

# Iskustva sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj s modelom učenja zalaganjem u zajednici

---

Šobak, Tamara

Master's thesis / Diplomski rad

2018

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:580556>

*Rights / Prava:* [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-11-26**



*Repository / Repozitorij:*

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI  
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI  
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Tamara Šobak

ISKUSTVA SVEUČILIŠNIH NASTAVNIKA U HRVATSKOJ S MODELOM UČENJA  
ZALAGANJEM U ZAJEDNICI  
DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2018.

[Type here]

SVEUČILIŠTE U RIJECI  
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI  
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Tamara Šobak

ISKUSTVA SVEUČILIŠNIH NASTAVNIKA U HRVATSKOJ S MODELOM UČENJA  
ZALAGANJEM U ZAJEDNICI  
DIPLOMSKI RAD

Mentor:

Izv. prof. dr. sc. Bojana Čulum

Rijeka, 2018.

UNIVERSITY OF RIJEKA  
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES  
DEPARTMENT OF EDUCATION

Tamara Šobak

EXPERIENCES OF UNIVERSITY TEACHERS IN CROATIA WITH SERVICE  
LEARNING TEACHING METHODOLOGY

MASTER THESIS

Mentor:

Associate Professor Bojana Čulum, PhD

Rijeka, 2018

## IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom *Iskustva sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj s modelom učenja zalaganjem u zajednici* te da sam njegoa autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedene u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Tamara Šobak

Datum:

Vlastoručni potpis: \_\_\_\_\_

## Sažetak

Opći cilj ovog istraživanja bio je doprinjeti dosadašnjim spoznajama o modelu učenja zalaganjem u zajednici u nacionalnom visokoškolskom prostoru uz pomoć iskustava sveučilišnih nastavnika koji rade po ovom modelu. Učenje zalaganjem u zajednici je model iskustvenog učenja koji počiva na integraciji kurikuluma i aktivnog angažmana studenata u zajednici s ciljem njihova boljeg razumijevanja sadržaja kolegija te potreba i problema zajednice kao poticanja njihova daljnjeg civilnog zalaganja. Iako se u svijetu na sveučilištima koja teže integraciji akademskih djelatnosti i društvene zajednice u posljednjih četrdesetak godina sustavno razvija i promovira model učenja zalaganjem u zajednici, u Republici Hrvatskoj je primjena tog modela još u povojima, međutim posljednjih godina stanje se poboljšava i sve se više nastavnika uključuje u njegovu primjenu unutar svog područja rada.

Ovo istraživanje polazilo je od kvalitativne istraživačke paradigme, a kao temeljna metoda prikupljanja podataka koristili su se fenomenološki, polustrukturirani intervjui. Ukupno je provedeno 7 intervjua sa sveučilišnim nastavnicima koji primjenjuju model učenja zalaganjem u zajednici u svojoj visokoškolskoj nastavi. Svi sudionici istraživanja bili su ženskog spola, u dobi od 33 do 46 godina te imaju između 6 i 13 godina iskustva u provedbi modela učenja zalaganjem u zajednici. Sudionice istraživanja dolaze s ukupno tri sveučilišta u Republici Hrvatskoj te se bave različitim disciplinama unutar društvenih znanosti. Analiza prikupljenih podataka pokazala je kako su iskustva sveučilišnih nastavnika koji primjenjuju model učenja zalaganjem u zajednici u Republici Hrvatskoj načelno pozitivna, međutim neki od izazova s kojima se susreću su nedostatak institucionalne potpore za integraciju i primjenu modela, nerazumijevanje modela od strane vodećih ljudi na institucijama, kolega i studenata te nedostatak motivacije studenata za rad po ovom modelu. Kao neki od prijedloga za napredovanje modela u hrvatskom visokoškolskom kontekstu su institucionalizacija modela učenja zalaganjem u zajednici, promoviranje modela među sveučilišnim nastavnicima, studentima i partnerima u zajednici, osiguravanje sustava vrednovanja za nastavnike koji primjenjuju ovaj model te osiguravanje edukacija i usavršavanja za nastavnike vezano uz integraciju i primjenu modela.

**Ključne riječi:** učenje zalaganjem u zajednici, učenje, angažman u zajednici, sveučilišni nastavnici, iskustva

## **Abstract**

The overall purpose of this research was to contribute to the existing knowledge of the service-learning in the national higher education area, with the help of the experience of university teachers who are working with this model. Service-learning is a model of experiential learning based on the integration of curricula and active engagement of students in the community with a goal of their better understanding of the content of the course and the needs and problems of the community as a stimulus for their continued civic efforts. Although there are a lot of universities all around the world which are in the last forty years striving towards integration of academic activities and local communities and which are systematically developing and promoting service-learning, the application of this methodology in Croatia is still in its infancy. However, in recent years the situation is improving and more and more teachers are including service-learning methodology within their fields of work.

In this research qualitative approach was used and the main method of data collection was phenomenological semi-structured interview. A total of 7 interviews with university teachers who are working with the service-learning methodology were conducted. All of the research participants were women, between the ages of 33 and 46, and have between 6 and 13 years of experience in implementing service-learning methodology. Research participants come from a total of three universities in Croatia and deal with various disciplines within the social sciences. Analysis of the collected data had shown that the experience of university teachers applying service-learning methodology in Croatia is generally positive, but some of the challenges they face are the lack of institutional support for model integration and implementation, lack of understanding of the methodology by leading people at institutions, colleagues and students and lack of student motivation to enroll in the service-learning courses. Some of the proposals for advancement of service-learning methodology in the Croatian higher education context are the institutionalization of service-learning methodology, the promotion of this methodology among university teachers, students and community partners, providing a system of evaluation for teachers who are applying this methodology and providing education and training for teachers related to integration and application of the service-learning methodology.

**Key terms:** service-learning, learning, civic engagement, university teachers, experiences

## Sadržaj

Uvod .....	1
1. Model učenja zalaganjem u zajednici .....	6
1.1. Misija sveučilišta .....	6
1.2. Civilna (treća) misija sveučilišta .....	8
1.3. Učenje zalaganjem u zajednici .....	12
1.3.1. Pojam učenja zalaganjem u zajednici .....	12
1.3.2. Teorijska ishodišta modela učenja zalaganjem u zajednici .....	18
1.3.3. Dosadašnja istraživanja o prednostima i izazovima modela učenja zalaganjem u zajednici .....	20
1.4. Učenje zalaganjem u zajednici na hrvatskim sveučilištima .....	25
1.4.1. Dionici modela učenja zalaganjem u zajednici .....	25
1.4.2. Izazovi modela učenja zalaganjem u zajednici .....	29
1.4.3. Razvoj modela učenja zalaganjem u zajednici na hrvatskim sveučilištima .....	31
2. Prikaz metodologije istraživanja .....	38
2.1. Opis predmeta istraživanja .....	38
2.2. Opći cilj istraživanja .....	38
2.3. Temeljno istraživačko pitanje i specifična istraživačka pitanja .....	39
2.4. Metoda i postupci prikupljanja podataka .....	39
2.5. Uzorak istraživanja .....	41
2.6. Obrada i analiza podataka .....	41
2.7. Instrument istraživanja .....	42
2.8. Očekivani znanstveni doprinos istraživanja .....	43
2.9. Etičke dileme u istraživanju .....	44
3. Prikaz rezultata istraživanja .....	45
3.1. Doprinos razvoju zajednice i društva .....	45
3.2. Primjena modela učenja zalaganjem u zajednici u nastavi .....	46
3.2.1. Komponente modela učenja zalaganjem u zajednici u nastavi .....	46
3.3.1. Promjene u motivaciji za primjenu modela učenja zalaganjem u zajednici u visokoškolskoj nastavi .....	49
3.4. Iskustva s provedbom modela učenja zalaganjem u zajednici u visokoškolskoj nastavi .....	50
3.5. Obrazovanje i usavršavanje za primjenu modela učenja zalaganjem u zajednici u visokoškolskoj nastavi .....	51
3.6. Kompetencije potrebne za primjenu modela učenja zalaganjem u zajednici u visokoškolskoj nastavi .....	52
3.6.1. Vlastita percepcija kompetentnosti za primjenu modela učenja zalaganjem u zajednici u visokoškolskoj nastavi .....	54



