, podrže jedna drugu i saraduju kako bi stvorile pozitivno okruženje za razvoj dece i mladih.

<sup>19</sup> SOS dečija sela Srbija (2018). *SOS briga – naše obećanje*.

## SOS Dečija sela Srbija – Programi podrške

*SOS Dečije selo u Kraljevu* predstavlja jedinstven koncept brige o deci bez roditeljskog staranja. O deci brinu SOS roditelji koji žive sa njima, usmeravaju i prate njihov razvoj, poštuju porodične veze svakog deteta, njihovu kulturu i korene. Ključna prednost u odnosu na druge oblike zaštite jeste što braća i sestre ostaju zajedno u istoj SOS porodici. Druga faza dugoročne brige jeste *SOS Zajednica mladih*, u koju deca prelaze nakon što postignu individualnu zrelost i tu ostaju dok ne završe školovanje (srednje obrazovanje/viša škola/fakultet) ili se ne osposobe za neko odabrano zanimanje. Njihovo odrastanje, zdravlje i učenje prate stručni edukatori. SOS Dečija sela mladima koji studiraju pružaju podršku kroz *Program polusamostalnog života* koji uključuje savetodavnu i finansijsku podršku u zapošljavanju.

*Programi jačanja porodica u Nišu, Zemunu i Obrenovcu (FSP – Family Strengthening Program)* imaju za cilj prevenciju izdvajanja dece iz porodica kroz osnaživanje i jačanje kapaciteta roditelja/staratelja da brinu o njima kao i kroz jačanje mreže podrške za porodice u lokalnim zajednicama.

*Program urgentne pomoći „Solidarnost“* nastao je kao odgovor na rastuću potrebu dece i porodica sa Bliskog istoka na njihovom putu kroz Srbiju. Trenutno, SOS Dečija sela aktivna su u 4 prihvatna centra, gde se kontinuirano sprovode različite aktivnosti.

*Jaki mladi – socijalna inkluzija i ekonomska održivost mladih u riziku* je program usmeren na povećanje zapošljivosti mladih koji su bili ili u sistemu alternativne brige.

*Alternativna briga i prava dece i mladih u Srbiji* bavi se pravima zbrinute dece kroz razvoj i implementaciju praktičnih i interaktivnih treninga namenjenih stručnjacima u oblasti socijalne zaštite, hraniteljskim porodicama i organizacijama koji se bave zbrinjavanjem dece.

## SOS Program jačanja porodice

Program jačanja porodica (Centar za podršku porodici Putokaz) u Nišu nastao je iz projekta *„Obezbeđivanje lokalnih usluga za ranjive i marginalizovane društvene grupe“* u partnerstvu sa SOS Holandija i SOS Bugarska. Bio je podržan od strane EU, a implementiran u periodu od novebar 2013. do novembra 2015. godine. S obzirom na jasno definisanu potrebu Programa jačanja porodica na lokalnom nivou, sredstva za dalji rad u narednim godinama obezbeđivana su iz različitih izvora (SOS Dečija sela Švedska, SOS Dečija sela Bugarska, Britanski-srpski dobrotvorni fond, Herman Gmajner Fond Nemačka).

*Osnovni Cilj Projekta* jeste unapređenje blagostanja, socijalna inkluzija i integracija dece, mladih i odraslih iz socijalnih i ekonomski ugroženih porodica u Nišu.

**Cilj Programa** usmeren je na prevenciju kako bi se izbeglo izdvajanje dece iz bioloških porodica i povećao kvalitet života i poštovanje dečijih prava u porodicama koje su prepoznate kao rizične.

Ojačati i osnažiti porodicu da postane funkcionalna i odgovorna za sopstveni razvoj i brigu o deci, kao i da buduće krize razrešava na funkcionalniji način jeste **krajnji cilj Programa**.

Podrška porodicama pruža se prvenstveno na terenu kroz kućne posete, ali i dolaskom porodica u prostorije Centra. Takođe, saradnici saraduju sa osnovnim/srednjim školama, zdravstvenim institucijama, policijom, ustanovama socijalne zaštite kako bi se korisnicima pružile kvalitetne usluge i pravovremena podrška.

## **Tim Centra za podršku porodici Putokaz**

Program Jačanja porodica (**FSP – Family Strengthening Program**) realizuje četvoročlani tim profesionalaca iz oblasti humanističkih nauka (psihologija, pedagogija, socijalni rad), koji čini menadžer i tri saradnika za osnaživanje porodica. Stručnom timu u radu pomažu volonteri i edukator.

Podrška zaposlenima u svakodnevnom radu sprovodi se putem supervizije koja, sa jedne strane, obezbeđuje kvalitetan nivo usluga koje se pružaju korisnicima, a, sa druge strane, omogućuje zaposlenima da iskažu maksimum svojih potencijala u obavljanju profesionalnih aktivnosti i osnaže svoje lične kapacitete. Supervizijska podršku realizuje se jednom mesečno putem grupne i individualnih seansi od strane iskusnog psihoterapeuta. Stručni saradnici svoje profesionalne kompetencije usavršavaju putem obuka i kroz razmenu iskustava sa FSP timovima u zemlji i inostranstvu. Takođe, zaposleni kontinuiranu podršku dobijaju i od strane stručnih radnika iz odeljenja za razvoj programa pri Nacionalnoj kancelariji u Beogradu.

## **Usluge Centra za podršku porodici Putokaz**

Usluga jačanja porodica pruža se porodicama koje karakteriše rizik od razdvajanja (nizak/srednji/visoki) usled zanemarivanja dece, nasilja u porodica, zlostavljanja i/ili rizika od napuštanja od strane roditelja/staratelja, a njena bitna komponenta jeste dobrovoljnost od strane porodice. Dosadašnja iskustva pokazala su da usluga postiže najbolje rezultate ukoliko se pokrene u ranoj fazi, odnosno pre nego što rizik postane visok. Porodice na korišćenje usluge upućuje Centar za socijalni rad „Sveti Sava“, Centar za porodični smeštaj i usvojenje, osnovne/srednje škole. Poslednje dve godine primetan je porast porodica koje se javljaju samoinicijativno jer prepoznaju da im je potrebna pomoć i podrška. U radu sa porodicama kroz različite aktivnosti koje se sprovode u prostorijama Centra i na terenu realizuju se sledeće usluge:

