

Bojana Mesec in Anže Jurček

Zgodovina in razvoj kompetenc v izobraževanju za socialno delo v Sloveniji

Predstavljene so spremembe v izobraževanju za socialno delo v Sloveniji, s posebnim poudarkom na posodobitvah, ki jih je uvedla bolonjska reforma. V tem času je Fakulteta za socialno delo prvič oblikovala 15 splošnih kompetenc, ki se do danes niso spremenile. V prispevku so predstavljeni tudi rezultati empirične kvantitativne raziskave, izvedene med študentkami in študenti zadnjega letnika dodiplomskega študija na Fakulteti za socialno delo. V rezultatih sta prikazani njihova ocena pomembnosti posameznih kompetenc za opravljanje socialnega dela in za strokovno delovanje v praksi ter samooocena pridobljenih kompetenc. Poleg tega so prikazani tudi rezultati zadovoljstva s teoretskim in praktičnim znanjem, pridobljenim v času študija, narejena pa je tudi primerjava med posameznimi moduli. V zadnjem delu so podani predlogi za nadaljnje raziskovanje. Ključne besede: učni načrti, Fakulteta za socialno delo, praksa, bolonjska reforma, študij.

Bojana Mesec je doktorica znanosti organizacijskih znanosti, zaposlena kot docentka na Katedri za raziskovanje in organizacijo Fakultete za socialno delo. Kontakt: bojana.mesec@fsd.uni-lj.si.

Anže Jurček je magister socialnega dela, zaposlen kot asistent na Katedri za raziskovanje in organizacijo Fakultete za socialno delo. Kontakt: anze.jurcek@fsd.uni-lj.si

History and development of competences in social work education in Slovenia

Changes in education for social work in Slovenia are presented, with special emphasis put on modernisations of curriculum, required by the Bologna reform. In this period, the Faculty of Social Work, University of Ljubljana, defined 15 general competences for the first time which have remained the same until today. Results of an empirical quantitative research carried out among last year students of the 1st level programme are then presented. Students were asked to evaluate the importance of each competence needed for social work practice and professional conduct in practical environments, and then they self-assessed acquired competences. The level of their satisfaction with theoretical and practical knowledge gained during their studies is also presented, as well as a comparison between different elective modules. The last part of the paper includes recommendations for further research.

Keywords: curriculums, Faculty of Social Work, practice, Bologna reform, studies.

Bojana Mesec has a PhD degree in Organizational Sciences and works as an assistant professor at the Faculty of Social Work (Chair for Research and Organization), University of Ljubljana. Contact: bojana.mesec@fsd.uni-lj.si.

Anže Jurček has a Master's degree in Social Work and works as a teaching assistant at the Faculty of Social Work (Chair for Research and Organization), University of Ljubljana. Contact: anze.jurcek@fsd.uni-lj.si.

Uvod

Prvostopenjski program Fakultete za socialno delo opredeljuje petnajst splošnih kompetenc, ki študentkam in študentkom opredelijo okvir študija. Kompetence, ki jih opredeljuje študij za socialno delo, se nanašajo na kritično analiziranje in povezovanje, raziskovanje, ocenjevanje in načrtovano uporabo virov različnih (uporabniških in strokovnih) sistemov; študentke in študenti v partnerskem, etično in profesionalno odgovornem sodelovanju s temi sistemi soustvarijo potrebne rešitve oziroma želene razplete, razvijajo inovativne pristope k podpori in pomoči pri reševanju socialnih stisk in psihosocialnih

problemov ljudi na poseben, socialnodeloven način, ki se razlikuje od pristopa drugih poklicnih disciplin na področju socialnega varstva.

V članku predstavljava rezultate raziskave o samooceni pridobljenih kompetenc študentk in študentov v času študija na Fakulteti za socialno delo, kritično pa razmišlja tudi o uporabi izraza »kompetence«, saj zanj ne vemo, ali opravičuje vse, kar nosilci predmetov navajamo v učnih načrtih. Anketa je bila izvedena v zadnjem letniku 1. stopnje študija za socialno delo in je podlaga za nadaljnje sistematično raziskovanje tega področja v prihodnjih letih.

V teoretskem delu prispevka prikaževa razvoj izobraževanja za socialno delo od samih začetkov leta 1955 do zadnjih sprememb, ki jih je zahtevala Bolonjska deklaracija iz leta 2010. Namen vključitve zgodovinskega razvoja je predvsem ponazoriti razvijanje in spreminjanje vsebin študija in na podlagi tega tudi uvajanja kompetenc v vse oblike študija na Fakulteti za socialno delo. Opiševa, kako se je v zgodovini spreminjalo razumevanje prepletanja teorije in prakse socialnega dela in kako je to spreminjanje tudi oblikovalo študijski program »Socialno delo«, kot ga poznamo danes.

V nadaljevanju predstaviva zbrana magistrska in diplomska dela Fakultete za socialno delo, ki obravnavajo tematiko kompetenc, pridobljenih v študijskem programu »Socialno delo«. Rezultati teh raziskav so bili tudi povod za razmišljanje o bolj poglobljenem raziskovanju učnih izidov na 1. stopnji študija, saj so omenjene raziskave pokazale, da na fakulteti nimamo oprijemljivih kazateljev, ali diplomantke in diplomanti pridobijo kompetence, ki so opisane v vseh učnih načrtih predmetov na omenjenem programu. Prihodnje analize na tem področju želi fakulteta uporabiti pri posodobitvi učnih načrtov na vseh treh stopnjah študija.

Spremembe v izobraževanju za socialno delo

Izobraževanje za socialno delo je bilo ves čas obstoja, od leta 1955, steber razvoja socialnega dela in področja socialnega varstva na sploh.

Zaposleni na Fakulteti za socialno delo smo razvili oblike in metode dela, ki so temelj sodobnega socialnega dela v Sloveniji: svetovalno delo, delo s skupino, skupnostno delo, ulično delo, delo z družino idr. Postavili smo temelje prostovoljnega dela, akcijskega raziskovanja in kvalitativne analize, ti pa niso samo vplivali na znanost in stroko socialnega dela, temveč so imeli tudi širši pomen v slovenskem družboslovju in humanistiki (Mesec, 2015).

V vseh letih obstoja izobraževanja za socialno delo v Sloveniji so delavke in delavci ter študentke in študenti skrbeli za zbiranje gradiva, ki je danes dragocen vir raziskovanja zgodovine in razvoja profesionalizacije socialnega dela. Do danes so se ohranili dokumenti, ki vsebujejo predmetnike in opise poučevanja v prvih letih razvoja programa Socialno delo. Leta 2005 je na Fakulteti za socialno delo potekala tudi obširna raziskava o zgodovini socialnega dela, pri kateri so sodelovali vsi zaposleni na fakulteti pa tudi študentje in študentke. Z zbiranjem podatkov in intervjuvanjem še živih predstavnikov zaposlenih v prvih letih izobraževanja za socialno delo smo pridobili novo znanje in ga predstavili 24.

marca 2005 na Fakulteti za socialno delo na znanstvenem posvetu »Zgodovina socialnih dejavnosti, socialne politike in izobraževanja za socialno delo«.

Prva generacija študentk in študentov socialnega dela (vsega skupaj jih je bil 15) se je lahko vpisala v prvo obliko izobraževanja za socialno delo leta 1955. Izobraževanje, ki ga je potrdila Ljudska skupščina Ljudske Republike Slovenije še ni imelo statusa šole. To je uradno opredelil šele zakon o ustanovitvi šole iz leta 1958. Od leta 1960 pa je zakon določal, da se lahko ustanovi Višja šola za socialne delavce. V tem času (1960) se je v prvi letnik vpisalo 159 študentov (Rapoša Tajnšek, 2005, str. 135).

Predmetnik v prvem letu izobraževanja za socialno delo (1955) je vseboval predmete, ki so bili razdeljeni v pet skupin; družbena in politična ureditev Federativne ljudske republike Jugoslavije (4 predmeti), zdravstvo in socialno varstvo (6 predmetov), psihologija, pedagogika in metode socialnoskrbstvenega dela (5 predmetov), nemški in angleški jezik ter kot zadnja skupina predvojaška vzgoja. Leta 1959 je šola dobila nov predmetnik, ki je bil za takratni čas ustrežnejši, še vedno pa v njem ni bilo niti enega predmeta, ki bi se imenoval socialno delo. Razdeljen je bil na štiri sklope; ekonomsko-sociološka analiza (4 predmeti), psihološko-zdravstvena analiza (4 predmeti), vsebinski predmeti (9 predmetov) in metodični predmeti (3 predmeti) (Rapoša Tajnšek, 2005, str. 135).