3.7. Matična institucija i model učenja zalaganjem u zajednici .....	55
3.7.1. Iskustva spram primjene modela učenja zalaganjem u zajednici na matičnim institucijama sudionica istraživanja.....	55
3.7.2. Stav kolega u užem radnom okruženju spram modela učenja zalaganjem u zajednici .....	56
3.7.3. Stav studenata spram modela učenja zalaganjem u zajednici .....	57
3.7.4. Rezultati koje postižu studenti radom po modelu učenja zalaganjem u zajednici ..	57
3.7.5. Institucionalne politike vezane uz modela učenja zalaganjem u zajednici .....	59
3.8. Vrednovanje doprinosa razvoju zajednice .....	59
3.9. Izazovi primjene modela učenja zalaganjem u zajednici .....	60
3.10. Percepcija aktualne pozicije modela učenja zalaganjem u zajednici na hrvatskim sveučilištima .....	63
3.11. Prijedlozi za unapređenje pozicije modela učenja zalaganjem u zajednici na hrvatskim sveučilištima .....	64
Zaključak .....	68
Popis slika .....	71
Popis tablica .....	72
Literatura .....	73
Prilozi .....	82

## Uvod

Učenje zalaganjem u zajednici<sup>1</sup> jedan je od fenomena u obrazovnom i socijalnom kontekstu oko kojeg postoje podijeljena mišljenja stručnjaka. Naime, radi se modelu iskustvenog učenja koji počiva na integraciji kurikuluma i aktivnog angažmana studenata u zajednici s ciljem njihova boljeg razumijevanja sadržaja kolegija te potreba i problema zajednice kao poticanja njihova (daljnjeg) civilnog zalaganja (Ćulum i Ledić, 2010a,b). Ovaj model još uvijek nema jednoznačnu definiciju jer ga različiti autori različito opisuju i definiraju. U literaturi domaćih autora/ica trenutno se pronalaze dva termina kao pandan modelu *service-learning* – *Učenje zalaganjem u zajednici* (Ćulum i Ledić) i *Društveno korisno učenje* (Mikelić-Preradović). U ovom će se radu koristiti termin *učenje zalaganjem u zajednici* jer je već iz samog naziva jasno kako se radi o procesu učenja koji počiva na zalaganju u zajednici, što je jedna od temeljnih odrednica ovog modela. U međunarodnoj akademskoj zajednici, ovaj model privlači mnogo pažnje te su ga mnogi nastavnici koji ga koriste u svom radu prepoznali kao vitalan dio realizacije uspješnog ostvarivanja civilne misije sveučilišta (Ćulum i Jelenc, 2015). Model učenja zalaganjem u zajednici u međunarodnom se kontekstu već četrdesetak godina sustavno razvija, istražuje, promovira, ali i kritizira. Naime, vrlo često mu se zamjera nedostatak jasnoće pojma te artikuliranog konceptualnog okvira, nedostatak razlikovanja ovog koncepta s drugim modelima iskustvenog učenja, ograničenost kolegijima, kao i nemogućnost točnog procjenjivanja znanja i usvojenog sadržaja kod studenata (Clayton, et. al. u Mikelić Preradović, 2015; Holland, 1999; Sook i Bloomquist, 2015). Srž modela učenja zalaganjem u zajednici leži u angažmanu studenata u zajednici odnosno u uključivanju studenata u zajednicu i djelovanje u skladu s potrebama zajednice. Cilj učenja zalaganjem u zajednici je da se pomogne studentima da vide relevantnost njihovog znanja u stvarnom svijetu, a to je ono što im vrlo često nedostaje tijekom obrazovanja.

U Hrvatskoj se ovaj model razvijao u širem kontekstu civilne misije sveučilišta, međutim važno je naglasiti kako iako modelu učenja zalaganjem u zajednici u našem kontekstu nije predana ista pažnja i važnost kao što je to u međunarodnoj zajednici (poglavito u SAD-u), danas ipak postoji veće zanimanje za ovaj koncept nego što je to bio slučaj ranije

---

<sup>1</sup> Ovaj je model u međunarodnoj zajednici najpoznatiji pod nazivom *service-learning*, međutim u posljednje se vrijeme u literaturi i na samim sveučilištima koristi naziv *community-engaged learning*.

te postoje autori koji promoviraju koncept što je veoma pozitivno za njegov razvoj u budućnosti. Nekolicina autora koji se bave istraživanjem ovog modela (Bringle i Hatcher, 1995; 1997; Holland, 1999; O' Meara i Niehausm, 2009; Moore i Ward, 2010; Russel-Stamp, 2015) smatra kako je upravo ovaj model odnosno njegova implementacija na sveučilišta ključ za unapređivanje kvalitete poučavanja i učenja, ali i za rješavanje brojnih problema u društvu. Ovim modelom studenti se obrazuju da budu aktivni i društveno odgovorni građani te da sudjeluju u životima svoje zajednice. Međutim, podaci novijih istraživanja u Hrvatskoj pokazuju kako mladi (srednjoškolci i studenti) pokazuju visoku nezainteresiranost za politička zbivanja te da vrlo rijetko sudjeluju u civilnim akcijama ili radu organizacija civilnog društva. Jednako tako, mladi slabo poznaju demokratske institucije i procese, uključujući svoja prava i obveze te gotovo uopće ne pokazuju civilnu zauzetost za društvene probleme (Nacionalni program za mlade od 2009. do 2013. godine; Ilišin, Bouillet, Gvozdanović i Potočnik, 2012 prema Baketa, 2015; Šalaj, 2002 prema Ćulum i Ledić, 2010b). Potrebno je na neki način potaknuti mlade budu angažirani u društvu te da budu zainteresirani za potrebe zajednice kako bi mogli unaprijediti uvjete života u društvu u kojem danas živimo (Jacoby, 2009; Hollander, Saltmarsh i Zlotkowski, 2001 prema Ćulum i Ledić, 2010a).

Važno je naglasiti kako je međunarodna zajednica prepoznala važnost civilne misije sveučilišta odnosno važnost uključivanja sveučilišta (studenata, nastavnika) u zajednicu i stvaranja partnerstva s zajednicom. U Magni Charti, ključnom dokumentu visokog obrazovanja donešenog 1988. godine u Bolonji, navodi se kako se od sveučilišta očekuje da doprinosi razvoju društva te da nastava i istraživanje ne smiju zaostajati za potrebama koje se mijenjaju sa zahtjevima društva. Jednako tako, deset godina kasnije održana je svjetska konferencija o visokom obrazovanju (*The World Conference on Higher Education – WCHE*) na kojoj je donešena *Svjetska deklaracija o visokom obrazovanju za 21. stoljeće (The World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century)* i *Okvir za prioritene aktivnosti s ciljem promjene i razvoja visokog obrazovanja (Framework for Priority Action for Change and Development of Higher Education)*. Ovi UNESCO-vi dokumenti također potvrđuju jasno očekivanu ulogu sveučilišta u razvoju društva (Ćulum i Ledić, 2010b). Što se tiče razina obrazovnih politika, i tu je prepoznata važnost povezivanja akademskog kurikuluma s aktivnostima u zajednici. Primjerice, pokrenuta je inicijativa odnosno koalicija sveučilišta *Campus Compact*, neprofitna organizacija iz SAD-a, koja djeluje i danas i uključuje više od 1 200 sveučilišta i 6 milijuna studenata diljem svijeta. Na europskom su se tlu također pokrenule različite inicijative koje su naglašavale važnost akcijskih istraživanja i

istraživanja odgoja i obrazovanja za aktivno građanstvo te razvoj partnerstva između sveučilišta, zajednice i nevladinih organizacija. Pa je tako primjerice donešena prva europska deklaracija posvećena pitanju misije sveučilišta (*Budapest Declaration for a Greater Europe without Dividing Lines*), osnovan je i Upravni odbor za visoko obrazovanje i istraživanja Vijeća Europe, Međunarodni konzorcij za visoko obrazovanje, društvenu odgovornost i demokraciju i dr. (Ćulum i Ledić, 2010b).