1. **Individualno psihosocijalno savetovanje članova porodice** predstavlja individualni proces učenja koji ima za cilj da ojača roditeljske kompetencije, kao i lične snage i resurse članova porodice kroz razgovor i adekvatne intervencije.
2. **Grupno savetovanje roditelja/staratelja** podrazumeva organizaciju i realizaciju psihoedukativnih, iskustvenih i kreativnih radionica kako bi se unapredile roditeljske veštine, prevazišle razvojne krize, poboljšala komunikacija unutar porodičnog sistema i između partnera.
3. **Grupno savetovanje dece i mladih** obuhvata organizaciju i realizaciju edukativnih, iskustvenih, rekreativnih i kreativnih radionica koje imaju za cilj da ojačaju socijalne i životne veštine dece i mladih.
4. **Otvoreni prostor** jesu radionice namenjene deci predškolskog i mlađeg školskog uzrasta. Imaju za cilj da podstiču socioemocionalni razvoj dece, njihove komunikacijske veštine i socijalnu inkluziju. Rekrativnog i kreativnog su tipa.
5. U okviru usluge **Podrška u zapošljavanju** roditelji/staratelji imaju mogućnost da od strane saradnika dobiju pomoć oko izrade radnih biografija, profesionalnu orijentaciju koja se zasniva na prepoznavanju i proceni njihovih individualnih mogućnosti i potreba, kao i da se povežu sa Nacionalnom službom za zapošljavanje i kompanijama.
6. **Podrška u obrazovanju** obuhvata podršku u učenju i saradnju sa obrazovnim institucijama:
  - **Podršku u učenju** realizuje edukator uz podršku saradnika. Podrazumeva pomoć u poboljšanju školskog uspeha, profesionalnu orijentaciju i pripremu za polaganje male mature.
  - **Saradnja sa relevantnim obrazovnim institucijama** jeste aktivnost koju realizuju saradnici u radu sa porodicama i ima za cilj da deci i mladima pomogne oko završetka osnovne/srednje škole ili daljeg obrazovanja.
7. **Materijalna podrška za urgentne potrebe korisnika** jeste pomoć u hrani, polovnoj garderobi, higijeni, školskom priboru i lekovima.
8. **Podrška organizacijama/institucijama/nevladinim organizacijama u lokalnoj zajednici** obuhvata realizaciju obuka i seminara za profesionalce u socijalnoj zaštiti, organizovanje tribina sa ciljem umrežavanja i unapređenja već postojećih i kreiranje novih usluga na lokalnom nivou.
9. **Aktivnosti zagovaranja prava dece i porodica** obuhvataju obeležavanje značajnih datuma (Dan porodice, Dan deteta, Dečija nedelja...) radi skretanja pažnje na poštovanje prava dece i probleme porodice.



## Procena statusa i potreba deteta

Potrebe porodice za određenom vrstom podrške procenjuju se tokom celokupnog rada sa svim članovima porodice. U radu sa porodicama koriste se provereni modeli procene i planiranja, odnosno inicijalna i dubinska procena i porodični razvojni plan. Tokom rada sa porodicom značajno je uvažiti teškoće i probleme porodičnog sistema, kao i jake strane deteta i porodice kroz sledeće oblasti:<sup>20</sup>

### *Razvojne potrebe deteta:*

- **Zdravstvene potrebe** podrazumevaju fizičko i psihičko blagostanje, rast i razvoj deteta (ishrana, imunizacija, pristup zdravstvenim ustanovama i njihovo korišćenje).
- **Obrazovne potrebe** obuhvataju sva područja kognitivnog razvoja deteta i to: mogućnost za igru i interakciju sa drugom decom, tok i uspešnost školovanja, mogućnost za razvoj različitih veština i interesovanja, odgovor deteta na roditeljske edukativne podsticaje, pomoć i podršku oko učenja i školskih obaveza.
- **Razvoj emocija i ponašanja** uključuje procenu adekvatnog ispoljavanja osećanja i ponašanja deteta prema roditeljima, drugim članovima porodice i vršnjacima, odlike temperamenta, njegovu prilagodljivost promenama, reakcijama na stres, kao i odgovarajući stepen samokontrole ponašanja.
- **Identitet** uključuje detetovu sliku o sebi. U okviru identiteta bitna komponenta jeste **socijalna prezentacija** koja obuhvata način na koji dete sebe predstavlja kroz svoj izgled (lična higijena, adekvatna odeća u odnosu na pol, godine, kultura kojoj pripada), ponašanje i utisak koji ostavlja.
- **Porodični i sredinski činioci** podrazumevaju stabilne i tople odnose sa roditeljima/starateljima, braćom, sestrama.
- **Sposobnost deteta da brine o sebi** podrazumeva praktične, emocionalne i komunikacijske sposobnosti deteta shodno njegovom uzrastu.

**Sposobnost roditelja/staratelja da na odgovarajući način izađe u susret razvojnim potrebama deteta** pokazuje nam u kojoj meri roditelji/staratelji pružaju osnovnu brigu, obezbeđuju osećaj bezbednosti i sigurnosti, emocionalnu toplinu, adekvatno vođstvo/granice, kao i stabilne porodične odnose.

**Porodični i sredinski faktori obuhvataju** porodičnu istoriju i funkcionisanje, širu porodicu, uslove stanovanja, zaposlenost i prihode, odnos porodice i lokalne zajednice, kao i njene resurse.

- **Porodična istorija i funkcionisanje** obuhvata značajne događaje u životu porodice/deteta, njihovu hronologiju, promene u porodičnom sistemu i značajne događaje u proteklih godinu dana.

<sup>20</sup> Žegarac N, Džamonja Ignjatović T, Brkić M. (2014). *Vodič za planiranje i procenu u centrima za socijalni rad i u drugim službama socijalne zaštite*. Beograd.

- **Šira porodica** obuhvata rođake i druge osobe koje imaju uticaja na dete i ostale članove porodice posredno i neposredno, ali i mrežu formalne i neformalne podrške.
- **Stanovanje** podrazumeva životni prostor porodice (veličina i broj prostorija, njihova opremljenost, čistoća i urednost, bezbednost stana/kuće, posedovanje struje, vode, grejanja, sanitarnih prostorija).
- **Zaposlenost** nam kazuje ko je od članova porodice zaposlen, vrstu zaposlenja, radno vreme i njihov uticaj na dete.
- **Prihodi porodice** razmatraju se kroz pitanja dovoljnosti istih, načina njihovog trošenja i pristupima različitim vrstama materijalne pomoći.
- **Odnos porodice i lokalne zajednice** uključuje stepen integracije/izolacije porodice i njihov uticaj na dete.
- **Resursi zajednice** podrazumevaju procenu i postojanje ustanova i usluga u lokalnoj zajednici, njihovu dostupnost i uticaj na porodicu.

Nakon procene statusa i potreba svih članova porodice izrađuje se porodični razvojni plan. On sadrži ciljeve i aktivnosti koje porodica u određenom vremenskom periodu treba da dostigne. Razvojni porodični plan usmeren je na postizanje samostalnosti i samoodrživosti porodice. Važna komponenta u radu sa porodicom jeste kontinuirana participacija članova porodice i preuzimanje odgovornosti za dogovoreni plan rada kako bi se dostigao krajnji cilj, osamostaljivanje i izlazak iz Programa jačanja porodica.

## Ciljna grupa i struktura porodica

Centar za podršku porodici Putokaz posvećen je specifičnoj ciljnoj grupi, koju čine deca iz socijalno ugroženih i disfunkcionalnih porodica, samohrani roditelji, maloletne majke sa decom, roditelji koji imaju poteškoće u odgajanju i vaspitanju dece, roditelji koji ne mogu da odgovore na obrazovne potrebe dece, višočlane porodice i hraniteljske porodice. Podaci iz godišnjeg izveštaja o radu naše organizacije za 2018. godinu govore da je od ukupnog broja porodica (219 porodica i 583 deteta) uključenih u rad Centra Putokaz, 44.3% samohranih roditelja. Hraniteljske porodice čine 10%, porodice u kojima je staratelj neki drugi član 13.6%, i višočlane porodice 29.5%. Veliki je udeo romskih porodica u opštoj populaciji koja posećuje Putokaz – 46%. Osnovna karakteristika naših korisnika koja čini najveći postotak je nezaposlenost roditelja 65% i loši materijalni i stambeni uslovi 58%, dok je 6% porodica u procesu pripreme za preuzimanje deteta iz institucije ili hraniteljske porodice.