Istega leta je izšel tudi prvi Priročnik metodike socialnega dela avtorice Katje Vodopivec. Zanj je Gabi Čačinovič Vogrinčič (2005) zapisala, da prinaša visoko raven uporabnih, v tem prostoru novih strokovnih znanj. Čeprav je priročnik dragocen, so ga v tistem času prepovedali za uporabo za študijske namene (Čačinovič Vogrinčič, 2005).

Izobraževanje za socialno delo v Sloveniji je v prvih desetletjih (od leta 1955) doživelo veliko sprememb in posodobitev predmetnika, prav tako pa tudi sprememb imena. Višja šola za socialne delavce se je preimenovala v Višjo šolo za socialno delo in nato v Visoko šolo za socialno delo, leta 2003 pa v Fakulteto za socialno delo. Ta je oblikovala programe na vseh treh stopnjah študija (dodiplomski, magistrski in doktorski). Kmalu potem je bila tako kot v tujini tudi v Sloveniji razglašena Bolonjska deklaracija. Spremembe je uvedla predvsem v evropski visokošolski prostor. (Mesec, 2019)

Leta 2006 smo na Fakulteti za socialno delo začeli poglobljeno in dolgotrajno razpravo o obliki in vsebini študija za socialni delo, o tem, kaj si želimo za prihodnost znanosti in stroke, pa tudi o tem, kaj socialno delo sploh pomeni v družbenem okolju. Začetek novega študijskega programa na vseh treh stopnjah je pomenil velik izziv in sprožal vprašanja o obstoju institucije kot samostojnega visokošolskega zavoda. Vse systemske in statusne pridobitve, ki jih je šola v preteklosti pridobila po zaslugi prizadevanj za priznanje v svetu znanosti, je kot fakulteta želela ohraniti in jih celo nadgraditi, zato je bila volja za spreminjanje velika. Celoten cikel oblikovanja je trajal štiri leta, predvsem zato, ker smo spreminjali popolnoma vse predmetnike in vse učne načrte.

Na sistemski ravni je izobraževanje za socialno delo v razmeroma kratkem obdobju doživelo veliko preoblikovanj in sprememb – največ med letoma 1991 in 2010. V študijskem letu 1991/92 je šola še izvajala višješolski stro-

kovni program. Leto pozneje smo začeli izvajati prvi visokošolski (štiriletni) program, ki pa še ni bil univerzitetni. Leta 1996 je omenjeni program doživel nekaj manjših sprememb in je ostal nespremenjen vse do preoblikovanja visoke šole v fakulteto. Tako smo leta 2003 s preoblikovanjem naziva pridobili tudi nov fakultetni program, a je obstal le do šolskega leta 2009/10, ko smo v prvi letnik sprejeli 120 rednih študentk in študentov na prenovljen prvostopenjski program, oblikovan po smernicah bolonjske reforme.

V vseh letih obstoja izobraževanja za socialno delo so na šoli izvajali vsebinske evalvacije in analize, ki so vedno temeljile na dveh merilih – praktičnem in teoretičnem (Dragoš, 2008). V poročilu, ki so ga napisali skoraj vsi zaposleni na fakulteti, je Dragoš podrobno opisal oziroma analiziral razvoj predmetnika od leta 1991 do 2010. S prvim merilom je bila mišljena obvezna študijska praksa, ki poteka zunaj fakultete na različnih institucijah s področja socialnega varstva. Specifičnost socialnega dela, v nasprotju s številnimi drugimi akademskimi disciplinami, je prav v tem, da je poznavanje konkretnih spretnosti dela z ljudmi enako pomembno kot teoretske vsebine. Ko praksa ne bi bila več nepogrešljiv in enakovreden del izobraževanja, bi socialno delo začelo izgubljati svojo specifičnost in identiteto. Zato je za kakovost socialnega dela zelo pomemben tudi poudarek na praktičnem študiju in njegovo razmerje do drugih, bolj teoretskih predmetov. V tem pogledu smo vse predmete razdelili v tri skupine:

- predmeti, ki izvirajo iz drugih strok,
- povezovalni predmeti,
- predmeti, značilni za socialno delo.

V prvi skupini so tisti predmeti, pri katerih študentke in študenti dobijo temeljna znanja iz drugih družboslovnih ved. Čeprav ti predmeti ne zagotavljajo teoretskih znanj, ki bi bila specifična za socialno delo, so kljub temu nujni v programu, saj bi brez njih socialno delo ostalo brez družboslovne širine in analitičnosti. Gre za predmetne vsebine, za katere so pristojne oziroma matične druge fakultete (npr. psihologija, sociologija, pedagogika, ustavna ureditev, tuj jezik).

V povezovalno skupino uvrščamo tiste predmete, katerih vsebine so bližje socialnemu delu kot v predmetih prve skupine, hkrati pa še vedno ne veljajo za specifično socialnodelovne predmete. Funkcija povezovalnih predmetov je poudarjena aplikacija splošnih znanj, prenesenih iz drugih strok, na področje socialnega dela (npr. socialna varnost, teorije deviantnosti, menedžment v socialnem delu, kakovost delovnega življenja). (Dragoš, 2008)

V skupini predmetov, značilnih za socialno delo, najdemo predmete, ki podajajo specifična teoretska znanja s področja socialnega dela in kar najbolj izražajo drugačnost in posebnost izobraževanja na fakulteti. Gre za predmete, značilne za Fakulteto za socialno delo, saj jih ne najdemo nikjer v programih drugih fakultet in šol (npr. teorija pomoči, zasvojenosti, uvod v socialno delo, socialno delo z družino, skupnostno socialno delo). (Dragoš, 2008)

Omenjene analize predmetnika na Fakulteti za socialno delo so plod samoevalvacij, ki jih Univerza v Ljubljani vsako leto zbere v sklopu poročila o kakovosti študija. Samoevalvacijska poročila so sestavljena iz vseh elementov, ki skupaj sestavljajo dokument o spremembah in ukrepih, ki jih je članica

sprejela in udejanjila v tekočem letu, na Fakulteti za socialno delo pa jih sestavljamo po vseh oddelkih (pedagoških in administrativnih). Poročilo je temeljni dokument, po katerem se fakulteta ravna glede smernic za prihodnost v strateških zadevah in prav tako v spremembah programov.

Na podlagi analize samoevalvacij nam je uspelo sestaviti program, ki večji pomen pripisuje predmetom, značilnim za socialno delo, in praksi. Za ponaazoritev te pomembne in tudi dolgotrajne izboljšave se je koristno spomniti samih začetkov izobraževanja za socialno delo; takrat je bilo za socialno delo specifičnih predmetov le za vzorec. V knjigi *Z diplomo mi je bilo lažje delat* (Zaviršek, 2005) je Pavla Rapoša Tajnšek opisala zgodovino predmetnika. Meni, da v prvem letu obstoja šole, v študijskem letu 1955/56, med sedemnajstimi predmeti dvoletnega programa ni bilo niti enega predmeta, ki bi ga lahko opredelili kot socialnodelovnega; še deset let pozneje (1965) sta bila med petnajstimi predmeti samo en za socialno delo specifičen predmet (metode socialnega dela) in en povezovalni predmet (socialno varstvo z organizacijo socialnih služb in s pregledom zakonodaje) (Rapoša Tajnšek, 2005).

Vpliv študijske prakse na izobraževanje za socialno delo

Največji razcvet študijske prakse se je na Fakulteti za socialno delo začel ob oblikovanju novega bolonjskega programa na 1. stopnji študija. Naloge novega Centra za praktični študij so segale od najrazličnejših vsebinskih in organizacijskih vidikov prakse do številnih področij, povezanih s prenovo. Študijska praksa ima za izobraževanje prihodnjih socialnih delavk in delavcev velik pomen, zato na fakulteti namenjamo temu segmentu izobraževanja veliko pozornosti in časa.