Recentniji dokumenti koji također promoviraju koncept društveno angažiranih sveučilišta i naglašavaju važnost angažmana u zajednici i aktivnog i društveno odgovornog građanstva su i *Sveučilišta uključena u oblikovanje Europe* (2016) te *EU Agenda on Higher Education Organisation* (2017). U tim se europskim dokumentima između ostalog naglašava kako visoko obrazovanje ima ključnu ulogu u formiranju visoko kvalificiranih i društveno angažiranih ljudi koji će biti aktivno uključeni i doprinosti svojim zajednicama te promovirati socijalnu inkluziju i mobilnost. U tu se svrhu zagovara razbijanje barijera između visokoškolskih institucija i ostatka zajednice kroz integraciju lokalnih i regionalnih društvenih problema u kurikulum te uključivanje lokalne zajednice u nastavne i istraživačke projekte te komunikaciju i izgradnju veza s lokalnim zajednicama. Takav dobro organizirani dobrovoljni i zajednički rad može biti učinkovit način da se pomogne studentima razviti šire praktično iskustvo i vještine (EU Agenda on Higher Education Organisation, 2017). Nadalje, naglašava se kako sveučilišni kampusi moraju nastaviti igrati ključnu ulogu u lokalnim i regionalnim zajednicama kao mjesto susreta obrazovanja, istraživanja i umrežavanja te da koncepti građanskog i poduzetničkog sveučilišta mogu biti vrlo korisni za gospodarsku održivost lokalne i regionalne zajednice (*Sveučilišta uključena u oblikovanje Europe*, 2016).

U međunarodnom kontekstu, implementacija ovog modela u visoko školstvo je u porastu i brojna sveučilišta i nastavnici su se odlučili transformirati svoje tradicionalne nastavne aktivnosti i posvetiti se razvoju nastavnih programa koji počivaju na modelu učenja zalaganjem u zajednici (Ćulum i Jelenc, 2015). Tako primjerice postoje brojna sveučilišta diljem SAD-a, Južne Amerike, Kanade, Afrike, Japana, Australije koja su implementirala ovaj model učenja i poučavanja u svoje djelovanje (McIlrath, Lyons i Munck, 2012; Perold, Stroud i Sherraden, 2003). Nadalje, svake se godine održava velik broj konferencija diljem svijeta, posvećenih isključivo modelu učenja zalaganjem u zajednici, poput primjerice Međunarodne konferencije o istraživanju učenja zalaganjem u zajednici (*International Conference on Service-Learning Research*) gdje se razmjenjuju iskustva i unapređuje praksa i istraživački segment rada. Uz to, procjenjuje se da danas već postoji i dvadesetak časopisa,

isključivo usredotočenih na vidove primjene i istraživanja modela učenja zalaganjem u zajednici, poput primjerice *Michigan Journal of Service Learning*, *Journal of Service Learning in Higher Education*, *A Journal of Service-Learning And Civic Engagement* i mnogi drugi. Nadalje, rastući je i broj različitih formalnih i neformalnih organizacija i mreža posvećenih promociji i razvoju učenja zalaganjem u zajednici, poput primjerice *Europe Engage*, *International Association for Research in Service-Learning and Community Engagemet* (IARSLCE), *Service-Learning Asia Network* (SLAN), *Canadian Alliance for Community Service-Learning*, *Australian Universities Community Engagement Alliance* i brojne druge. Ovaj model svoje korijene vuče iz Sjeverne Amerike te stoga ni ne čudi kako je danas upravo tamo najviše razvijen, uz Južnu Ameriku i Australiju. Naime, brojne visokoškolske institucije i lokalne zajednice zajedno surađuju u svrhu suočavanja s izazovima i problemima u zajednici s kojima bi se svaki aktivni odnosno društveno angažirani građanin trebao znati nositi.

Što se tiče aktualnih promjena u nacionalnom visokoškolskom prostoru vezano uz model učenja zalaganjem u zajednici, 2017. godine Europski socijalni fond objavio je otvoreni poziv na dostavu projektnih prijedloga neprofitnim organizacijama i organizacijama civilnog društva u svrhu podrške razvoju partnerstava organizacija civilnog društva i visokoobrazovnih ustanova za provedbu programa društveno korisnog učenja<sup>2</sup>. To je jedan od prvih primjera direktno financiranog razvoja programa društveno korisnog učenja odnosno kolegija na visokoškolskim institucijama u Republici Hrvatskoj. Odlukom o financiranju projekata koji se financiraju sredstvima iz Europskog socijalnog fonda predviđeno je financiranje 24 projekta u partnerstvu 47 udruga, 34 visokoobrazovne ustanove, jedne ustanove iz socijalne skrbi i

---

<sup>2</sup> Ovaj se projekt ostvaruje u sklopu operativnog programa Učinkoviti ljudski potencijali 2014 - 2020. Svi projekti su financirani od strane Europskog socijalnog fonda koji je predvidio 27 milijuna kuna bespovratnih sredstava za projekte koji budu odabrani. Pozivom se ističe važnost suradnje visokoobrazovnih ustanova i organizacija civilnoga društva u obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana, čime se doprinosi ukupnom razvoju i poboljšanju zajednice. Ovim Pozivom se želi potaknuti razvoj održivih partnerstava visokoobrazovnih ustanova i organizacija civilnoga društva u razvoju i provedbi programa društveno korisnog učenja. Opći cilj Poziva je povećati broj studenata sa stečenim praktičnim znanjima i vještinama za rješavanje konkretnih društvenih problema i razvoj zajednice, dok su specifični ciljevi osnažiti stručne, analitičke i zagovaračke kapacitete organizacija civilnog društva kroz suradnju s visokoobrazovnim ustanovama i uspostaviti održive programe društveno korisnog učenja na visokoobrazovnim ustanovama kao dio sustavnog pristupa jačanju društvene odgovornosti nastavnika i studenata. Odlukom o financiranju projekata koji se financiraju sredstvima iz Europskog socijalnog fonda predviđeno je financiranje 24 projekta ukupne vrijednosti 23.865.649,13 kuna (Izvor: <https://strukturnifondovi.hr/> Pristupljeno, 23.7.2018.)

jedne JLPS-a. U provedbi projektnih aktivnosti će sudjelovati 1785 studenata i biti će izrađeno i provedeno 117 programa mentorstva društveno korisnog učenja.<sup>3</sup>

Kada se istražuje o angažmanu sveučilišta koja primjenjuju model učenja zalaganjem u zajednici, veoma se rijetko govori o tome što zapravo rade profesori i nastavnici na sveučilištima koja rade po ovom modelu te s kakvim se problemima susreću u praksi učenja zalaganjem u zajednici. Nastavno je osoblje na sveučilištima direktno povezano s akademskom misijom i svojim djelovanjem, kako u nastavnoj tako i u istraživačkoj domeni, može doprinjeti spajanju sveučilišta sa zajednicom i poticati učenje kroz aktivan angažman u zajednici. Upravo zato će se ovim istraživanjem nastojati dati uvid u iskustva nastavnika na sveučilištima u Hrvatskoj koji se bave ovim modelom s ciljem dobivanja pozitivnih primjera iz prakse. Ti bi primjeri nadalje mogli poslužiti drugim nastavnicima prilikom osmišljavanja nastavnih programa koji počivaju na modelu učenja zalaganjem u zajednici.

---

<sup>3</sup> Više o operativnom programu na: <https://strukturnifondovi.hr/> i [https://udruga.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Projekti\\_ESF-DKU.pdf](https://udruga.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Projekti_ESF-DKU.pdf)

## **1. Model učenja zalaganjem u zajednici**

### *1.1. Misija sveučilišta*

Kako bi se uopće započela rasprava o učenju zalaganjem u zajednici neophodno je spomenuti temeljne djelatnosti sveučilišta odnosno zadaće koje se stavljaju pred visoko obrazovanje. Kao temeljne akademske djelatnosti u literaturi se spominju poučavanje, istraživanje i djelovanje u zajednici (Ćulum i Ledić, 2010a; 2010b; Ćulum i Ledić, 2011; Miškulin, Penava Brekalo i Serdarušić, 2016).