## **Partnerstva i saradnja**

Partneri na projektu sa kojima su potpisani Memorandum o saradnji i razvoju su Grad Niš, Centar za socijalni rad „Sveti Sava“ – Niš i Centar za porodični smeštaj i usvojenje – Niš. Pored partnerstva, Centar ostvaruje saradnju sa brojnim institucijama i organizacijama u lokalnoj zajednici. U cilju bolje edukativne podrške koja se pruža deci i mladima ostvaruje se saradnja sa brojnim osnovnim i srednjim školama, predškolskom ustanovom i školskom upravom. Radi proširenja spektra interesovanja korisnika saradnja se ostvaruje sa institucijama kulture kao što su: Dečija biblioteka, Dečiji kulturni centar, Pozorište lutaka, Bioskop Vilin grad. U cilju povećanja dostupnosti usluga zdravstvene zaštite korisnika saradnja se ostvaruje sa Domom zdravlja, Klinikom za zaštitu mentalnog zdravlja, Patronažnom službom, Razvojnim savetovalištem i Institutom za javno zdravlje. Takođe, saradnja se ostvaruje i sa brojnim nevladinim organizacijama sličnog spektra delovanja – Indigo, Otvoreni klub, NURDOR, Društvo MNRO, Protekta, Volonterski centar. Kako bi se povećala socijalna integracija porodice, ojačala postojeća i formirala nova, sveobuhvatna mreža podrške porodici, saradnja se pored navedenih organizacija i institucija ostvaruje i sa Nacionalnom službom za zapošljavanje, Sigurnom kućom, Zavodom za vaspitanje omladine, Policijskom upravom, Upravom za dečiju, socijalnu i primarnu zdravstvenu zaštitu, medijima...

Saradnja sa Centrom za socijalni rad i Centrom za porodični smeštaj i usvojenje se odvija kroz upućivanje porodica, konstantnu razmenu informacija, zajedničke posete porodici, konferencije slučaja, kao i organizaciju i zajedničko učešće na stručnim obukama i skupovima.

## **Donatori**

Rad Centra za podršku porodici Putokaz finansira se kroz donacije. Glavni dosadašnji donatori su, uglavnom, deo Međunarodne organizacije SOS Dečija sela i to: SOS Dečija sela Holandija, Bugarska, Švedska, Herman Gmajner fond i Evropska unija. Osim finansijske pomoći organizacije, kompanije i pojedinci podržavaju naš rad donacijama u proizvodima kao što su odeća, obuća, školski pribor, hrana, igračke... Pomažući porodice materijalno nastojimo da, koliko je to moguće, deci osiguramo srećno detinjstvo.

## **Relevantne politike organizacije**

Organizacija SOS Dečija sela je predana stvaranju i održavanju brižne i zaštitničke sredine koja promoviše svoje ključne vrednosti. Sa tim ciljem donosi pravilnike i politike koji su u skladu sa Ustavom Srbije. Ovi dokumenti su obavezujući za sve zaposlene. Neke

od najrelevantnijih politika su: Politika zaštite dece, Politika rodne ravnopravnosti, Politika inkluzije, Etički kodeks, Politike u kriznim situacijama, SOS Briga – naše obećanje (alternativna briga u SOS-u), Pravilnik o zaštiti od korupcije i prevare.

## Ključni rezultati

Program jačanja porodica u Nišu je jedina usluga podrške porodici, čime je pozicioniran kao respektabilan pružalac usluga. Funkcionalne evaluacije koje se sprovode jednom godišnje pokazale su da porodice prepoznaju FSP kao podršku i obraćaju se samoinicijativno za pomoć. Sa institucijama socijalne zaštite, lokalnom zajednicom i drugim institucijama i organizacijama se ostvaruje kvalitetna saradnja koja se kontinuirano održava i unapređuje.

Kroz redovne promotivne akcije javnost se iznova upoznaje i podseća na rad i usluge Programa jačanja porodica. Takođe, kroz obuke, razmene iskustava i druge skupove tim FSP-a se kontinuirano usavršava u svom radu, ali istovremeno pruža dodatna znanja i veštine za kolege iz drugih relevantnih institucija i organizacija.

Na samom kraju, potrebno je iznova naglasiti značaj i jedinstvenost uloge biološke porodice koju ima za pravilan rast i razvoj dece. S obzirom na krizu kroz koju porodica u današnje vreme prolazi i s obzirom na probleme i izazove sa kojima se suočava i nosi, neophodno je obezbediti sistem podrške i usluga koji će biti potpora porodici i koji će raditi u cilju prevencije, a ne samo reakcije na kriznu situaciju. To je cilj i svrha Centra za podršku porodici Putokaz.

## FAMILY STRENGTHENING PROGRAM IN NIŠ - SUPPORTING FAMILIES

### Abstract

Parenting is one of the most difficult tasks of today, which brings great challenges. Healthy child development can be achieved in a caring family environment, so the goal of SOS Children's Villages is to support family and parenting in order to create healthy and stable foundations for a happy childhood and growing up. We are witnessing a widespread problem in raising children, establishing healthy family relationships, parents' and family's responses to children's needs and developmental characteristics, adequate parental behavior, positive parenting and upbringing styles and parenting as a partnership. The paper presents an overview of how the organization works, with a focus on supporting the family through strengthening parental competencies and skills within the Family Strengthening Program. FSP presents a unique family support service as an example of good practice for the best interests of the child and healthy parenting.

Keywords: *family, support, good practice, parenting*

## PODRŠKA DECI I MLADIMA SA SMETNJAMA U RAZVOJU I INVALIDITETOM

### Rezime

Crveni krst kao humanitarna dobrovoljna neprofitna organizacija ima svoju ulogu u pružanju psihosocijalne podrške i socijalnoj inkluziji dece sa invaliditetom i smetnjama u razvoju, kroz rad i saradnju sa lokalnim institucijama, volonterima i aktivistima i aktivnim sprovođenjem edukacije i osveščivanjem ljudi, promovišući humane vrednosti, razvijajući empatiju, senzibilnost za zajedništvo i potrebu da se pomogne drugima, u okviru svog delovanja odgovara na potrebe pojedinca, olakšava i omogućava optimalno funkcionisanje u porodici i društvenoj zajednici. Značaj uključenosti se ogleda u pozitivnom odnosu građana prema Crvenom krstu jer postoji razvijena svest o njegovom doprinosu zajednici.