Ob prvi akreditaciji novega programa smo v prijavo zapisali, da se je bolonjski program 1. stopnje od vsega začetka razvijal z idejo sinergijskega vplivanja posameznih elementov predmetnika na horizontalni in vertikalni ravni znotraj dodiplomske stopnje, logiko vertikalne povezanosti pa smo upoštevali tudi pri razvoju številnih enoletnih programov in njihovih predmetov na podiplomski, 2. stopnji študija na Fakulteti za socialno delo. Temu je bila dodana še tretja dimenzija, ki jo s spiralnim gibanjem, ki obsega vertikalno in horizontalno povezanost predmetov, prinaša logika vsebine in načina organiziranosti prakse v sedmih semestrskih enotah oziroma štirih predmetih prakse (Šugman Bohinc, 2008).

Sestavljalce učnih načrtov predmetov smo vseskozi spodbujali, naj svoje učne načrte z urjenjem generičnih in specifičnih znanj in spretnosti v okviru vaj, z najrazličnejšimi razvojnimi in raziskovalnimi projektnimi nalogami in z nalogami, povezanimi s terenskim delom in učnimi bazami, navežejo na praktično usposabljanje študentk in študentov in tako pripomorejo k praktičnemu preizkušanju in osmišljanju konceptualnega znanja, osvojenega v predavalnicah fakultete.

Fakulteta je v prenovljenem študiju naredila več sprememb pri izvajanju prakse, predvsem tako, da je zanjo namenila več kontaktnih ur kot v starem programu. V pripravo so vključeni tudi mentorji iz prakse, ki so deležni izo-

braževanja in informiranja glede na letnik in usmeritve posamezne prakse. Center za praktični študij spodbuja tesno sodelovanje vseh treh členov: študentke, mentorja na učni bazi in mentorice na fakulteti. V teh spremembah lahko prepoznamo veliko bolj izdelano izvajanje prakse in večji poudarek na izobraževanju s pomočjo prakse.

Ena izmed nalog bolonjske reforme je bila občutno povečati obseg prakse, saj je ta v izobraževanju za socialno delo nepogrešljiv člen, vendar je do tedaj ni bilo v predmetniku, saj je bila temeljna usmeritev Univerze v Ljubljani akademsko-teoretska in je veljalo, da so študijski programi z veliko prakse lahko le strokovni programi. Praksa je bila skrita v obstoječih predmetih, zato smo oblikovalci novega programa videli največjo prednost v tem, da bo praksa v resnici eden izmed predmetov v vsakem letniku – govorili smo o priznanju prakse v fakultetnem programu. Pojav prakse v predmetniku, povečan delež za socialno delo specifičnih predmetov in tudi večji delež izbirnih vsebin znotraj vseh treh predmetnih sklopov imamo za najpomembnejše izboljšave bolonjske prenove.

Preobrazba predmetov je potekala štiri leta in je spodbudila veliko novih idejnih zasnov in povezav, ki jih prej nismo mogli jasno izraziti. Celoten proces je zelo vplival tudi na kakovost dela na Fakulteti za socialno delo, saj je na novo definirala odnose med zaposlenimi in jih bolj povezal med seboj (Mesec, 2019). V vseh teh letih je na fakulteti potekalo obširno raziskovanje notranjih procesov (popis procesov), organizirano je bilo veliko posvetov in formiranih nekaj delovnih skupin, ki so raziskovale in iskale rešitve ne le za izoblikovanje novega programa, ampak tudi za formiranje boljšega delovnega okolja. Rezultat procesa so bila nova spoznanja o tem, kakšen položaj ima Fakulteta za socialno delo v okolju, kako jo dojemamo njeni zaposleni, prvič smo si priznali, katere so naše slabosti in kaj je tisto, kar nas mora voditi v prihodnosti. Jasneje smo se zavedali prednosti, kot so: povezava med teorijo in prakso, ki združuje skupnost akademikov, praktikov, študentk in uporabnic socialnega dela, močna tradicija akcijskega raziskovanja ter projektne in prostovoljnega dela, mednarodna prepoznavnost in družbena angažiranost.

Tako teorija kot praksa socialnega dela se bosta vedno zelo prepletali, saj je socialno delo znanost, ki potrebuje teorijo ravnanja (Čačinovič Vogrinčič, 2015). V tem odnosu je, kot meni Mešl (2008), teorija tisti element, ki pomaga prepoznati vzorce, odnose in spremenljivke, to pa pomaga pri vnašanju reda v kompleksnost sodobne prakse.

Že leta 1984 je Barbour raziskoval, kako študentke in študenti uporabljajo ter povezujejo teorijo in prakso, in ugotovil, da nekateri pri svojem delu iščejo teoretska znanja za ravnanje, drugi pa se zanašajo na splošno prepričanje o tem, kaj naj bi socialna delavka vnašala v svoje delo in kako naj bi ravnala.

Jalšovec (2015) je v svojem magistrskem delu iskala metode, koncepte, pristope in teorije, ki jih uporabljajo strokovnjaki na področju socialnega dela, in ugotovila, da se vse med seboj zelo prepletajo in da so nepogrešljivi pri delu na tem področju. Poimenovala jih je »zlata orodja socialnega dela«.

Podobno so raziskovali tudi na Švedskem (Blom, Nygren, Nyman in Scheid,

2007). Podatke so zbirali z uporabo kratkih pisnih pripovedi, v katerih študenti razmišljajo o situacijah iz prakse, ki so jih doživljali kot kritične ali problematične. Analiza 144 pripovedi kaže, da študentje uporabljajo več oblik znanja, vendar je pri tem težko določiti vrste in deleže znanja, ki so potrebna za delo v praksi socialnega dela.

Razvoj kompetenc na Fakulteti za socialno delo

Novosti pri vsebinski prenovi študija za socialno delo v Sloveniji sta bili tudi sestavljanje in odkrivanje kompetenc prihodnjih socialnih delavk in delavcev. Perrenoud (1995) kompetence opredeli kot zmožnost posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah. Na kompetence moramo torej gledati skozi objektiv delovnih in življenjskih kontekstov, v katerih je posameznik. Kompetenca ni le nekaj, kar posameznik ima in je nespremenljivo, kompetenca se, kot ugotavljata Spencer in Spencer (1993), izoblikuje z delom v določeni organizaciji in s prakso v njej. Zato moramo kompetentnost posameznika vedno ocenjevati v določeni situaciji, v kateri je. Tudi Kodele in Mešl (2015) kompetentnost socialnih delavk in delavcev razumeta kot sposobnost za nenehno učenje in grajenje lastne razvijajoče se teorije o praksi v dejanskih praktičnih okoliščinah.

Bolonjska reforma je zahtevala, da opredelimo in naštejemo veliko kompetenc, ki naj bi jih študentke in študenti socialnega dela pridobili v času študija. Od prvega nabora kompetenc, ki smo ga sestavljali več let, pa vse do danes teh opisov skoraj nismo spreminjali, smo se pa o spremembah velikokrat pogovarjali, zato je to ena izmed nalog, ki jih je fakulteta uvrstila na seznam ciljev v prihodnosti.

Splošne kompetence, ki so bile prvič objavljene ob prenovi študija, najdemo v predstavitvenih zbornikih za posamezno študijsko leto (Fakulteta za socialno delo, 2019). Splošnih kompetenc prvostopenjskega programa Socialno delo je opredeljenih 15, in sicer so to:

1. Poznavanje in razumevanje konceptov, teorij in fenomenov ter metod in postopkov socialnega dela. (Na primer: družbenih kontekstov, pravnih norm, inštitucij, javne politike in uprave, upravljanja človeških virov.)
2. Sposobnost za analizo in sintezo. (Na primer: analiza družbenih fenomenov in dogajanja; sinteza področnih znanj, sposobnost za razumevanje povezav med težavami posameznikov in širšim družbenim kontekstom, sposobnost prepoznati in odstraniti systemske ovire.)
3. Uporaba znanj, postopkov in metod. (Na primer: uporaba znanj in postopkov krepitve moči uporabnikov, skupnega iskanja in soustvarjanja podpornih mrež, soustvarjanja delovnega odnosa, zagovornišтва in vključevanja deprivilegiranih ljudi; uporaba znanj o strukturnih značilnostih marginalizacije, uporaba različnih virov podpor in pomoči; uporaba raziskovalnih metodoloških orodij; uporaba sodobnih pristopov in načel, usklajevanje delovnih nalog ter izbira metod in načinov dela v skladu s standardi stroke.)