Od nastanka prvih sveučilišta do ovih današnjih, položaj i uloga koju sveučilišta imaju u društvu upućuje na potrebu njihove stalne prilagodbe zahtjevima i potrebama društva. Uz to, sveučilišta su u kontinuiranoj borbi za postizanje ravnoteže upravo između tih zahtjeva i percepcije vlastite uloge za daljnji napredak i razvoj društva (Ćulum i Ledić, 2010b). Sveučilišta su danas pred izazovom ispunjavanja višestrukih uloga, i to nerijetko u situacijama sve manje dostupnih kvalitetnih materijalnih i ljudskih resursa. Misija sveučilišta postaje disperzirana, a kvaliteta akademskih djelatnosti često oslabljena (Altbach, 2008 prema Ćulum i Ledić, 2010b:22).

Još od osnutka prvih sveučilišta u Europi tijekom 12. stoljeća, sveučilišta su odgovarala na promijenjene okolnosti u društvenom, gospodarskom i političkom okruženju. Svi ti procesi promjena koji se zapravo odvijaju stoljećima, doveli su do stvaranja sustava sveučilišta 21. stoljeća, koji je u potpunosti različit od svih prijašnjih sveučilišnih sustava (Miškulin, Penava Brekalo i Serdarušić, 2016). Povijest razvoja sveučilišta pokazuje kako su se temeljne akademske djelatnosti - poučavanje, istraživanje i djelovanje u zajednici - prilagođavale potrebama i zahtjevima društva koja su se stalno mijenjala (Ćulum i Ledić, 2010b). Naime, kao jedno od temeljnih obilježja promjena na sveučilištima su dakako povećanje sveučilišnog sektora, povećanje broja studenata na sveučilištima koji i dalje kontinuirano raste te razvoj misije i konteksta sveučilišta od tradicionalne, srednjovjekovne uloge riznice znanja u sklopu koje se odvijala nastava do mjesta razvoja znanja kako ih shvaćamo i danas. Uz dva prethodno spomenuta modela sveučilišta, krajem 20. stoljeća sveučilišta su počela razvijati i treći model, dodajući pri tome i treću dimenziju svojoj misiji, a to je da su počela pružati podršku regionalnom i lokalnom gospodarskom i društvenom razvoju (Miškulin, Penava Brekalo i Serdarušić, 2016).

Kada govorimo o američkim sveučilištima, još od osnivanja Harvarda 1636. godine, ona su djelomično postojala upravo kako bi služila zajednici. Sveučilišta su angažmanom u zajednici rješavala društvene probleme te su obrazovala građane za građansku, ekonomsku i kulturalnu aktivnost te je ubrzo taj fenomen postao široko rasprostranjen i bilo je sasvim normalno da fakulteti obavljaju tu funkciju. Sam koncept usluge i angažiranosti bio je jedan od akademskih principa još od kolonijalne ere i taj se princip zadržao do danas (Ward, 2003 prema Wade i Demb, 2009).

Međutim, kako se mijenjalo društvo tako se mijenjalo i sveučilište, a samim time i njegovi prioriteti i uloga u društvu. U današnje vrijeme sveučilišta se suočavaju s oprečnim očekivanjima. Naime, financijska sredstva se često uskraćuju upravo sveučilištima pa su oni vrlo često preopterećeni vlastitim financiranjem, kako istraživanja tako i različitih projekata i sl., stoga ne čudi da od svih djelatnosti zanemaruju upravo ovu angažmana u zajednici (Wade i Demb, 2009).

Središnja je uloga sveučilišta naobrazba odnosno poučavanje i pripremanje studenata za profesiju kojom će se kasnije baviti (Laredo, 2007 prema Ćulum i Ledić, 2010b). Uz poučavanje, istraživanje je također veoma važna zadaća visokog obrazovanja te joj se pridaje gotovo jednaka važnost kao i poučavanju. Međutim, recentna literatura koja se bavi modelom učenja zalaganjem u zajednici (Ćulum i Jelenc, 2015; Ćulum i Ledić, 2010a, 2010b, 2011; Chenarani, 2017; Mikelić Preradović, 2011, 2015; Miškulin, Penava Brekalo i Serdarušić, 2016; Modić Stanke i Putarek, 2016; Saltmarsh, Janke i Clayton, 2015; Wade i Demb, 2009) govori kako se od svih akademskih djelatnosti zapravo najmanje pažnje pridaje djelovanju odnosno angažiranosti u zajednici. Angažiranost u zajednici smatra se suradnjom između visokoškolskih ustanova i njihovih zajednica (lokalnih, regionalnih/ državnih, nacionalnih, globalnih) za razmjenu znanja i resursa na obostranu korist u kontekstu partnerstva i uzajamnog djelovanja (Driscoll, 2008 prema O'Meara, Sandmann, Saltmarsh i Giles Jr, 2010).

Autorice Ćulum i Ledić (2010b) ističu kako je povećana i na neki način gotovo isključiva posvećenost obrazovanju profesionalaca istisnula iz sveučilišnog života razvoj znanja i vještina za oblikovanje društveno odgovornih građana te u skladu s time i znanja i vještine koje promiču aktivno građanstvo i civilno zalaganje, kao i znanja i vještine koje će studente osposobiti za kritičko promišljanje o društvu u kojem žive i rade te znanja i vještine koje bi omogućile održivost suvremene demokracije (Ćulum i Ledić, 2010b:23).



## *1.2. Civilna (treća) misija sveučilišta*

Kao najznačajniji obrazovni centri te središta stvaranja i prenošenja novog znanja, sveučilišta se nalaze u odličnom položaju da povežu lokalne potrebe i probleme zajednice s globalnim resursima, što im otvara prostor za snažan utjecaj na značajne procese i promjene diljem svijeta (Ćulum i Ledić, 2010b:9).

Jedno od temeljnih načela demokratsko uređenih zajednica i uvjeta ostvarenja demokratske prakse je svakako aktivno sudjelovanje građana u javnom životu zajednica u kojima žive i djeluju (Ćulum i Ledić, 2010b:24). Iako se nekolicina autora slaže kako je upravo aktivno građanstvo (obrazovni) ideal kojem treba težiti u suvremenom društvu (Ahier, Beck i Moore, 2003; Gamson, 2001; Faulks, 2000; Heather, 1999), teško je osnaživati proces aktivnog sudjelovanja građana kada oni nemaju odgovarajućih znanja i vještina te kada se nevoljko uključuju u rasprave od javnog interesa te ne pokazuju želju da budu dijelom zajednica u kojima žive. U skladu s time, preduvjet aktivnog uključivanja građana, koje će biti usmjereno na pozitivne promjene i unapređenje života u zajednici, su dakako posebna znanja, vještine i vrijednosti koje treba usvojiti i vježbati, a koja se stječu ponajprije tijekom obrazovnog procesa, a zatim i u zajednici. Upravo se zbog toga smatra kako je logično da put do razvoja civilnog društva vodi preko obrazovanja, naročito preko sveučilišta od kojih se očekuje da budu modeli civilnog života i demokracije u zajednicama. U skladu s time, jedan od temeljnih zadataka suvremenih sveučilišta smatra se poticanje civilnog zalaganja svih članova sveučilišne zajednice, a osobito studenata, radi njihovog dubljeg razumijevanja i usvajanja demokratskih vrijednosti (Ćulum i Ledić, 2010b).

Definiranje civilnog zalaganja te civilne odnosno treće misije sveučilišta predstavlja velik izazov jer se radi o složenom konceptu za koji se koristi mnoštvo termina. Naime, koriste se pojmovi poput građanstva, aktivnog građanstva, demokratskog sudjelovanja, javnog djelovanja, djelovanja u zajednici, društvene odgovornosti i mnogi drugi (Ćulum i Ledić, 2010b). U širokom smislu riječi, civilno zalaganje odnosi se na sudjelovanje građana u životu zajednice u cilju općeg poboljšanja uvjeta života (Adler i Goggin, 2005). Ono obuhvaća pojam i ideju globalnog građanstva i uzajamne ovisnosti, dok je svrha civilnog zalaganja studenata obrazovati ih kako bi postali aktivni i odgovorni građani te ih angažirati u svim segmentima svakodnevnog života (Ćulum i Ledić, 2010a). Civilna misija sveučilišta podrazumijeva napore akademske zajednice koji se odvijaju kroz istraživanje, nastavu, stručni rad i djelovanje u zajednici njezinih članova, a usmjereni su unapređenju kvalitete života u

zajednici i obrazovanju aktivnih i društveno odgovornih građana (Ledić, 2007 prema Čulum i Ledić, 2010a).