Ključne reči: *invaliditet, humanost, Crveni krst, razvojne smetnje, socijalna inkluzija.*

### Uvod

Crveni krst Niš u okviru svog delovanja pruža psihosocijalnu podršku deci i mladima iz osetljivih grupa kroz saradnju sa organizacijama i institucijama na lokalnom nivou i dobro razvijenu edukovanu volontersku mrežu, koje ima za cilj da doprinese većoj socijalnoj inkluziji, osnaživanju porodice i zajednice u kojima bi svi pojedinci dostojanstveno živeli i zadovoljavali svoje osnovne potrebe, kao i jačanje socijalne svesti i aktivnog učešća u rešavanju problema sa kojima se suočavaju, što je u skladu sa misijom Međunarodnog pokreta Crvenog krsta i Crvenog polumeseca.

Zakon o Crvenom krstu Srbije kao osnovni zakonodavni okvir za sprovođenje programa i aktivnosti Crvenog krsta sa decom i omladinom iz osetljivih grupa, posebno stavlja akcenat na program pomoći deci, hendikepiranim, starim i nemoćnim licima u saradnji sa donatorima i nadležnim državnim organima teritorijalne autonomije i lokalne samouprave.<sup>21</sup>

Svaka organizacija Crvenog krsta ima različite kapacitete i mogućnosti za pružanje podrške deci i mladima i brojne probleme sa kojima se na tom putu suočava. U nekim lokalnim zajednicama su rezultati tih aktivnosti vidljivi, dok u drugim volonteri pokušavaju okolnim putevima da rade na destigmatizaciji i podizanju svesti o značaju rane intervencije i stimulacije kada se primeti da dete ne napreduje očekivanim tempom ili se ispolje druga razvojna odstupanja.

<sup>21</sup> Zakon o Crvenom krstu Srbije, član 9, tačka 4, Sl. glasnik R.Srbije broj 107/2005.

Aktivnim sprovođenjem edukacije i osveščivanjem ljudi, Crveni krst nastoji da utiče na smanjenje diskriminacije i stigmatizacije dece i mladih sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, promovišući humane vrednosti, razvijajući empatiju i senzibilnost za zajedništvo i potrebu da se u skladu sa mogućnostima pomogne drugima. Da bi se taj cilj postigao, edukacije treba da obuhvate širu populaciju, predstavnike javne vlasti i privatni sektor, kao i obrazovne ustanove koje bi bile stalno pristupačne.

Integracija dece i mladih sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u društvo je neophodna u smislu normalizacije, kako bi iskusili standardne životne ritmove i aktivnosti (iskustvo detinjstva, odraslog doba i starosti), koju većina ljudi u društvu obavlja (igra, učenje, rad, rekreacija, odmor) (Rajović, 2011, str. 39).

Podrška inkluzivnosti je bitan aspekt koji dolazi s nivoa lokalnih samouprava u vidu podsticanja i ostvarenja međuinstitucionalne saradnje radi pružanja individualne pomoći detetu ili podržavanja projekata koji doprinose inkluzivnosti.

Zato treba istaknuti važnost javnih kampanja i delovanja nevladinih organizacija koje se bave ovim pitanjima, kako bi se ublažili stereotipi i predrasude prema deci i mladima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, i generalno aktivnosti usmerenih direktno na suzbijanje diskriminacije, kao i aktivno i potpuno uključivanje ove dece u sve aspekte života, kako bi se kroz interakciju, upoznavanje i zajedništvo menjali stavovi u društvu.

Ono što treba imati u vidu je da se po pitanju interakcije sa drugim ljudima, potrebe ovih osoba ne razlikuju od ostatka populacije samo je njima teže uspostaviti povezanost sa drugima jer se na tom putu suočavaju sa dodatnim preprekama zbog potrebe za dodatnom podrškom i pomoći poput nege i brige.

Pružanjem potrebne podrške, pomoći i potpore u aktivnostima i odnosima, olakšava se i omogućava optimalno funkcionisanje u porodici i društvenoj zajednici.

U okviru programa koji sprovodi Crveni krst Srbije, postoji katalog aktivnosti koji je sastavljen na osnovu iskustava, dizajniranih i testiranih pristupa i radionica koje su prilagođene za potrebe rada sa decom i mladima iz osetljivih grupa, modifikovane iz već postojećih programa Crvenog krsta Srbije kao što su: Prva pomoć, Promocija humanih vrednosti, Promocija zdravih stilova života, Bezbednost dece u saobraćaju, Smanjenje rizika i ublažavanje posledica elementarnih nepogoda i drugih opasnosti, Vesela bolnica, Prevencija borbe protiv trgovine ljudima i sl. Za sprovođenje aktivnosti Crveni krst kao organizacija treba da ispuni neke bitne kriterijume (Drezgić-Ostojić, S. i dr., 2018, str. 8):

- dobro razvijeni volonterski kapaciteti;
- edukovanost volontera iz različitih oblasti;
- dobra saradnja sa institucijama i drugim organizacijama i udruženjima humanitarnog tipa;
- adekvatni prostorni uslovi.

Značaj uključenosti Crvenog krsta kao organizacije humanitarnog karaktera se ogleda i u pozitivnom odnosu građana prema Crvenom krstu jer kod njih postoji razvijena svest o njegovom doprinosu zajednici.

## Program psihosocijalne podrške Crvenog krsta

Program podrške deci i mladima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom je organizovan u vidu interaktivnog rada i „ima za cilj da podstakne razvoj socijalnih veština, veština za učenje i uključivanje ovih pojedinaca i njihovih porodica u život zajednice“ (Drezgić-Ostojić, S. i dr., 2018, str. 11). On se sprovodi kroz organizovane aktivnosti u kojima, pored dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, učestvuju i deca iz vršnjačke grupe i podmlatka Crvenog krsta. Teme koje su obuhvaćene aktivnostima su značajne i za usvajanje veština potrebnih u svakodnevnom životu i razvoju i negovanju tolerancije i kulture nenasilja. Pružanje podrške i pomoći deci sa teškoćama u razvoju se najčešće odvija u školi, jer deca u njoj duže vreme kontinuirano borave.

Aktivnosti u obrazovnim ustanovama sprovode edukovani volonteri pod nadzorom koordinatora i stručnih saradnika koji su zaposleni i radno angažovani u Crvenom krstu. Volonteri su upoznati sa misijom, delovanjem i osnovnim principima rada Crvenog krsta i oni bi trebalo da predstavljaju uzor deci i mladima. Vršnjačka podrška je od velike važnosti za skladnost emocija i uspeh deteta sa intelektualnim smetnjama. Razumevanje, prihvatanje i uključivanje je ono što se očekuje od grupe vršnjaka uz korišćenje predloženog materijala i ideja iz priručnika Crvenog krsta na temu nediskriminacije, gde su predviđene uzrasne radionice za sve učenike, koje doprinose jačanju principa pune socijalne inkluzije i ljudskog dostojanstva, samopouzdanja i inicijative.

Vezano za postupke koji su usmereni na pružanje podrške deci sa smetnjama u razvoju, možemo razlikovati:

1. decu sa teškoćama u intelektualnom razvoju i decu sa smetnjama iz autističnog spektra,
2. decu sa motornim teškoćama bez smetnji u intelektualnom razvoju (vizuelne smetnje, slušne, govorno-jezičke),
3. decu sa višestrukom ometenošću, usled smetnji i teškoća koje su udružene ili kombinovane sa socijalnim prilikama u kojima deca žive (siromaštvo, zanemarivanje i zlostavljanje dece, duševno oboljenje nekog od roditelja).