4. Sposobnost za strateško razmišljanje in ravnanje. (Na primer: sposobnost za skupno načrtovanje in evalvacijo, predvidevanje razvoja dogodkov, razlikovanje bistvenega od nebistvenega, soustvarjanje trajnejših rešitev temeljnih problemov, zagovorništvo.)
5. Kritična in etična (samo)refleksija o mišljenju in ravnanju. (Na primer: zavezanost poklicni etiki v družbenem okolju s spoštovanjem načela nediskriminacije in večkulturnosti, sposobnost za refleksijo o lastni udeležnosti.)
6. Prepoznavanje in razumevanje raznovrstnosti ter odzivanje nanjo. (Na primer: sposobnost za osvetljevanje lastnih predsodkov in diskriminatornih ravnanj, prepoznavanje rasističnih in diskriminatornih ravnanj in družbenih ideologij ter aktivno delovanje proti njim, prožno delovanje v različnih družbenih in kulturnih okoljih; sposobnost za prepoznavanje, zapisovanje in dokumentiranje osebnih zgodb uporabnikov/njihovih težav, potreb, ciljev, virov ipd., razlik med njimi in sposobnost za odzivanje nanje.)
7. Prepoznavanje in razumevanje človekovih stisk in kriz, povezanih z družbenimi in osebnimi okoliščinami.
8. Sposobnost za soustvarjanje zelenih razpletov z upoštevanjem perspektive uporabnika. (Sposobnost za uravnavanje okoliščin, kakršne so artikulacija dotelej nereflektiranih konfliktov, za vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika, za skupno opredeljevanje problema in zelene rešitve, za vodenje pogovora v smeri dogovorjenih zelenih razpletov, za pogajanje ...)
9. Spretnosti komuniciranja. (Sposobnost za sporočanje, poslušanje, povzemanje, pisno izražanje, javno predstavljanje in argumentiranje, govorno izražanje, jasno, aktivno, argumentirano nastopanje, uporabo informacijsko-komunikacijskih tehnologij ...)
10. Inovativnost. (Sposobnost za so/ustvarjanje izvirnih ali drugačnih konceptov, rešitev, postopkov – namesto doslej utečenih in v konkretnih razmerah neučinkovitih postopkov.)
11. Sposobnost za timsko, skupinsko in projektno delo. (Pripravljenost na sodelovanje, upoštevanje mnenj drugih in izpolnjevanje dogovorjene vloge v okviru tima in skupine, sposobnost za sodelovanje in zagovarjanje stališč stroke v interdisciplinarnem okolju ...)
12. Sposobnost za mreženje. (Na primer: navezovanje stikov v organizaciji in zunaj nje, obvladovanje formalnih in neformalnih odnosov, spretnost uporabe omrežij v kontekstu obravnavanega problema.)
13. Sposobnost za skupno vodenje in soupravljanje. (Na primer sposobnost za koordiniranje, organiziranje, svetovanje, vodenje ... z uporabniki in poklicnimi sodelavkami.)
14. Sposobnost za delovanje v mednarodnem in pluralnem strokovnem okolju. (Na primer sposobnost za razumevanje globalnih procesov, za artikulacijo in zastopanja stroke v mednarodnem okolju, za delovanje v mednarodnih strokovnih telesih, za pisanje in objavljanje v mednarodnih publikacijah.)
15. Profesionalnost: profesionalna disciplina, skrb za lastni profesionalni razvoj, za razvoj, uveljavljanje in ugled stroke ter posredovanje znanja.

V magistrski raziskavi (Basta in Vrhovnik, 2018) sta študentki Fakultete za socialno delo iskali različne kompetence, ki jih študentje pridobijo v času študija. Raziskava je bila izvedena med študentkami štirih fakultet s področij socialnega dela, socialne pedagogike, razrednega pouka ter družinske in zakonske terapije. Avtorici sta raziskovali kompetentnost za delo na področju mladinskih centrov in ugotovili, da je mogoče kompetence pridobiti na več načinov:

- s teoretskim znanjem,
- na praksi,
- osebne kompetence, ki niso povezane samo s študijem.

Ugotovili sta, da študentke in študenti socialnega dela občutno bolj cenijo kompetence, pridobljene v času prakse, na drugih programih pa so bolj naklonjeni teoretskim kompetencam. Kompetence, ki niso povezane samo s študijem, pa so vprašani povezovali z izbiro študija – predvidevali so, da na omenjenih programih najdemo študentke in študente s podobnimi osebnimi prepričanji, značaji ipd.

De Cecco in Uštar (2003) sta v svojem magistrskem delu ugotovili, da se študentke in študenti socialnega dela počutijo tudi zelo kompetentni za premagovanje lastnih osebnih stisk. Ugotovili sta, da fakulteta podpira študentke in študente tako, da spodbuja razvijanje znanj in spretnosti v okviru prakse, vaj in predavanj. Menita, da takšno podajanje znanja pripomore k večji samozavesti in daje dodatno moč pri osebnem ravnanju.

Raziskovanje kompetenc, opredeljenih v programu Socialno delo

Vidimo, da je v razvoju izobraževanja za socialno delo v Sloveniji in v sestavi študijskih programov vse od začetkov leta 1955 socialno delo kot znanost in stroka pridobilo osrednji prostor v učnih načrtih in se tudi tako odmaknilo od sorodnih znanosti. V preteklosti se je študijski proces usmeril v razvoj praktičnih predmetov, posledica tega pa je bilo večje povezovanje teorije in prakse v procesu študija v vseh petih letih dodiplomskega in magistrskega študija.

Do danes se na fakulteti nismo lotili raziskovanja kompetenc, ki so v programu Socialno delo opredeljene kot splošne. Izvedene so bile že omenjene raziskave v sklopu magistrskih del, a se niso osredotočile na raziskovanje opredeljenih splošnih kompetenc. V zadnjih letih se je te teme lotil diplomant Dino Černivec (2015) v diplomski nalogi Samoocenjevanje usposobljenosti študentk in študentov Fakultete za socialno delo. V raziskavi je zbiral podatke o zadovoljstvu s pridobljenim teoretskim in praktičnim znanjem na Fakulteti za socialno delo ter s kompetencami, pridobljenimi na učnih bazah. Poleg tega je s samoocenjevanjem študentk in študentov raziskal usposobljenost za posamezna opravila, ki se navezujejo na pridobljeno znanje na vajah in predavanjih, znanje, pridobljeno med prakso, ter na usposobljenost za delo na posameznih področjih socialnega varstva. A opredeljenih splošnih kompetenc ali odnosa do njih v nalogi ni raziskoval.

Pridobljene kompetence v študijskem procesu smo v zadnjem obdobju bolj poudarili tudi visokošolski učitelji. Evalvacijska poročila študentskih anket Univerze v Ljubljani iz let 2015/2016 (Univerza v Ljubljani, b.d.) in 2016/2017 (Univerza v Ljubljani, 2018) namreč prikazujejo, da so študentke Fakultete za socialno delo med vsemi članicami UL podale najnižjo »oceno pridobljenih kompetenc« pri predmetih.. V študijskem letu 2015/2016 je bilo povprečje fakultete 3,6 (UL 3,8), v letu 2016/2017 pa je bila povprečna ocena na dodiplomskem študiju 3,7 (UL 3,9). Povprečna ocena pridobljenih strokovnih kompetenc pri praksi Fakultete za socialno delo se sklada s povprečjem članic UL (4,4 v letu 2015/2016), povprečje ocen prakse v celoti pa je prav tako enako povprečju članic UL (4,2 v letu 2015/2016). V prihodnje bo treba odgovoriti na vprašanje, zakaj študentke socialnega dela v povprečju podajajo nižje ocene lastnih pridobljenih kompetenc pri predmetih, prav tako pa še naprej poskrbeti za visoko kakovost prakse in z njo povezanim pridobivanjem kompetenc.

Preden se na fakulteti lotimo preoblikovanja splošnih kompetenc, opredeljenih v programu Socialno delo, pa je smiselno raziskati odnos študentk in študentov do opredeljenih kompetenc, pomembnost, ki jim jo pripisujejo, in njihovo samooceno obsega razvitosti kompetenc ob koncu študija.