*Coalition for Civic Engagement and Leadership* (2005) navodi sljedeće aktivnosti i karakteristike civilnog zalaganja:

samoučenje i učenje od drugih u okruženju kako bi se razvila informirana perspektiva i stav o određenim društvenim pitanjima; poštivanje različitosti i tolerancija; obazrivo ponašanje, osobito u situacijama sukoba; preuzimanje aktivne uloge u političkim procesima; aktivno sudjelovanje u javnom životu i doprinos rješavanju problema u zajednici; članstvo u organizacijama civilnoga društva; preuzimanje vodećih uloga u organizacijama civilnoga društva; razvijanje empatije, etičnosti, vrijednosti i osjećaja društvene odgovornosti; promoviranje društvene jednakosti na lokalnoj i globalnoj razini (prema Čulum i Ledić, 2010b).

Autori Saltmarsh, Janke i Clayton (2015) koji se bave transformacijom sveučilišta u društveno angažirana sveučilišta ističu da ukoliko sveučilište želi postati društveno angažirano ono mora transformirati sve zadaće koje je do sada ispunjavalo – poučavanje, istraživanje i djelovanje u zajednici, na način da ih usmjeri prema zajednici odnosno da ih uskladi s potrebama društva kojeg je dio. Postoje brojni indikatori uključenosti koje sveučilišta moraju zadovoljavati kako bi postala društveno angažirana. Neki od njih su primjerice transformacija administrativnog i akademskog vodstva unutar sveučilišta, raspodjele unutarnjih i vanjskih sredstava, profesionalnog razvoja i sl. (Hollander, Saltmarsh i Zlotkowski, 2001). U tu je svrhu razvijeno mnogo alata za institucionalnu procjenu od kojih većina njih uključuje razine predanosti društvenoj uključenosti koja je vidljiva u domenama poput misije sveučilišta, njegove strukture, vodstva, uključenosti studenata, osoblja i zajednice i dr. (Furco, 1999; Holland, 2000, 2006; Kecskes, 1997). Ti se alati koriste kako bi na neki način vodili sveučilišta u njihovim nastojanjima da se razviju u društveno angažirana sveučilišta. Svako društveno angažirano sveučilište mora imati osigurana partnerstva s javnim i privatnim sektorom, kao i neprofitnim i civilnim sektorom te mora raditi na obogaćivanju i poboljšanju istraživanja, kurikuluma, poučavanja u smislu većeg uključivanja društvene zajednice, kao i isticati probleme u društvu, doprinjeti društvenom dobru te ojačati demokratske vrijednosti i društvenu odgovornost kod svojih studenata (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2015 prema Saltmarsh, Janke i Clayton, 2015).

Nekolicina istraživanja u nacionalnom odgojno-obrazovnom prostoru (Miljević-Riđički, Rijavec i Vizek-Vidović, 2006; Arbunić i Kostović, 2007; Borić, Jindra i Škugor, 2008; Cigan i Šlogar, 2012) upućuju na važnost reorganizacije rada i funkcioniranja sustava osnovnoškolskog, srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja u pogledu inovacija metoda učenja i poučavanja. Osnovni čimbenici kvalitete studija mogu se proučavati kroz istraživanja zadovoljstva studijem iz perspektive samih studenata kao i samoprocjene kompetentnosti studenata s obzirom na sadržaje nastave i način studiranja. Provedena istraživanja zadovoljstva studijem uglavnom ukazuju na zaključak da sveučilišni studiji ne ispunjavaju očekivanja studenata. Istraživanje Pavina i suradnika (2005) među studentima – budućim učiteljima i nastavnicima sa pet hrvatskih sveučilišta – otkriva njihovo osrednje zadovoljstvo organizacijom studija. Pritom, najniži stupanj zadovoljstva iskazali su nastavnim metodama sveučilišnih nastavnika, kao i organizacijom nastave te načinom vrednovanja postignuća. Studenti vrlo nisko ocjenjuju opći stupanj stečenog znanja i vještina koje su studijem stekli. Sustav obrazovanja, osim poticanja stjecanja znanja i sposobnosti, treba biti usmjeren i na razvoj vještina poput donošenja odluka te osposobljavanja za daljnje samostalno učenje i sudjelovanje u obrazovnom sustavu (Porter, 1990, prema Bijaković, 2006). U današnjem pristupu obrazovanju težište se stavlja na analitičke sposobnosti budućih zaposlenika, a to uključuje mogućnost traženja i odabira informacija, objašnjavanje problema, formuliranje pretpostavki, procjenu i potvrđivanje dokaza te pronalaženje rješenja (Bijaković, 2006 prema Stanisavljević, 2016).

Upravo model učenja zalaganjem u zajednici omogućava spajanje teorijskog i praktičnog znanja jer osigurava povezivanje akademskih sredstava sa sredstvima u zajednici. U isto vrijeme studentu se pruža mogućnost za povezivanje iskustva kroz pružanje usluga u zajednici sa intelektualnim kontekstom svog obrazovanja. Ističući suradnju, demokratsko građanstvo te moralnu odgovornost kroz učenje zalaganjem u zajednici, visoko obrazovanje spaja širu zajednicu i priprema studenta za susret s primarnim potrebama društva (How Service Learning Affects Students, 2000 prema Stanisavljević, 2016). Jedan od pozitivnih primjera u kojem studenti iskazuju visok stupanj zadovoljstva stečenim znanjima i vještinama na studiju pronalazi se u istraživanju koje su provele autorice Zloковиć i Polić (2013) među studentima na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci koji rade po modelu učenja zalaganjem u zajednici, u kojem autorice ističu da su studenti bili jako zadovoljni radom po modelu ponajprije zbog primjene stečenih znanja i vještina u konkretnim situacijama, kao i mogućnosti razvoja znanja i vještina te osjećaja doprinosa rješavanju

društvenih problema. Autorice ističu da je to bio razlog zbog kojeg su kasnije započele s primjenom modela i na drugim kolegijima (Zloković i Polić, 2013).

Akadska zajednica posljednjih desetak godina razvija niz inicijativa kojima nastoji integrirati civilnu misiju sveučilišta i na taj način obrazovati nove mlade snage kao društveno odgovorne i aktivne građane. Učenje zalaganjem u zajednici jedan je od modela pomoću kojeg se može realizirati civilna misija sveučilišta. Zakon koji otvara prostor za snažniju integraciju civilne misije sveučilišta jest *Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju* (2003), u kojemu je istaknuto kako se visoko obrazovanje temelji na „otvorenosti visokih sveučilišta prema javnosti, građanima i lokalnoj zajednici“ kao i „sveučilišnom interakcijom s društvenom zajednicom u cilju razvoja društvene odgovornosti studenata“. Iako su ova načela civilne misije jasno istaknuta, i dalje se ne razvijaju sustavno, odnosno ostaje nejasno na što se točno odnosi interakcija s društvenom zajednicom, te što konkretno znači djelovati u skladu s potrebama zajednice (Ćulum i Ledić, 2010).