Prema podacima sa sajta Crvenog krsta Srbije vezano za podršku dece i mladih osoba sa invaliditetom, od 2002. godine do danas, ovaj projekat je uključio preko 8180 dece i mladih osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i oko 5300 roditelja. Aktivnosti se kontinuirano realizuju u 28 organizacija Crvenog krsta Srbije kroz sledeće oblasti:

1. podrška deci koja su uključena u obrazovni sistem u savladavanju školskog gradiva, izradi domaćih zadataka i realizaciji radno-okupacionih radionica;
2. aktivnosti sa decom i mladima koje stimulišu razvoj veština komunikacije, saradnje, rešavanja konflikata i sl.

3. socioinkluzivne aktivnosti i obezbeđivanje užine deci korisnicima projekta;
4. aktivnosti koje su organizovane za roditelje u vidu savetovališta, predavanja, radionica za pružanje podrške;
5. oporavak dece na letovanju, u pririodi;
6. kvartalna podela paketa hrane i sredstava za higijenu, obezbeđivanje obuće, odeće, školskog pribora.

### **Problemi dece i mladih sa smetnjama u razvoju i invaliditetom**

Kako deca i mladi sa smetnjama u razvoju zahtevaju posebne oblike brige i zaštite, treba se pažljivo posvetiti proceni njihovih potreba radi planiranja vrste usluga, intervencija/podrške, njihovih nosilaca (službe/usluge), relevantnog obučavanja stručnjaka i finansijske potpore kako bi im se olakšao put odrastanja i razvoja, socijalizacije i socijalnog uključivanja. Deci sa fizičkim smetnjama takođe je potrebno obezbediti adekvatne životne uslove koji obezbeđuju dostojanstvo, unapređuju samopouzdanje i olakšavaju njihovo aktivno učešće u zajednici.

Prilikom procene vrste i stepena razvojne teškoće, treba obratiti pažnju na to da li postoje neke dodatne razvojne teškoće, intelektualne, obrazovne, socijalne kao i to koje su medicinske i mere psihosocijalne podrške koje treba preduzeti.

Evropska unija je, kako bi poboljšala status osoba sa invaliditetom i smetnjama u razvoju, donela Strategiju o osobama sa invaliditetom 2017–2023, pod nazivom „Ljudska prava za sve“, koju je usvojio Savet Evrope i kojom su obuhvaćena sva građanska, politička, socijalna i kulturna prava, pri čemu je opšti cilj strategije podizanje jednakosti, digniteta i jednakih mogućnosti osoba s invaliditetom kako bi im se osigurala nezavisnost, sloboda izbora, puno i aktivno učešće u svim područjima života i društva. Ovim se podržava inkluzija i integracija dece sa smetnjama u razvoju u redovne tokove života zajednice i sprečava se njihova nepotrebna institucionalizacija i segregacija u specijalne škole, kao i zapošljavanje koje je često simbolično, koje ima prisilna i eksploatatorska svojstva, a retko vodi stvarnoj samostalnosti.

Integracija u društvo je suštinska strategija koja se odnosi na pružanje podrške osobama sa invaliditetom i smetnjama u razvoju da iskuse standardne životne ritmove i aktivnosti. Obavljanjem životnih funkcija i aktivnosti na različitim mestima ostvaruje se bogatstvo iskustva i kontakata sa drugim ljudima i takve prilike treba da se omoguće i osobama sa smetnjama u razvoju.

Društvene uloge osoba sa invaliditetom i smetnjama u razvoju su najčešće obezvređene ili sa visokim rizikom da to postanu, a takve „osobe ili grupe su mnogo češće tretirane lošije u društvu i češće su sistematski izložene negativnim, a često i dugoročnim iskustvima, kao što su:



- Odbacivanje od strane zajednice, šireg društva, pa čak i porodice;
- Etiketiranje u smislu „devijantnog“, društvenog tereta ili pretnje, zbog negativno vrednovanih razlika;
- Držanje na fizičkoj ili socijalnoj distanci, a kasnije i segregacija;
- Pripisivanje negativnih društvenih predstava, uključujući i jezik i simbole koji se koriste;
- Izloženost nasilju, zlostavljanju, pa čak i smrti” (Osburn, 2006, prema Rajović, 2011, str. 39).

Imajući u vidu sve gore izloženo, Komitet za prava osoba sa invaliditetom sa razlogom izražava zabrinutost što u Srbiji ne postoje kampanje za podizanje nivoa svesti kao mehanizam za borbu protiv štetnih uticaja stereotipa i rasprostranjene diskriminacije.

### **Problemi u radu**

U radu sa osobama sa teškoćama i invaliditetom je bitna motivacija koja pokreće na aktivnost. Najčešće je ona snižena ili tokom vremena opada, pa je neophodno stalno podsticati, bilo verbalno, pri čemu o njenom značaju i poveznici sa svakodnevnim aktivnostima, ili upotrebom posebnog materijala koji izazivaju osećaj prijatnosti, dobre atmosfere, zajedništva, doživljaja uspeha i sl.

U cilju zadovoljavanja osnovnih potreba, bitan je individualni pristup, kako u vaspitnom, tako i u obrazovnom smislu, koji je prilagođen svakoj osobi, poput programa za razvoj socijalne kompetencije koja je osnova kvaliteta ljudskog postojanja i kojom se osoba prilagođava zahtevima socijalne okoline. Socijalna kompetencija se razvija tokom odrastanja kroz socijalnu interakciju i obuhvata odnos prema sebi i svojim osećanjima i odnos prema drugima i njihovim osećajima i potrebama. Predstavlja spoj socijalnog znanja i socijalnog ponašanja. Ukoliko je dete usvojilo prosocijalna ponašanja (saradnja, pomaganje) i veštine koje su potrebne za razumevanje okoline i efikasno funkcionisanje u svakodnevnim situacijama kako bi dostiglo svoje ciljeve, smatra se da je socijalno kompetentno i da je u odnosima s vršnjacima i odraslima emocionalno osetljivije i pokazuje pozitivnije oblike ponašanja nego što to čini manje kompetentno dete (Mitić, 2011. str. 66).

Ona deca koja u porodici imaju podršku, podsticanje, prihvatanje, pozitivan odnos s roditeljima, imaju i pozitivnu sliku o sebi i to rezultira prosocijalnim ponašanjem i podstiče pozitivno socijalno funkcionisanje. Nasuprot tome, deca koja se suočavaju sa roditeljskim odbijanjem, ispoljavaju agresivnost i pokazuju neprijateljstvo prema drugima, imaju slabije samopoštovanje i nizak nivo prosocijalnog ponašanja.

Nekada se deca teško nose s neugodnim emocijama poput straha, osećaja bespomoćnosti, ljutnje i frustracija, što im može otežavati sticanje socijalnih ve-

ština, pa je tako i jedan od zadataka unapređivanja socijalne kompetencije deteta pomoći mu da kvalitetno reguliše svoje emocije.