Podatki o raziskavi

Aprila 2019 je bila izvedena manjša kvantitativna raziskava med študentkami in študenti 4. letnika dodiplomskega študija ter vpisanimi v dodatno leto (absolvent). Zbiranje podatkov je potekalo pri predmetu Raziskovalni seminar 4. in 5. aprila 2019. Pridobila sva 51 izpolnjenih vprašalnikov, preostale enote pa prek spletne ankete, ki je bila poslana vsem vpisanim v 4. letnik in dodatno leto. Anketa je bila dostopna med 4. in 19. aprilom 2019. Anketni vprašalnik je izpolnilo 82 študentk in študentov, od tega jih je bilo 59 vpisanih v 4. letnik, 17 pa v dodatno leto¹. V študijskem letu 2018/2019 je bilo v 4. letnik in dodatno leto skupaj vpisanih 134 študentk in študentov. V raziskavo je bilo tako zajetih 61 % celotne študentske populacije. Ker v raziskavi nisva uporabila slučajnostnega vzorčenja, nisva preverjala statistične pomembnosti rezultatov, saj ni bil izpolnjen temeljni pogoj za uporabo slučajnostnega vzorca, ki je potreben za takšno statistično obdelavo. V raziskavi nama ni uspelo narediti celotnega popisa populacije, saj približno 40 % populacije zaradi različnih dejavnikov ni izpolnilo vprašalnikov. Pri posploševanju pridobljenih rezultatov na celotno populacijo je zato treba biti previden, saj iz zbranih podatkov ne moremo izluščiti, kakšne bi bile značilnosti 40 % študentk in študentov, ki svojih odgovorov niso podali, in kako to vpliva na končne rezultate.

Sestavljen je bil anketni vprašalnik, s katerim sva raziskala, kako pomembne se zdijo študentkam in študentom posamezne splošne kompetence za opravljanje socialnega dela in strokovno delovanje v praksi. Pri prvem

¹ Skupno število enot se v rezultatih posameznih odgovorov razlikuje od vseh veljavnih enot (82) zaradi nekaterih neizpolnjenih delov vprašalnika (predvsem tistih, ki so vprašalnik izpolnili na spletu).

vprašanju so tako anketiranke in anketiranci na lestvici od 1–5 (1 pomeni zelo nepomembna, 5 pa zelo pomembna) ocenili pomembnost posamezne kompetence za opravljanja socialnega dela in strokovno delovanje v praksi.

Poleg tega sva v drugem vprašanju prosila študentke, naj podajo samooceno o tem, koliko so posamezno kompetenco pridobile med študijem na Fakulteti za socialno delo,² v tretjem vprašanju pa, naj podajo njihovo samooceno, koliko imajo omenjene kompetence razvite zdaj ob koncu študija. Pri drugem vprašanju sva uporabila lestvico od 1–5 (1 pomeni sploh nisem pridobil/a, sem popolnoma pridobil/a), pri tretjem pa lestvico od 1–5 (1 pomeni sploh nimam, 5 pa v celoti imam).

Zanimala naju je tudi samoocena kompetentnosti delovanja na posameznem področju socialnega dela. To sva izmerila na lestvici 1–5 (1 pomeni popolnoma nekompetenten, 5 pa popolnoma kompetenten). Zadovoljstvo s pridobljenim teoretskim in praktičnim znanjem v sklopu vaj, predavanj in projektov ter zadovoljstvo s praktičnim znanjem, pridobljenim na učnih bazah, sva prav tako izmerila na lestvici 1–5 (1 pomeni zelo nezadovoljen, 5 pa zelo zadovoljen). Za primerjavo podatkov smo jih povprašali tudi, kateri modul obiskujejo oziroma so obiskovali.

Na podlagi preteklih rezultatov študentskih ocen in raziskave, ki jo je opravil Černivec (2015), sva oblikovala tri hipoteze:

- H1: Povprečna samoocena pomembnosti posamezne splošne kompetence za opravljanje socialnega dela in strokovno delovanje v praksi ne bo nižja od 4.0.
 H2: V povprečju so študentke in študenti najzadovoljnejši s pridobljenim praktičnim znanjem na učnih bazah.
 H3: Obstaja korelacija med vpisanim modulom študentk in študentov ter oceno kompetentnosti delovanja na posameznih področjih socialnega dela.

Rezultati

Odgovori na tri raziskovalna vprašanja so predstavljeni v preglednici 1 in grafu 1.

² Namen je bil, da raziščeva samooceno študentk o tem, koliko menijo, da so posamezno kompetenco pridobile zaradi študija na Fakulteti za socialno delo, in to jasno razlikujeva od samoocene zdaj razvitih kompetenc. Za ta namen se je raziskovalno vprašanje glasilo »Na lestvici 1–5 ocenite, koliko ste posamezno kompetenco pridobili kot neposredno posledico študija na Fakulteti za socialno delo (vključujoč predavanja, vaje, študijsko prakso ter druge s študijem povezane obveznosti).« Avtorja se zavedava, da gre za nekoliko nerodno formulacijo vprašanja, a sva želela razlikovati med samooceno pridobljenih kompetenc, ki neposredno izhajajo iz študijskih vsebin, in samooceno trenutno razvitih kompetenc pri posamezniku, ki jih z delovnimi izkušnjami, obštudijskimi dejavnostmi in starostjo razvije tudi zunaj študijskih procesov.

Preglednica 1: Prikaz rezultatov ocen pomembnosti kompetenc, kompetenc, pridobljenih med študijem na FSD, in zdajšnje razvitosti posamezne kompetence.

KOMPETENCA	Ocena pomembnosti kompetence			Samoocena pridobljene kompetence med študijem na FSD			Samoocena trenutnega obsega razvitosti kompetence		
	Povpr. ocena	St. odkl.	Št. enot	Povpr. samo-ocena	St. odkl.	Št. enot	Povpr. samo-ocena	St. odkl.	Št. enot
Poznavanje in razumevanje konceptov, teorij in fenomenov ter metod in postopkov socialnega dela	4,5	0,63	82	3,8	0,73	79	3,7	0,67	78
Sposobnost za analizo in sintezo	4,4	0,7	82	3,4	0,71	79	3,5	0,68	79
Uporaba znanj, postopkov in metod	4,7	0,67	82	3,8	0,79	79	3,8	0,76	79
Sposobnost za strateško razmišljanje in ravnanje	4,4	0,79	82	3,3	0,87	78	3,5	0,78	79
Kritična in etična (samo)refleksija o mišljenju in ravnanju	4,8	0,6	82	4,0	0,97	79	4,2	0,74	79
Prepoznavanje, razumevanje in odzivanje na raznovrstnosti	4,7	0,68	82	4,1	0,92	78	4,2	0,86	79
Prepoznavanje in razumevanje človekovih stisk in kriz, povezanih z družbenimi in osebnimi okoliščinami	4,7	0,61	81	4,0	0,91	79	4,2	0,69	79
Sposobnost za soustvarjanje želenih razpletov z upoštevanjem perspektive uporabnika	4,7	0,65	81	4,3	0,78	78	4,2	0,72	79
Spretnosti komuniciranja	4,8	0,62	80	3,6	1,12	79	4,1	0,82	78
Inovativnost	4,4	0,77	81	3,0	0,99	78	4,0	0,94	79
Sposobnost za timsko, skupinsko in projektno delo	4,5	0,69	82	3,5	0,9	79	3,4	0,89	79
Sposobnost za mreženje	4,4	0,77	81	2,9	0,94	79	3,1	0,9	79
Sposobnost za skupno vodenje in soupravljanje	4,3	0,79	80	3,0	0,93	79	3,1	0,85	78
Sposobnost za delovanje v mednarodnem in pluralnem strokovnem okolju	4,0	0,8	81	2,3	0,9	79	2,9	0,91	78
Profesionalnost	4,6	0,66	80	3,6	0,89	78	3,8	0,84	78
Skupna povprečna (samo)ocena	4,5			3,5			3,7		