Jedno od rijetkih istraživanja u hrvatskoj istraživačkoj zajednici koje se bavi ovom problematikom provele su autorice Ćulum i Ledić (2011)<sup>4</sup>, a jedan od specifičnih ciljeva istraživanja bio je utvrditi pretpostavke poticanja, razvoja i integracije civilne misije sveučilišta u temeljne akademske djelatnosti kroz analizu stavova i vrijednosnih dispozicija sveučilišnih nastavnika u odnosu na koncept civilne misije sveučilišta. Uzorak istraživanja činilo je 570 sveučilišnih nastavnika i suradnika sa svih sedam hrvatskih sveučilišta, a kao metoda korištena je internetska anketa. Rezultati pokazuju kako najveći udio sveučilišnih profesora navodi kako bi ih na integraciju civilne misije najviše motivirala zainteresiranost studenata, dok je na drugom mjestu administrativna potpora i infrastruktura, što po nekim autorima (Abes i sur., 2002; Stacey i Foreman, 1999; Ward, 1996, prema Ćulum i Ledić, 2011) ukazuje na potrebu dodatne administrativne podrške u procesima planiranja, pripreme, provedbe i evaluacije novog načina rada. Nadalje, skupine koje su se pokazale naklonjenije ovoj misiji su sveučilišni nastavnici društveno-humanističkih područja i umjetničkih područja, nastavnici u znanstveno-nastavnom zvanju, te je prevladavajući spol ženski. S obzirom na iskazanu razinu motiviranosti, ovaj podatak je vrlo važan za ideju uključivanja učenja zalaganjem u zajednici na studije pomažućih profesija. Iako su spomenute skupine nastavnika iskazale naklonjenost ostvarenju civilne misije sveučilišta, istraživanje koje je provedeno na

---

<sup>4</sup> Ovo se istraživanje provelo u okviru projekta *Sveučilište i vanjsko okruženje u kontekstu europskih integracijskih procesa*.

ovu temu također je pokazalo kako nisu skloni integraciji civilnog zalaganja kroz redovne nastavne aktivnosti. Ta spoznaja upućuje kako isti vrednuju druge obrazovne ciljeve na višoj razini značajnosti od onih povezanih s civilnom misijom poput razvoja motivacije te znanja i vještina za rješavanje problema u zajednici (Stanisavljević, 2016).

Izazovi s kojima se sveučilišta suočavaju ogledaju se kroz organizacijsku strukturu sveučilišta, koja potiču ili ne potiču aktivnosti civilne misije, ali je vrlo bitna i uloga ljudskih resursa na sveučilištima koji te aktivnosti trebaju promicati (Plantan, 2002, prema Ćulum, 2007). Sveučilišta se prvenstveno poimaju kao mjesta na kojima se razvija stručna ekspertiza, a zakonske odredbe koje uređuju participiranje u upravljanju, transparentnost u procesu donošenja odluka te regulative zaštite prava studenata i nastavnika često nisu u skladu s realnošću i aktualnom praksom. Također, administrativno i nastavno osoblje promatra mnoge aspekte aktivnog uključivanja u zajednicu (volontiranje, izlazak na izbore, sudjelovanje u sveučilišnim organizacijama) osobnom stvari studenata (Ćulum, 2007).

### 1.3. Učenje zalaganjem u zajednici

#### 1.3.1. Pojam učenja zalaganjem u zajednici

Model učenja zalaganjem u zajednici<sup>5</sup> razvijen je u SAD-u i od 1967. godine poznat je pod nazivom *service-learning* odnosno *academic service-learning*, za što su zaslužni Robert Sigmon i William Ramsey<sup>6</sup>. U literaturi engleskog govornog područja, termin civilno zalaganje predstavlja se široko korištenim terminom *civic engagement*, koji se u najširem smislu odnosi na sudjelovanje građana u životu zajednice u cilju općeg poboljšanja uvjeta života (Ćulum i Ledić, 2010a). U literaturi hrvatskog govornog područja ne postoji konsenzus oko prijevoda ovog termina te ga različiti autori prevode na različite načine. Tako primjerice autorice Mikelić Preradović (2009) i Modić Stanke i Putarek (2016) govore o društveno korisnom učenju (DKU). Udruga za građansko obrazovanje i društveni razvoj DIM iz Zagreba koja je 2006. godine objavila priručnik za sveučilišne nastavnike o primjeni ovog

---

<sup>5</sup> U ovome radu za *service-learning* koristiti će se termin koji su predložile autorice Ćulum i Ledić (2010) – učenje zalaganjem u zajednici, jer jednako kao i autorice smatram kako taj naziv jasno predstavlja ovaj model odnosno proces učenja koji se temelji na iskustvu zalaganja u zajednici od kojeg zajednica ima ili može imati koristi.

<sup>6</sup> Robert Sigmon i William Ramsey su predstavnici odbora *Southern Regional Education Board* (Sigmon, 1990 prema Ćulum i Ledić, 2010a) što je neprofitna organizacija iz SAD-a koja se zalaže za poboljšanje obrazovanja na svim razinama, od predškolske do visokoškolske razine. (Izvor: <https://www.sreb.org/> Pristupljeno: 27.11.2017.)

modela učenja u nastavi govori o *akademskom service-learningu*, dok se Ćulum i Ledić (2010a,b) zalažu za termin učenje zalaganjem u zajednici.

1989. godine stvoreni su *Principi dobre prakse združivanja učenja i zalaganja u zajednici*<sup>7</sup> te su praktičari uz to razvili i definicije *service-learninga* oko kojih su se sve zainteresirane strane mogle složiti. Središnja misao preambule *Primjera dobre prakse združivanja učenja i djelovanja u zajednici* (Honnet i Poulen, 1989) naglašavala je kako zalaganje u zajednici, objedinjeno s učenjem, daje dodatnu vrijednost za oboje i transformira ih (prema Ćulum i Ledić, 2010a:74). Nakon toga je 1990. predstavljen *The National Community Service Act (NCSA)* koji je odobren od strane američkog kongresa 1993. godine (Ćulum i Ledić, 2010a).

Rasprava oko opisa i definiranja odnosa učenja i zalaganja u zajednici traje već više od trideset godina (Kendall, 1990 prema Ćulum i Ledić, 2010a), ali i dalje ne postoji konsenzus među znanstvenicima i svim zainteresiranim stranama oko jedinstvene definicije. Autorice Ćulum i Ledić (2010a) ponudile su pregled pristupa ovom konceptu, pa tako ističu:

„da se radi o konceptu koji je višeznačan i na kojeg se u literaturi referira kao na poseban pristup poučavanju koji povezuje teorije i koncepte znanstvenih disciplina s aktualnim, realnim problemima u zajednici i društvu u širem smislu; zatim kao nastavnu metodu koja potiče aktivno učenje kod studenata; kao model iskustvenog učenja; kao pedagoški pristup koji integrira program studija i zalaganje u zajednici; kao proces praktične i direktne primjene postojećih resursa obrazovnih institucija u zajednici s ciljem odgovaranja na prepoznate potrebe zajednice pri čemu studenti uče iz vlastitog iskustva te kao pokret za društvene promjene.“

Različiti autori različito definiraju i opisuju koncept, međutim Bringle i Hatcher (1996) ponudili su jednu od cjelovitijih i najčešće citiranih definicija prema kojoj je učenje zalaganjem u zajednici:

„višedimenzionalno obrazovno iskustvo u kojem studenti aktivno sudjeluju u kvalitetno osmišljenoj i organiziranoj aktivnosti u zajednici koja odgovara na prepoznate potrebe te zajednice, a zatim analiziraju svoju aktivnost na način koji im

---

<sup>7</sup> Nastali su kao produkt dvogodišnje suradnje 75 nacionalnih i regionalnih organizacija posvećenih pružanju usluga zajednici i iskustvenom učenju. Konačni proizvod nastao je na konferenciji *Wingspread 1989*, koju je vodila *Johnson Foundation*. (Izvor: <https://www.colostate.edu/> Pristupljeno: 19.7.2018.)

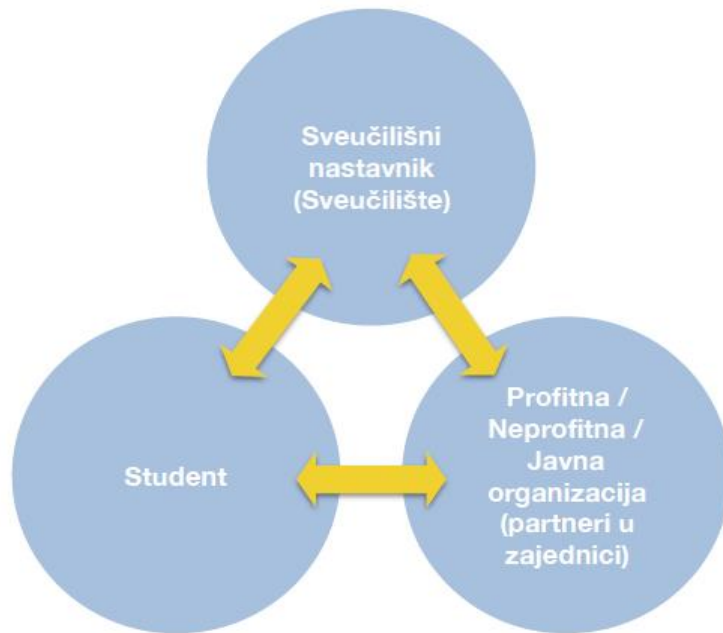
omogućuje dublje razumijevanje sadržaja kolegija, uvažavanje doprinosa (znanstvene) discipline te snažniji osjećaj vlastite društvene odgovornosti“.