U aprilu 2016. godine, Komitet UN o pravima osoba sa invaliditetom izrazio je duboku zabrinutost povodom broja dece sa invaliditetom koja žive u ustanovama, kao i zbog veoma loših životnih uslova u ustanovama u Srbiji (Jovanović, 2017, str. 71). Institucionalizacija jednog deteta državu košta 320 eura mesečno, ali to je često jedina opcija jer usluge podrške u zajednici za decu sa invaliditetom i njihove porodice zahteva odgovarajuću i održivu posvećenost. Istraživanja u drugim zemljama pokazala su da je, dugoročno gledano, ulaganje u usluge podrške u zajednici isplativije od investiranja u velike ustanove.

### **Efikasnost delovanja Crvenog krsta**

Znajući da je rana stimulacija bitna i imajući u vidu to da u Srbiji oko 20% dece zahteva dodatnu podršku društva i zajednice koji bi doprineli razvoju njihovih potencijala, treba prilagoditi, odnosno približiti sadržaje koje sa njima želimo podeliti. U prethodnom angažovanju Crvenog krsta, pokazalo se da ovakvo delovanje doprinosi smanjenju stresa porodice, što je značajan pokazatelj važnosti programa i usluga u zajednici usmerenih na decu iz osetljivih grupa. Analize usmerene ka merenju efekata i uticaja programa u zajednici za podršku porodicama sa decom sa smetnjama u razvoju, pokazale su da nakon sprovođenja u toku jedne godine, 61% roditelja veruje da su usluge u potpunosti zadovoljile njihova očekivanja.

Akcioni plan za inkluzivno obrazovanje 2016–2020. nalaže konkretne mere koje vlada, škole i zajednice moraju preduzeti kako bi se obezbedilo da deca sa invaliditetom pohađaju redovne škole.

Vršnjačka podrška je od velike važnosti za skladnost emocija i uspeh deteta sa intelektualnim smetnjama. Razumevanje, prihvatanje i uključivanje je ono što se očekuje od grupe vršnjaka, uz korišćenje predloženog materijala i ideja iz priručnika Crvenog krsta na temu nediskriminacije, gde su predviđene uzrasne radionice za sve učenike, koje doprinose jačanju principa pune socijalne inkluzije i ljudskog dostojanstva, samopouzdanja i inicijative.

Ciljevi kojima se teži su sledeći:

- prihvatanje različitosti i uvažavanje, poštovanje svakog pojedinca;
- suzbijanje stigmatizacije, prevazilaženje predrasuda i stereotipa o manjoj vrednosti dece ili mlade osobe sa invaliditetom ili smetnjom u razvoju;
- reagovanje i osuda svake vrste nasilja, zanemarivanja ili zlostavljanja priradnika ove grupe u našem okruženju;
- edukacija mladih u saradnji sa obrazovnim institucijama kako mogu pomoći svojim vršnjacima koji se suočavaju sa poteškoćama u razvoju

- i invaliditetom;
- jačanje kapaciteta mladih i dece sa invaliditetom i smetnjama u razvoju koji im mogu pomoći da se lakše bore sa poteškoćama i problemima sa kojima se suočavaju.

Svi ljudi, a posebno deca, imaju potrebu da budu prihvaćeni od strane svojih vršnjaka i da uspostave dobre odnose sa njima kako bi se bolje osećali. Kroz brojne primere u praksi, pokazalo se da deca i mladi sa teškoćama u razvoju i invaliditetom, doživljavaju mnoštvo raznih neprijatnih iskustava koja se ogledaju u podsmevanju ili ignorisanju od strane vršnjaka, sažaljenju od strane odraslih i sl. Sve ove činjenice su bitne prilikom osmišljavanja aktivnosti u koje će oni biti uključeni i prilagođavanja sadržaja i ohrabivanja da aktivno učestvuju. Nemoć kao jedan od glavnih problema sa kojim se osobe sa invaliditetom suočavaju, zbog ograničene i usporene pokretljivosti, problema sa slabijim sluhom i vidom, slabije intelektualne efikasnosti i sl. proizilazi iz subjektivnog osećanja bespomoćnosti, nemogućnosti kontrole nad sobom i svojim životom.

Ovaj način interaktivnog rada, koji Crveni krst sprovodi, podstiče mlade osobe da dođu do saznanja po pitanju toga šta mogu uraditi kako bi poboljšali sopstvene moći i oslanjanjali se na one kapacitete koji su očuvani, kao i realizacije svojih želja, ciljeva, ali i šta mogu učiniti za druge ljude koji se bore sa sličnim problemima.

Kada se ljudi nađu u nevolji ili se suoče sa sopstvenim ograničenjima i bolestima, osećaju u nekoj meri strah od neizvesnosti i bespomoćnost. Često postavljaju sebi pitanje zašto se to baš njima desilo. To stanje ih čini krhkim i ranjivim. Neki od njih intenzivno sve to proživljavaju, pate zbog same telesne bolesti. Javlja se srdžba, ljutnja, potištenost koju ne treba zanemarivati, već priznati i razumeti.

Zato treba tragati za strategijama koje će im pomoći da se nose sa tim osećanjima i olakšati patnju, podstaći volju koja će ih aktivirati da porade na samopoštovanju, ljubavi prema sebi, da prevladaju ljutnju, bes i nezadovoljstvo. Snagu za to treba naći u sebi, ali i u ljudima iz okruženja, porodici, prijateljima, lekarima i ljudima koji se bore sa sličnim problemima.

Crveni krst Srbije je od 2002. do 2018. godine u okviru Zajedničkog programa za inkluziju romske dece i dece iz osetljivih grupa u obrazovanje, obuhvatio 53 sredine koje su bile uključene u sprovođenje ovog programa, uz podršku Švajcarske agencije za razvoj i saradnju, Međunarodne federacije društava Crvenog krsta i Crvenog polumeseca i danskog, španskog i belgijskog Crvenog krsta. Ovaj program je obuhvatio više od 30.000 korisnika – dece iz osetljivih grupa i njihovih roditelja. Tokom implementacije projekta, Crveni krst Srbije je doprineo da se više od 25.000 korisnika uključi u obrazovni sistem i završi osnovnu školu.

Projekat se realizovao kroz tri komponente:

- podrška romskoj deci i deci iz osetljivih grupa, uzrasta 4–14 godina, u obrazovanju;
- pomoć deci i mladim osobama sa smetnjama u razvoju 7–14 godina;

- promocija humanih vrednosti sa učenicima osnovnih škola (Crveni krst Srbije, 2018, str. 3).

Vezano za pomoć i delovanje Crvenog krsta, sprovodi se i program pomoći u vidu dodele porodičnih paketa hrane i sredstava za higijenu na inicijativu Crvenog krsta Srbije. Posredstvom Ministarstava za rad, zapošljavanje, boračka i socijalna pitanja, Vlada Republike Srbije obezbeđuje finansijska sredstva za nabavku artikala za pomoć najugroženijima i porodicama koje imaju invalidno lice.