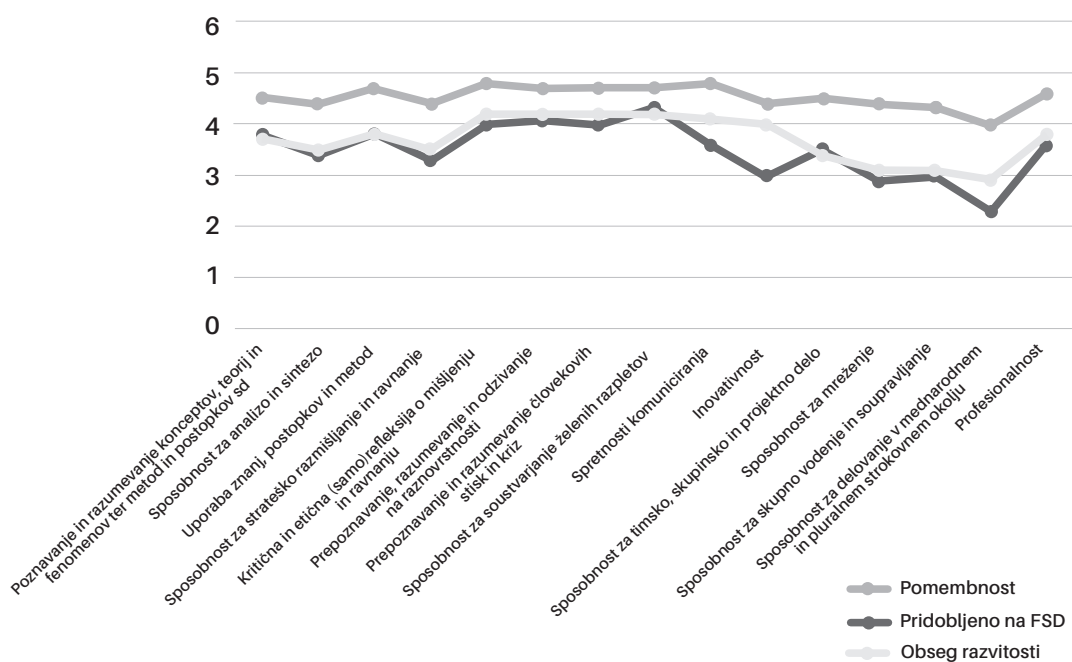
Preglednica 1 kaže, da je ocena pomembnosti splošnih kompetenc pri študentkah in študentih v večini visoka. Na podlagi dosežene povprečne vrednosti 4,5 lahko trdimo, da opredeljene kompetence študentke in študenti prepoznavajo kot zelo pomembne. Nadpovprečno izstopajo ocene spretnosti komuniciranja ter kritične in etične samorefleksije o mišljenju in ravnanju (4,8), temu pa sledijo ocene kompetenc, ki se navezujejo na uporabo znanj, postopkov in metod, prepoznavanje raznovrstnosti, človekovih stisk in sposobnost za soustvarjanje želenih razpletov (4,7). Kot opcijo »drugo« v anketnem vprašalniku so študentke zapisale tudi pomembnost kompetenc, kot so čut za ljudi, osebni pristop in stik, sposobnost za sočutje ter prilagodljivost in fleksibilnost. Najnižje je ocenjena kompetenca sposobnost za delovanje v mednarodnem in pluralnem strokovnem okolju (4,0). Iz drugega stolpca je tudi razvidno, da je najina hipoteza 1 potrjena, saj so bile vse kompetence ocenjene s povprečno oceno vsaj 4,0.

Veliko bolj se razlikujejo samoocene kompetenc, pridobljenih v času študija na Fakulteti za socialno delo. Povprečje ocen je 3,5, povprečne ocene posameznih kompetenc pa so med 2,3 in 4,3. Najmanj so po mnenju anketirancev med študijem pridobili kompetence za delovanje v mednarodnem in pluralnem strokovnem okolju (2,3). Glede na rezultate študentskih anket iz študijskih let 2015/2016 in 2016/2017 Fakulteta za socialno delo pri mednarodni mobilnosti ne odstopa občutno od povprečnih ocen članic UL, zato bi vzrok za tako nizko samooceno v prihodnje morali podrobneje raziskati. Kompetenca v opisu obsega tudi sposobnosti za zastopanje stroke v mednarodnem okolju in delovanje ter pisanje v mednarodnih telesih in publikacijah. S spodbujanjem mobilnosti in vključevanjem študentk in študentov v mednarodne projekte bi morda pripomogli k boljši oceni razvitosti te kompetence, ki je med vsemi tudi najnižje ocenjena (2,9), in v prihodnje tudi primerjali, ali mobilnost študentk pripomore k višji oceni kompetentnosti.

Druge nizko ocenjene med študijem pridobljene kompetence so še: inovativnost in sposobnost za skupno vodenje in soupravljanje (3,0), sposobnost za strateško razmišljanje (3,3) in sposobnost za analizo in sintezo (3,4). Največ je študij pripomogel k razvoju tistih kompetenc, ki so jim študentke v prvem delu pripisale največji pomen. Od povprečja izstopajo: sposobnost za soustvarjanje zelenih razpletov z upoštevanjem perspektive uporabnika (4,3), prepoznavanje in odzivanje na raznovrstnosti (4,1) ter prepoznavanje in razumevanje človekovih stisk in kriz ter kritična in etična samorefleksija (4,0).

Iz tretjega sklopa ocen zdajšnjega obsega razvitosti kompetenc je razvidno, da študentke v povprečju ocenjujejo kot višje razvite že omenjene kompetence, ki so jim v prvem delu pripisale največ pomena, hkrati pa tudi ocenile,

Graf 1: Grafični prikaz rezultatov ocen pomembnosti kompetenc, kompetenc, pridobljenih med študijem na FSD, in zdajšnje razvitosti posamezne kompetence.



da je študij na fakulteti pripomogel k pridobivanju teh kompetenc. Poleg že omenjene najslabše ocene razvitosti kompetence delovanja v mednarodnem okolju (2,9) kot podpovprečni izstopata še kompetenci sposobnosti za mreženje in sposobnost za skupno vodenje in soupravljanje (3,1).

Tako povprečna samoocena pridobljenih kompetenc med študijem na fakulteti (3,5) kot povprečna samoocena razvitosti kompetenc študentk in študentov (3,7) nakazujeta, da v študijskih procesih bolj spodbujamo razvoj določenih kompetenc, študentke pa jih tudi prepoznavajo kot pomembnejše. V nadaljnjem razvoju študija bomo morali biti pozorni na tiste vidike usposobljenosti, ki negativno izstopajo, in jih vključiti v študijski proces tako na ravni posameznih predmetov in morda tudi na ravni strategije same fakultete.

Iz grafa 1 lahko razberemo razlike in podobnosti posameznih kompetenc glede na povprečno oceno pomembnosti, pridobljenih kompetenc med študijem in zdajšnjega obsega razvitosti. Poudariti je smiselno zgolj večja odstopanja med samoocenami pridobljenih kompetenc na Fakulteti za socialno delo in zdajšnjim obsegom razvitosti pri študentkah, ki so najbolj opazne pri kompetencah: delovanje v mednarodnem okolju, inovativnost in spretnosti komuniciranja. Omejitev uporabljene metodologije je, da bi za razumevanje samoocen pridobljenih kompetenc in razvitosti kompetenc potrebovali več podatkov o naši raziskovani populaciji. Če upoštevava Bezenška (2007), ki meni, da kompetentnost vključuje znanje, sposobnost, motivacijo in vedenje, bi za nadaljnje razumevanje in analizo zbranih podatkov potrebovala tudi podatke o osebnih značilnostih in vzgibih raziskovane populacije kot tudi podatke o občudijskih dejavnostih študentk in študentov, za katere lahko glede na zbrane podatke sklepava, da pripomorejo k razvoju nekaterih kompetenc veliko bolj, kot k temu pripomore študij na Fakulteti za socialno delo. Vendar bi za tehtne trditve morala raziskati tudi raznovrstnost interpretacij pojma kompetence, tega pa pri tem raziskovanju nisva storila. To vsekakor ostaja odprto za nadaljnja raziskovanja na tem področju.

V drugem delu raziskave sva anketirance povprašala o splošnem zadovoljstvu s pridobljenim teoretskim in praktičnim znanjem v sklopu vaj, predavanj in projektov na Fakulteti za socialno delo ter o zadovoljstvu s pridobljenim praktičnim znanjem na učnih bazah. Podatki o zadovoljstvu so v preglednici 2 prikazani glede na izbrano spremenljivko vpisa na posamezen modul.

Ocene zadovoljstva s pridobljenim teoretskim in praktičnim znanjem, pridobljenim na Fakulteti za socialno delo, ne prikazujejo večjih odstopanj med posameznimi moduli in skupnim povprečjem. Na podlagi že omenjenih študentskih anket in usmerjenosti študija v prakso in zagotavljanje kakovostnih učnih baz je po pričakovanjih zadovoljstvo s pridobljenim praktičnim znanjem na učnih bazah ocenjeno najvišje (3,9), so pa opazne občutne razlike med posameznimi moduli. Hipoteza 2 je prav tako potrjena. Največje zadovoljstvo s pridobljenim znanjem na učnih bazah ocenjujejo na modulih socialno delo z mladimi in socialno delo s starimi ljudmi (4,3) ter duševno zdravje v skupnosti (4,2). Najmanjše zadovoljstvo pa je na modulih psihosocialna podpora in pomoč (3,5) ter socialno delo v delovnem okolju (3,1). Rezultati z redkimi izjemami nakazujejo večje zadovoljstvo s praktičnim

Preglednica 2: Prikaz zadovoljstva s pridobljenim teoretskim in praktičnim znanje na Fakulteti za socialno delo in učnih bazah glede na izbrane module anketirancev.