Ono što je bitno napomenuti jest činjenica da se nekolicina autora (Mikelić Preradović, 2011; Modić Stanke i Putarek, 2016; Ćulum i Ledić, 2010a,b; 2011) bez obzira na termin kojim se služe slažu kako je učenje zalaganjem u zajednici nastavna metoda odnosno model koji studentima omogućuje da primjenjuju znanja i vještine stečene kroz studij te obogaćuju proces usvajanja znanja radeći u timu na razvoju projekta kojim se rješava neki konkretan društveni problem. Kao takvo, učenje zalaganjem u zajednici blisko je trendovima suvremenog obrazovanja koji ističu važnost kritičkog mišljenja i praktičnog iskustva u obrazovanju.

Autorica Mikelić Preradović (2015) ističe kako se definicije ovog modela mogu podijeliti u dvije glavne skupine. Prva grupa definira model kao oblik obrazovanja, dok ga druga grupa definira kao obrazovnu filozofiju. Kao oblik obrazovanja, učenje zalaganjem u zajednici sastoji se od tri elementa koji razlikuju učenje zalaganjem u zajednici od ostalih oblika iskustvenog učenja, a to su strukturirana refleksija studenata koja potiče integraciju teorije i prakse, primjena naučenog u stvarnom životu koja bi trebala pomoći studentima u njihovim budućim karijerama te pružanje usluga koje su potrebne društvenom okruženju u određenom trenutku. U skladu s time pružanje usluga treba biti relevantno, značajno i usko povezano s kurikulumom i ishodima učenja određenog kolegija gdje se model koristi. Studenti koji rade po ovom modelu nakon prolaska kroz iskustvo s modelom učenja zalaganjem u zajednici trebali bi pokazati određeni balans apstraktnog i konkretnog znanja, razviti socijalnu inteligenciju kao i dobiti osjećaj za društvenu odgovornost. Kao obrazovna filozofija, učenje zalaganjem u zajednici okarakterizirano je ljudskim rastom i pronalaženjem svrhe, kao i vizije u socijalnom smislu te novom načinu gledanja na zajednicu i njezine potrebe (Jacoby, 2014 prema Mikelić Preradović, 2015).

Prema autoricama Ćulum i Jelenc (2015) najosnovniji model učenja zalaganjem u zajednici može se objasniti sljedećim elementima prikazanim na slici 1., tzv. trokutnim modelom metodologije učenja zalaganjem u zajednici u kojem je vidljivo kako se radi o međusobnoj vezi između sveučilišta, odnosno sveučilišnih nastavnika, studenata i profitnih/ neprofitnih/ javnih organizacija, odnosno partnera u zajednici.

Slika 1. Trokutni model metodologije učenja zalaganjem u zajednici<sup>8</sup>



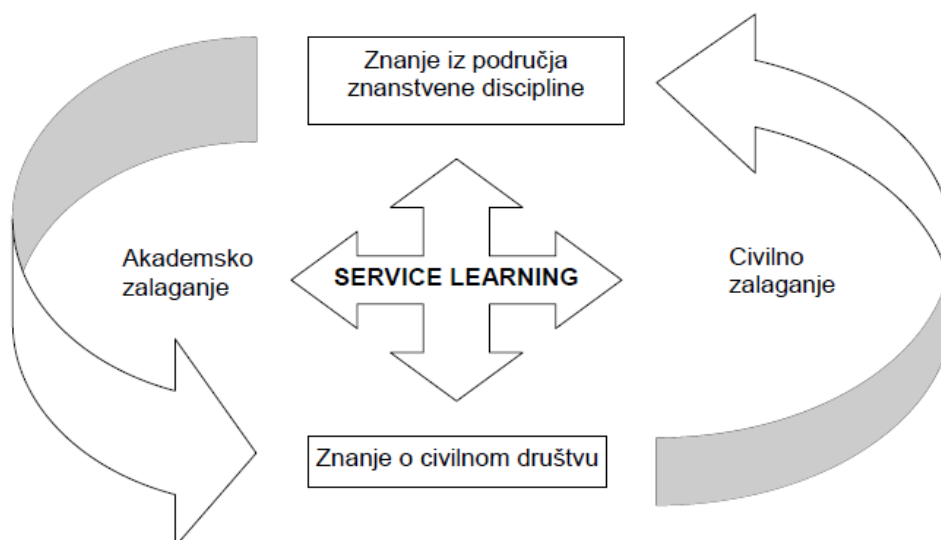
Kako bi se što bolje razumio model učenja zalaganjem u zajednici grupa stručnjaka s Oklahoma sveučilišta razvila je konceptualni model za njegovo definiranje koji je prikazan na slici 2. On prikazuje ovisnost učenja zalaganjem u zajednici o četiri faktora: (1) znanju iz područja znanstvene discipline, (2) zalaganju u akademskom radu, (3) znanju o civilnom društvu te (4) civilnom zalaganju. Današnje definicije modela učenja zalaganjem u zajednici u različitim disciplinama, jednako naglašavaju tri komponente: (1) učenje studenata, (2) zalaganje u zajednici te (3) suradnički odnos studenata i (članova) zajednice (Ćulum i Ledić, 2010a).

---

<sup>8</sup> Izvor: Ćulum, B., Jelenc, L. (2015). *Učenje zalaganjem u zajednici – Prikaz modela, iskustava i smjernica za primjenu*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.



Slika 2. Konceptualni model učenja zalaganjem u zajednici<sup>9</sup>



Sook i Bloomquist (2015) ističu da je učenje zalaganjem u zajednici: (1) akademska aktivnost koja ima jasne ishode definirane kurikulumom; (2) odabiru se aktivnosti za pružanje usluga u zajednici koje doprinose i studentima i zajednici u kojoj se učenje odvija; (3) sadržaj kolegija i potrebe u zajednici su međusobno isprepleteni; (4) građansko učenje koje obuhvaća građanska znanja, vještine i navike kao jedno od jedinstvenih kvaliteta učenja zalaganjem u zajednici (prema Bringle, Hatcher, 1995). Što se tiče važnosti učenja zalaganjem u zajednici autori Carracelas-Juncal, Bossaller i Yaoyuneyong (2009) ističu kako se ona ogleda u povezivanju teorije i prakse, refleksije i iskustva te nudi prostor za mnogo različitih stilova učenja što nije slučaj s tradicionalnim oblikom nastave (prema Zlotkowski, 1999).

Sigmon (1994) učenje zalaganjem u zajednici definira kroz tipologiju koja uspoređuje različite programe koji spajaju volontiranje i učenje. U tablici 1. opisano je da do metode učenja zalaganjem u zajednici dolazi kada postoji ravnoteža između ciljeva kolegija i ishoda volontiranja (prema Stacey, Rice i Langer, 2006).

<sup>9</sup> Izvor: The University of Oklahoma (2006) prema Ćulum, B., Ledić, J. (2010a). Učenje zalaganjem u zajednici – integracija visokoškolske nastave i zajednice u procesu obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana. *Revija za socijalnu politiku*, 17(1), 71-88.

Tablica 1. Tipologija volontiranja i učenja<sup>10</sup>

service – LEARNING	Ciljevi učenja su primarni, a ishod volontiranja sekundaran.
SERVICE – learning	Ishod volontiranja je primaran, a ciljevi učenja sekundarni.
service – learning	Volontiranje je potpuno odvojeno od ciljeva učenja.
SERVICE – LEARNING	I volontiranje i ciljevi učenja nose istu težinu i svaki od njih unapređuje drugoga za sve sudionike.