Jedan od programa po izboru organizacije Crvenog krsta Niš je *Promocija humanih vrednosti* (PHV), koji se realizuje kroz angažovanje volontera Crvenog krsta i obuhvata aktivnosti vezane za rad sa vulnerabilnim grupama dece – sa invaliditetom i smetnjama u razvoju, korisnika Narodne kuhinje i dece koja su smeštena u hraniteljske porodice. Ovaj program ima za cilj da pruži psihosocijalnu podršku kroz druženje i razne aktivnosti, podstakne optimizam, smanji stres i ohrabri ljude da se oslanjaju na svoje sposobnosti, da rade na poboljšanju kognitivnih funkcija, budu aktivni i kreativni u skladu sa svojim mogućnostima u okviru raznih društvenih uloga i da tragaju za načinom na koji će moći da prevaziđu probleme i poteškoće sa kojima se svakodnevno suočavaju. Osim toga, cilj organizovanja radionica u školi, za vršnjake bez smetnji, je i pozitivno predstavljanje dece sa smetnjama u razvoju i informisanje o načinu komuniciranja sa tom decom. Pokazalo se u praksi da je prihvaćenost od vršnjaka bitna za samopouzdanje i da osećaj pripadnosti, utiče povoljno na usvajanje školskog gradiva, preventivno utiče na pojavu propratnih poteškoća i sl. Program promocije humanih vrednosti, koji se realizuje kroz rad volontera sa učenicima osnovnih škola, ima za cilj i upoznavanje dece sa nenasilnim komunikacionim strategijama, kao što su veštine pažljivog slušanja, parafraziranje, Ja-govor, poštovanje pravila „ovde i sada”, stišavanje jakih emocija i razvijanje samokontrole, odolevanje pritisku grupe, kao i sa pojmovima stigmatizacije i diskriminacije, kulturalnog identiteta, tolerancije i sl. (Banjac, M. i dr., 2007, str. 93). Cilj ovakvog načina rada sa decom koja pripadaju ovoj društvenoj grupi je osveščivanje i podsticanje da, bez obzira na to koliko su „žrtve“ surovih životnih okolnosti, treba da preusmere i reorganizuju život na društveno poželjan način, kako bi se osećali sigurno i bili spremni da pomognu i drugima kojima je pomoć potrebna, da zaštite sebe, ali da budu tolerantni i prema ljudima iz svog okruženja, da postupaju humano.

Iz dosadašnjeg iskustva i evaluacija koje su rađene, deci su radionice izuzetno zanimljive a nastavnici i stručni saradnici smatraju da su vrlo korisne, naročito kao prevencija vršnjačkog nasilja sa kojim se zadnjih godina suočavamo, što je i osnovni cilj koji je definisan kroz realizaciju programa PHV. Zapravo, radionice se ogledaju u tome da se omogući deci da u zaštićenoj i toploj grupnoj atmosferi, uz pomoć voditelja radionice, uče introspekciju, odnosno prepoznaju svoje emocije, stavove, a odigravanje socijalnih situacija pomaže u ovladavanju veštinama koje će im omogućiti da reše konflikt na konstruktivan način, a da pri tome svaki učesnik sukoba zadovolji svoje potrebe, da deca dožive sukob kao

moćnost za dalji razvoj i uspostavljanje prisnijih odnosa sa osobama iz svog okruženja, a prvenstveno sa onima koji su im bitni. Poseban naglasak se stavlja i na prevenciju digitalnog nasilja, jer rezultati istraživanja pokazuju da je broj mladih i dece uključene u digitalno nasilje u stalnom porastu i u svetu i kod nas. S tim u vezi, izlaganje rizicima je povezano sa vremenom koje deca provedu na internetu, sa rizičnim ponašanjem koje se ogleda u sklapanju prijateljstava sa nepoznatim osobama, u odgovaranju na poruke i komunikaciji putem chata, davanju ličnih podataka, sklapanju poznanstva sa osobom koju su ovim putem upoznali i sl. Deca se upoznaju sa merama zaštite i reagovanja u slučaju da su i sami izloženi ili da primete nasilje. Ovo je posebno značajno za mlade osobe sa invaliditetom i smetnjama u razvoju jer su oni posebno, usled želje za smanjenjem socijalne distance, često izloženi rizicima i predstavljaju potencijalnu metu.

Svake godine nekoliko stotina dece prođe kroz ovaj program. Tako je tokom 2018. godine realizacija programa PHV sprovedena u 3 osnovne škole na teritoriji Niša i to u 30 odeljenja, i obuhvatila 662 deteta, od toga 11 uključenih u proces inkluzije.

Zapaženo je da deca pozitivno reaguju na ovakav način rada i samostalno dolaze do zaključaka i svesti o tome koliko mogu da doprinesu i olakšaju svojim drugovima koji se bore sa nekim problemima i poteškoćama u razvoju.

Prethodnih godina, Crveni krst Niš je imao saradnju sa mnogim osnovnim školama na teritoriji grada Niša, između ostalog i sa Specijalnom školom sa domom učenika „Bubanj“ i Školom za osnovno i srednje obrazovanje „Carica Jelena“. Najčešće se delovanje, pored radioničarskog rada sa školskom decom, ogleda u organizovanju kampova za pružanje edukativne podrške deci sa smetnjama u razvoju, gde deca uče o prvoj pomoći, bezbednosti u saobraćaju, humanim vrednostima, kako se zaštititi od opasnosti trgovine ljudima i sl. Kampovi su organizovani u trajanju 3–7 dana, za decu koja pohađaju redovni proces obrazovanja, decu iz specijalnih škola i decu koja su na hraniteljstvu ili su korisnici Narodne kuhinje na oporavku.

Često se praktikuje uključivanje dece iz specijalnih škola, sa kojima Crveni krst ima saradnju, u aktivnosti prilikom akcija koje se sprovode u okviru obeležavanja značajnih datuma. Tokom prethodnih godina to se realizovalo kroz niz aktivnosti gde su deca prolazila kroz različite situacije, kao što su igranje uloga, zajednička izrada crteža, rad u grupama koje kroz saradnju treba da ispune određene ciljeve i gde se dolazi do samostalnog nalaženja rešenja i zaključaka. Pored standardnih modula PHV, studenti Filozofskog fakulteta (prvenstveno psiholozi, pedagozi i socijalni radnici) i vaspitači, u saradnji sa licenciranim predavačima u niškim osnovnim školama, realizuju program prilagođen ovim đacima i rade na inkluziji koja se ogleda u organizovanju zajedničkih koncerata, horskih nastupa, izradi tematskih crteža povodom obeležavanja Svetskog dana zdravlja, konkursa „Krv život znači“, Nedelje Crvenog krsta... U Dečijem kulturnom centru je 2017. godine prvi put izvedena i pesma čiji je tekst dao Crveni krst Niš, a muziku kom-

ponovala škola „Carica Jelena“. Program je finansirana od strane Crvenog krsta Niš, a tokom prethodne godine je organizovano niz obuka za pomenute studente koji su volonterski angažovani.

Ove godine su učenici Specijalne škole „Bubanj“ učestvovali u Nedelji obeležavanja Crvenog krsta izvođenjem muzičke numere na znakovnom jeziku.