MODUL	Zadovoljstvo s pridobljenim teoretskim znanjem na FSD (vaje, predavanja, projekti)			Zadovoljstvo s pridobljenim praktičnim znanjem na FSD (vaje, predavanja, projekti)			Zadovoljstvo s pridobljenim praktičnim znanjem na učnih bazah		
	Povpr. ocena	St. odkl.	Št. enot	Povpr. ocena	St. odkl.	Št. enot	Povpr. ocena	St. odkl.	Št. enot
Socialno delo z mladimi	3,1	0,6	17	3,4	0,93	17	4,3	0,93	16
Socialno delo s starimi ljudmi	3,4	0,61	17	3,4	0,87	17	4,3	0,92	17
Socialna pravičnost in vključevanje	3,4	0,79	7	3,4	0,98	7	4,0	1,16	7
Psihosocialna podpora in pomoč	3,3	0,49	15	3,6	0,83	15	3,5	0,74	15
Socialno delo v delovnem okolju	3,4	1,27	7	3,4	1,27	7	3,1	1,34	7
Duševno zdravje v skupnosti	3,3	0,75	13	3,5	1,27	13	4,2	1,07	13
Skupna povpr. ocena	3,3			3,5			3,9		

znanjem, predvsem tistim, pridobljenim na učnih bazah. Pojasnjujeva si, da je prizadevanje fakultete in njenega Centra za praktični študij, da vzpostavi kakovostno in učinkovito prakso, z vidika študentk in študentov prepoznano.

Avtorica Kristl (2013) v prispevku o prenovi študijskih programov v Sloveniji ugotavlja, da so snovalci visokošolskih strokovnih programov z namenom spodbujanja relevantnih delovnih izkušenj pripravili učne načrte za praktično usposabljanje in jih tudi primerno ovrednotili s kreditnimi točkami. Praktično usposabljanje pomeni dobršen delež pridobivanja in razvijanja kompetenc študentk in študentov, njihova naloga pa je, da na fakulteti pridobljeno znanje integrirajo s prakso, ki jim zagotavlja pristne učne situacije, v katerih lahko teoretsko znanje sami preizkusijo. Tako se za nas izvajalke in izvajalce sproža zanimivo vprašanje o tem, kakšno znanje študentkom in študentom zagotavljajo učne baze in zakaj to znanje višje vrednotijo.

V povezavi z rezultati o kompetentnosti dela na posameznih področjih (več v nadaljevanju) pa si je treba postaviti vprašanje o tem, kako študentke in študente usposobiti z znanjem in jih pripraviti na uporabo znanja v praksi, da bi se čutili kompetentne za delo na različnih področjih prakse socialnega dela.

Podobno kot je raziskoval usposobljenost študentk in študentov Černivec (2015), je naju zanimala samoocena kompetentnosti študentk in študentov za delo na različnih področjih socialnega dela³. Rezultati so prikazani v pre-

³ Černivec (2015) v raziskavi o pridobljenih kompetencah piše zgolj v povezavi z zadovoljstvom s pridobljenimi kompetencami študentk in študentov na učnih bazah. Povsod drugje sprašuje o njihovi oceni usposobljenosti za delo na različnih področjih socialnega dela oziroma za opravljanje posameznih nalog. V celotnem trajanju najine raziskave sva avtorja spraševala o samooceni pridobljenih kompetenc in kompetentnosti dela na različnih področjih socialnega dela, z namenom, da se izogneva terminološki zmedi.

glednici 3 glede na izbran modul, podana so povprečja ocen tako po moduli kot za posamezna področja socialnega dela.

Preglednica 3: Prikaz samoocen kompetentnosti glede na izbran modul in področje socialnega dela.

PODROČJE SOCIALNEGA DELA	MODUL												Pov. samoocena področja
	SD z mladimi		SD s starimi ljudmi		Socialna pravičnost in vključevanje		Psiho-socialna podpora in pomoč		SD v delovnem okolju		Duševno zdravje v skupnosti		
	Pov. samoocena	St. odkl.	Pov. samoocena	St. odkl.	Pov. samoocena	St. odkl.	Pov. samoocena	St. odkl.	Pov. samoocena	St. odkl.	Pov. Samoocena	St. odkl.	
SD z družino	3,2	0,75	2,8	0,83	3,6	0,54	3,9	0,35	3,3	0,76	3,4	0,67	3,4
SD z mladimi	4,2	0,53	3,0	0,94	3,7	0,49	3,6	0,74	3,6	0,79	3,9	0,55	3,7
SD s starimi ljudmi	2,5	0,89	4,4	0,49	3,3	0,76	2,9	0,8	2,7	0,49	2,9	0,76	3,1
SD na področju duševnega zdravja	2,3	1,0	2,4	1,06	2,6	0,56	2,6	0,74	2,6	1,13	4,2	0,8	2,8
SD z etničnimi in drugimi manjšinami	3,0	0,87	2,8	0,83	3,9	0,69	2,9	0,8	2,9	0,9	3,2	0,93	3,1
SD na področju delovnih org., brezposelnosti in zaposlovanja	2,4	0,86	2,4	0,61	2,0	0,0	2,5	0,74	3,7	0,76	2,3	0,75	2,6
SD v vzgoji in izobraževanju	3,8	0,88	2,8	0,81	3,6	0,79	3,6	0,63	3,4	0,79	3,5	1,05	3,5
SD v zdravstvu	1,9	0,66	2,4	0,71	2,4	0,98	2,3	0,7	1,7	0,49	2,3	0,95	2,2
SD v pravosodju	2,5	0,8	2,2	0,83	2,1	0,9	2,1	0,83	2,3	1,11	2,2	0,69	2,2
Skupna povprečna samoocena modula	2,9		2,8		3,0		2,9		2,9		3,1		

Težko je raznovrstnost področij socialnega dela razvrstiti v zgolj nekaj kategorij, zato sva dala študentkam na voljo, da zapišejo še druga področja, ki niso med naštetimi. Dopisani sta bili dve možnosti, in sicer »socialno delo na področju občutljivosti za spol« in »bolj terapevtsko delo«. Kot sva predvidevala, se anketiranci počutijo bolj kompetentne za delovanje na področjih, ki se najbolj (ali v celoti) skladajo z izbranim modulom. Najvišje tako svojo kompetentnost samoocenjujejo študentke z modula socialno delo s starimi za delovanje na tem področju (4,4), študentke z modula socialno delo z mladimi za delo z mladimi (4,2) in študentke z modula duševno zdravje v skupnosti za delo na področju duševnega zdravja (4,2).

Rezultati so podobni tistim, ki jih je dobil Černivec (2015), ki je med drugim ugotovil, da se zunaj svojega področja dela na največ področjih počutijo najmanj kompetentne študentke modula socialno delo s starimi. Naši rezultati kažejo, da je povprečje tega modula najnižje (2,8), najmanj kompetentne pa se študentke modula počutijo na štirih področjih. Delno lahko korelacijo, opredeljeno v hipotezi 3, potrdiva, vendar pa je težko ugotoviti striktno povezavo med področji dela in izbranimi moduli. Med skupnimi povprečnimi samoocenami kompetentnosti študentk posameznih modulov ni večjih razlik, so pa ocene razmeroma nizke, saj študentke višje samoocenjujejo zgolj delovanje na

področjih, ki jih moduli pokrivajo podrobneje. Povprečno oceno pa znižujejo tudi področja socialnega dela, ki v učnih procesih niso obravnavana, in pa manjše število enot študentk, vpisanih na določen modul.

V vseh modulih negativno izstopajo samoocene kompetentnosti dela na področjih: zdravstvo in pravosodje (2,2), delo v delovnih organizacijah (2,6), duševno zdravje (2,8) in socialno delo s starimi (3,1). Sklepava, da so omejena področja slabo ocenjena, ker jih študijski program izrecno ne pokriva (zdravstvo in pravosodje), ali pa so področja pokrita zgolj v enem temeljnem predmetu in niso obravnavana vsa štiri leta študija. Presenetljivo pa s povprečno oceno izstopa samoocena kompetentnosti dela na področju socialnega dela v vzgoji in izobraževanju z oceno 3,5, saj tudi to področje na dodiplomski stopnji izrecno ne obravnava kakšen specifičen predmet.