Nekoliko puta godišnje održavaju se seminari u Divljani, u odmaralištu Niškog Crvenog krsta „Gaj“, uz podršku Grada Niša, koji se tiču položaja dece i mladih sa razvojnim smetnjama i invaliditetom u društvu, problema sa kojima se suočavaju, stresa i strategija prevladavanja (izbegavanje nepotrebnog stresa, menjanje stresne situacije, pronalaženje vremena za zabavu i rekreaciju, usvajanje zdravih životnih navika), asertivne komunikacije, društvenog aktivizma, pitanja mogućnosti zaposlenja, prilagođenosti radnog mesta i uslova rada i potrebnih servisnih službi, podrške na radnom mestu, traganja za smislom i naših moći.

Učesnici na seminaru su pripadnici raznih udruženja Grada Niša, Udruženje za pomoć mentalno nedovoljno razvijenih osoba – MNRO, Udruženje osoba sa invaliditetom – OSI, Udruženje distrofičara, NILKO – Udruženje obolelih od raka i sa stomom.

Ove radionice upravo se sprovode sa ciljem razvijanja svesti o tome šta im je potrebno i šta za njih predstavlja najveći problem u svakodnevnom funkcionisanju, na koje načine se mogu radno angažovati i kako ostvariti i poboljšati svoj status u lokalnoj zajednici.

Volonteri takođe nose pozitivna iskustva i visoko su motivisani za sprovođenje programa i angažovanje na poboljšanju postojećeg i rada na novim projektima. Najveća satisfakcija organizacije Crvenog krsta je što ima volontere koji su dugogodišnje angažovani u sprovođenju aktivnosti i na njihovu preporuku se priključuju i njihove kolege u ovoj humanoj misiji, u pokušaju da se svima omogućiti jednaka šansa za normalan život i razvoj, promocija i širenje pozitivnih i društveno poželjnih vrednosti.

Gledano kroz istoriju, značaj i uloga Crvenog krsta kao organizacije su neosporni u ublažavanju ljudske patnje i delovanju u nesrećama, kao što je neosporna i uloga volontera, pokretačke snage heroja, plemenitih ljudi velikog srca, koji svakodnevno rade na tome da svet učine boljim mestom za život.

## Literatura

Crveni krst Srbije (2018). *Primeri dobre prakse iz organizacije Crvenog krsta Srbije*. Beograd: Crveni krst Srbije.

<https://www.redcross.org.rs/sr/resursi/%C5%A1tampane-publikacije/primeri-dobre-prakse-u-ock/>

Drezgić-Ostojić, S., Ilić, S., Radović, B., Randelović, M., Zubović, I. (2018). *Vodič za organizacije Crvenog krsta Srbije u pružanju podrške socijalnoj uključenosti deci i porodicama iz osetljivih grupa*. Beograd: Crveni krst Voždovac.

- <https://www.redcross.org.rs/sr/resursi/%C5%A1tampane-publikacije/vodi%C4%8D-za-rad-sa-osetljivim-grupama/>
- Jovanović, J. (2017). *Situaciona analiza položaja dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u Republici Srbiji*. Beograd: Nacionalna organizacija osoba sa invaliditetom Srbije.
- <https://www.unicef.org/serbia/media/2631/file/SitAn%20polo%C5%BEaj%20dece%20sa%20smetnjama%20u%20razvoju%20i%20invaliditetom%20u%20Srbiji.pdf>
- Mitić, M. (ur.). (2011). *Deca sa smetnjama u razvoju: potrebe i podrška*. Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
- Banjac, M., Bubanja, M., Krnajić-Mitrović, V., Mijalković-Stojiljković, G., Musić, S., Voronjec-Cijan, T., Vujić-Bojović, R., Šobić, B. (2011). *Promocija humanih vrednosti: priručnik za edukatore Crvenog krsta*. Beograd: Crveni krst Srbije.
- Radojević, B. (ur.). (2014). *Deca sa teškoćama: preporuke za procenu i podršku*. Beograd: Familia. [https://familia.org.rs/dokumenti/DECA\\_SA\\_TESKOCAMA\\_preporuke\\_za\\_procenu\\_i\\_podrsku.pdf](https://familia.org.rs/dokumenti/DECA_SA_TESKOCAMA_preporuke_za_procenu_i_podrsku.pdf)

## **SUPPORT TO CHILDREN AND YOUTH WITH DISABILITIES IN DEVELOPMENT**

### **Abstract**

The Red Cross as a humanitarian voluntary non-profit organization who has a role in providing psychosocial support and social inclusion for children with disabilities and children with developmental disabilities, through working and collaborating with local institutions, volunteers and activists and actively educating and raising people's awareness, promoting humane values, developing empathy, a sense of community and the need to help others. As part of its activities, it responds to the needs of the individual, make easier and make possible optimal functioning in the family and community. The importance of involvement is reflected in the positive attitude of citizens towards the Red Cross because there is a developed awareness of its contribution to the community.

Keywords: *disability, humanity, Red Cross, developmental disabilities, social inclusion.*





Dragana Stjepanović, Zaharijevski, Lela Milošević Radulović,  
Suzana Marković Krstić, Gordana Đigić

## TEORIJA I PRAKSA U OBRAZOVANJU SOCIJALNIH RADNIKA

### Zbornik radova sa međunarodne konferencije

*Jačanje kapaciteta osnovnih akademskih studija socijalne politike  
i socijalnog rada*

(Niš, Filozofski fakultet, 20. septembar 2019. godine)

*Izdavač*

UNIVERZITET U NIŠU  
FILOZOFSKI FAKULTET

*Za izdavača:*

Prof. dr Natalija Jovanović, dekan

*Lektura*

Maja Stojković

*Korice*

Darko Jovanović

*Prelom*

Milan D. Ranđelović

*Format*

17 x 24 cm

*Štampa*

17 x 24 cm

Izrada CD-a

Filozofski fakultet Niš

*Tiraž*

50 CD-a

Niš 2020.

ISBN 978-86-7379-544-7

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

364-78(082)(0.034.2)  
378:364-43(082)(0.034.2)

МЕЂУНАРОДНА конференција Јачање  
капацитета основних академских студија  
социјалне политике и социјалног рада (2019  
; Ниш) Теорија и пракса у образовању социјалних  
радника [Elektronski izvor] : zbornik radova sa  
Međunarodne konferencije Jačanje kapaciteta  
osnovnih akademskih studija socijalne politike  
i socijalnog rada, (Niš, 20. septembar 2019.  
godine) / urednice Dragana Zaharijevski ... [et  
al.]. - Niš : Univerzitet, Filozofski fakultet, 2020  
(Niš : Filozofski fakultet). - 1 elektronski optički  
disk (CD-ROM) ; 12 cm

Sistemska zahteva: Nisu navedeni. - Nasl. sa  
naslovnog ekrana. - "Zbornik ... [je] rezultat  
aktivnosti u okviru projekta 'Evaluacija i jačanje  
kapaciteta osnovnih akademskih studija soci-  
jalne politike i socijalnog rada' ... ." --> poledina  
nasl. lista. - Tiraž 50. - Predgovor / urednice.  
- Napomene i bibliografske reference uz radove.  
- Bibliografija uz svaki rad. - Abstracts.

a) Социјални рад -- Зборници б) Социјални  
радници -- образовање -- Зборници в)  
Социјални радници -- Стручно усавршавање  
-- Зборници

COBISS.SR-ID 23097097