Bezenšek (2007) trdi, da je kompetentnost merilo uspešnosti v izobraževanju, končni cilj institucionalnega formalnega izobraževanja pa naj bi bil razvoj takšne posameznikove kompetentnosti, da je sposoben prevzeti odgovornost za svoja dejanja in konstruktivno reševati probleme, s katerimi se srečuje. Ker se socialne delavke in delavci v praksi srečujejo z izjemno raznovrstnimi življenjskimi zgodbami uporabnic in uporabnikov, lahko rezultate samoocen kompetentnosti tudi problematiziramo. Socialne delavke in delavci naj bi bili po uspešno končanem študiju namreč sposobni delovati v različnih kontekstih; to bi v izobraževanju želeli doseči s podajanjem relevantnega teoretskega znanja in spodbujanja razvoja splošnih kompetenc, ki jim, kot sva ugotovila, velik pomen pripisujejo tudi študentke in študenti socialnega dela. Nizke povprečne samoocene kompetentnosti po modulih pa nakazujejo, da se študentke in študenti ne čutijo sposobne prevzeti odgovornosti dela na večini področij, ki se neposredno ne ujemajo s področji dela izbranih modulov. To zbuja skrb. Vzroke za izraženo samokritičnost bi bilo v prihodnje treba temeljiteje raziskati.

Sklep

Na vseh treh stopnjah študija smo spreminjali vsebinski načrt študija in seveda kreditni sistem. Namen sprememb, ki jih je prinesla reforma, je bil skrajšati študij, ga bolj povezati s prakso ter študentkam in študentom čim prej pomagati do poklica in zaposlitve.

Po desetih letih izvajanja novih programov na treh stopnjah študija so samoevalvacije pokazale, da je treba vsebinsko znova pregledati vse učne načrte ter splošne in predmetno specifične kompetence, ki se v vseh teh letih niso spreminjale. Raziskava, ki sva jo avtorja izvedla leta 2019, je prav tako pokazala, kje so največja odstopanja od učnih načrtov, zato je v prihodnosti treba takšno raziskovanje ponoviti in ga razširiti na tista področja, na katerih se kaže največja potreba po spremembah.

Primanjkljaj se je pokazal pri teoretskih predmetih, ki zdaj predvidevajo manj predavanj in vaj ter več samostojnega dela. Svetla plat tega so samo predmeti Praksa 1, 2, 3 in 4, ki pa imajo dovolj velik nabor ur, da lahko študentke

spoznajo poklic in delo v praktičnih okoliščinah. Ko smo dobili prvo generacijo diplomantk in diplomantov, je samoevalvacija pokazala, da študentke in študentje pridobijo manj znanja, ki pa je sicer bolj kakovostno, vendar je zanj treba študirati eno leto več (za pridobitev 7. stopnje izobrazbe je treba po novem študirati pet let, po starem pa štiri leta).

Kompetence, kot so opredeljene v programu Socialno delo, so same po sebi precej generične in široko zastavljene. Rezultati kažejo, da študentke dajejo prednost praktičnim izkušnjam in znanju, pridobljenemu v učnih bazah. Razdelitev študija po modulih pripomore k temu, da se študentke in študenti čutijo kompetentne za delo na določenem področju, a hkrati slabše ocenjujejo svojo kompetentnost za delo na drugih, izbranemu modulu manj sorodnih področjih. Ti rezultati so pomembni za nadaljnji razmislek, še posebej če se bomo v prihodnosti lotili preoblikovanja študijskih programov in načinov izvajanja študija, pojavljajo pa se tudi druga vprašanja, ki jih je treba še raziskovati. Socialno delo na marsikaterih področjih išče svoj prostor in se bojuje zanj, zato je potreben premislek na strateški ravni, s kakšnim znanjem in socialnemu delu specifičnimi kompetencami želimo, da so usposobljene študentke in študenti za delo na tako različnih področjih dela. Hkrati moramo ugotoviti, kako pridobljene kompetence v študijskih procesih tudi ubesediti in opredeliti skupaj s študentkami in študenti. Možno je namreč, da nizka samoocena lastne kompetentnosti ni izraz neznanja in nepripravljenosti, temveč tudi nezmožnosti prepoznati svoje znanje in kompetence zunaj dejanske prakse socialnega dela.

Viri

- Barbour, R. S. (1984). Social work education: tackling the theory-practice dilemma. *The British Journal of Social Work*, 14(1), 557–578.
- Basta, K., & Vrhovnik, N. (2018). Študentsko delo v četrtih mladinskih centrih z vidika pridobljenih kompetenc (Magistrsko delo). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Bezenšek, J. (2007). Nekateri sociološki vidiki (potrebni) načrtovanih sprememb v izobraževanju za 21. stoletje ter njihovih (ne)slutenih posledic. V A. Vovk Korže & N. Vihar (ur.). *Priložnosti v izobraževanju z bolonjsko reformo v Sloveniji* (str. 8–17). Maribor: Filozofska fakulteta.
- Blom, B., Nygren, L., Nyman, C., & Scheid, C. (2007). Social work students' use of knowledge in direct practice – reasons, strategies and effects. *Social Work & Society*, 5(1), 46–61.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2005). Koncept pomoči v socialnem delu: razvoj, spremembe, dileme. V B. Lešnik (ur.). *Tradicije, prelomi, vizije: zbornik abstraktov*. 2. kongres socialnega dela, Portorož. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2015). Soustvarjanje pomoči v socialnem delu: teoretski koncepti in produkcija novih znanj v raziskovanju prakse. *Socialno delo*, 54(3–4), 179–188.
- Černivec, D. (2015). *Samoocena usposobljenosti študentk in študentov fakultete za socialno delo* (Diplomsko delo). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- De Cecco, B., & Uštar, J. (2003). *Reševanje osebnih stisk skozi študij socialnega dela: suportivna vloga študija* (Diplomsko delo). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Dragoš, S. (ur.) (2008). *Poročilo o kakovosti*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Fakulteta za socialno delo (2019). *Predstavitveni zbornik 2019/2020 – prva stopnja*. Pridoblje-

- no 23. 8. 2019 s https://www.fsd.uni-lj.si/fakulteta/dokumenti/studijski_programi/
- Jalšovec, P. (2015). *Moralni pogum v luči zaposlenih na področju socialnega varstva* (Magistrsko delo). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Kodele, T., & Mešl, N. (2015). Refleksivna uporaba znanj v kontekstu praktičnega učenja. *Socialno delo*, 54(3-4), 189-204.
- Kristl, J. (2013). Dodiplomski študij – izobraževanje v družbi znanja in izzivi prihodnosti. V T. Vitez (ur.), *Bolonja po Bolonji: popotnica ob 10-letnici prenove študijskih programov v Sloveniji* (str. 18-21). Ljubljana: Študentska organizacija Slovenije, Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
- Mesec, B. (2015). Deset let Bolonjske reforme na Fakulteti za socialno delo. *Socialno delo*, 54(3-4), 169-178.
- Mesec, B. (2019). Development of social work education in Slovenia. V *The Palgrave handbook of global social work education*. London: Palgrave Macmillan. Delo je v postopku objavljanja.
- Mešl, N. (2008). *Razvijanje in uporaba znanja v socialnem delu z družino: procesi soustvarjanja teoretskega znanja v praksi*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Perrenoud, P. (1995). *Des savoirs aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences?* Pridobljeno 8. 5. 2020 s https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_08.html
- Rapoša Tajnšek, P. (2005). Fragmenti razvoja študijskega programa v prvih desetletjih izobraževanja za socialno delo. V Zaviršek, D. (ur.), *Z diplomom mi je bilo lažje delat* (str. 135-145). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Šugman Bohinc, L. (2008). *Akreditacija programa Socialno delo na 1. stopnji*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Univerza v Ljubljani (b.d.). *Študentske ankete Univerze v Ljubljani, Evalvacijsko poročilo za programe I in II stopnje. Pregledna analiza po članicah – Študijsko leto 2015/2016*.
- Univerza v Ljubljani (2018). *Študentske ankete Univerze v Ljubljani, Evalvacijsko poročilo za programe I in II stopnje. Pregledna analiza po članicah – 2015/2016-2016/2017*.
- Zaviršek, D. (ur.). (2005). *Z diplomom mi je bilo lažje delat*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