Warren (2012) ističe kako učenje zalaganjem u zajednici mora ispuniti četiri faktora kako bi se smatralo uspješnim, a to su: (1) personalni i interpersonalni razvoj, (2) razumijevanje i primjena znanja dobivenih na kolegijima, (3) transformacija perspektive te (4) razvijeni smisao za pripadnost zajednici. Nadalje, autor učenje zalaganjem u zajednici smatra obrazovnim modelom koji kombinira tradicionalno poučavanje u razredu s iskustvima koje studenti stječu izvan fakulteta, angažirani u zajednici. Njegov fokus je na razvijanju kritičkog i reflektivnog mišljenja kod studenata, kao i građanske odgovornosti (Campus Compact, 2003 prema Warren, 2012).

Prema Mikelić Preradović (2015) postoje četiri faze kod učenja zalaganjem u zajednici: (1) istraživanje i priprema u kojoj učenici identificiraju potrebe zajednice putem anketa, osobnih promatranja, knjiga, Interneta i sl. te analiziraju ključne resurse koje mogu ponuditi – vještine, interese, talente; (2) djelovanje gdje učenici implementiraju planirani projekt, uključuju se u značajnu službu te primjenjuju novo stečeno znanje i vještine; (3) refleksija se odvija prije, tijekom i nakon službe te povezuje službu odnosno angažiranost u zajednici i sve faze učenja zalaganjem u zajednici (putem dnevnika refleksije, razrednih ili *on-line* diskusija, portfolija, igranja uloga i sl.); (4) demonstracija gdje učenici sumiraju svoja iskustva s ovim modelom učenja te dokumentiraju cijeli projekt kako bi mogli koristiti iskustva i rezultate za poboljšanje cjelokupnog procesa.

U posljednja dva desetljeća umjesto termina učenje zalaganjem u zajednici (*SL – service-learning*), termin „društveno angažirano sveučilište“ stavljen je u središte nacionalnih rasprava o budućnosti spomenutog modela i društvene angažiranosti sveučilišta

<sup>10</sup> Izvor: Stacey, K, Rice, G. i Rice, D. L. (2006). *Akademski service-learning: priručnik za nastavnike*. Zagreb: Udruga za građansko obrazovanje i društveni razvoj – DIM.

(tzv. *SLCE – service-learning and community engagement*) (Saltmarsh, Janke i Clayton, 2015).

Raznolika literatura tijekom posljednjih tridesetak godina kontinuirano doprinosi heterogenom shvaćanju učenja zalaganjem u zajednici te se tako u različitim radovima pronalaze različiti termini kojima se opisuje učenje zalaganjem u zajednici, poput primjerice metode, modela, pristupa, koncepta i sl. U ovome će se radu učenje zalaganjem u zajednici opisivati kao model učenja i poučavanja, kao što to čine i neki autori u međunarodnoj (Bringle i Hatcher, 1995, 1997; Darby i Newman, 2014, Pribbenow, 2005) i domaćoj akademskoj zajednici (Ćulum i Jelenc, 2015; Ćulum i Ledić, 2010a, 2010b, 2011).

### *1.3.2. Teorijska ishodišta modela učenja zalaganjem u zajednici*

Pošto se radi o relativno novom obrazovnom fenomenu, učenje zalaganjem u zajednici zasada još nema dobro artikuliran odnosno razrađen konceptualni okvir, što je jedan od razloga zbog kojih protivnici ovog modela kritiziraju i osporavaju njegovu djelotvornost. Naime učenje zalaganjem u zajednici predstavlja model iskustvenog učenja. Iskustveno učenje je ponajprije okarakterizirano direktnim uključivanjem studenata u neko područje ili rad u zajednici odnosno izvan učionice te u aktivnosti koje se razlikuju od tradicionalnih metoda koje se odvijaju unutar učionice. U tu skupinu spadaju i volontiranje, praksa, stažiranje, učenje zalaganjem u zajednici te suradnički oblik obrazovanja (Sook i Bloomquist, 2015).

Kao jedna od češćih poteškoća kod definiranja modela učenja zalaganjem u zajednici jest činjenica da se nerijetko učenje zalaganjem u zajednici svrstava u istu kategoriju kao i volontiranje, međutim za razliku od volontiranja koje je fokusirano na pružanje usluga zajednici, a ne na učenike, učenje zalaganjem u zajednici stavlja jednak fokus kako na zajednicu tako i na učenika odnosno studenta (Mikelić Preradović, 2015). Sook i Bloomquist (2015) ističu kako postoje sličnosti između volontiranja i učenja zalaganjem u zajednici (želja za pomaganjem drugima, želja za znanjem i iskustvom i sl.), međutim postoji još veći broj razlika i radi se o dva potpuno različita modela iskustvenog učenja. Učenje zalaganjem u zajednici razlikuje se od volontiranja jer osigurava kritičko mišljenje i produbljuje akademsko znanje studenata, ali i od prakse jer se, osim primjene stečenih znanja i vještina, usmjerava i na usvajanje novih znanja i vještina, a sve to na podjednaku korist studenata i društvene zajednice. Osim toga, ne smije se zanemariti doprinos učenja zalaganjem u zajednici u promociji socijalne pravde te osnaživanju studenata za osobni razvoj i socijalnu uključenost

kao i razvoj civilne odgovornosti (Meyers, 2009), što je pak povezano s civilnom misijom sveučilišta (prema Modić Stanke i Putarek, 2016).

Mnogi autori korijene i primjer teorije i prakse ovog modela nalaze u obrazovnom pragmatizmu Johna Deweyja te ga vrlo često smatraju ocem ovog koncepta. Naime, on vjeruje kako obrazovne institucije trebaju omogućiti studentima prilike za aktivno sudjelovanje, stjecanje novih ideja, koncepata i teorija i njihovo provjeravanje u različitim društvenim uvjetima time spajajući znanje s iskustvom. Dewey smatra kako obrazovne institucije trebaju omogućiti studentima prilike za aktivno sudjelovanje, stjecanje novih ideja, koncepata i teorija i njihovo provjeravanje u različitim društvenim uvjetima (Ćulum i Ledić, 2010a:81; Sook i Bloomquist, 2015). Upravo to bi se moglo shvatiti polazištem za teorijsko utemeljenje učenja zalaganjem u zajednici te stoga možemo reći kako Deweyjev koncept na neki način daje vjerodostojnost ovom modelu.

Nadalje, jedan od uzora smatra se i Paolo Freire i njegova kritička pedagogija i poznati model popularnog obrazovanja. Freire je zagovarao obrazovanje kao snažan politički alat koji treba doprinositi društvenim promjenama na lokalnoj i globalnoj razini, argumentirajući kako poučavanje i učenje koje građanima omogućuje podizanje svijesti i njihovo dublje razumijevanje društvenih uvjeta u kojima žive i djeluju, može doprinijeti transformacijama u društvu (Ćulum i Ledić, 2010a:82) što su također neke od bitnijih pretpostavki učenja zalaganjem u zajednici.

Iako se Freire i Dewey preklapaju u nekoliko bitnih točaka koje se smatraju okosnicama učenja zalaganjem u zajednici (iskustvo, aktivno zalaganje, postizanje društvenih promjena kroz obrazovanje), te su oboje veliki humanisti koji su na obrazovni proces gledali kao na ključni mehanizam poticanja kritičkog mišljenja i aktivnog građanstva, autorice Ćulum i Ledić (2010a) naglašavaju da se teorijski okvir učenja zalaganjem u zajednici treba graditi na širem području. Kao neki od ključnih teorijskih ishodišta modela iskustvenog učenja spominju se socijalni konstruktivizam te model iskustvenog učenja Davida Kolba koji se također temelje na Deweyjevom modelu i mogu predstavljati okosnicu za stvaranje teorijskog uporišta modela učenja zalaganjem u zajednici.

Uz dobro razvijene teorije i koncepte Deweyja, Freirea, Kolba i drugih, na kojima počivaju temelji učenja zalaganjem u zajednici, posljednjih nekoliko godina diskusija o teorijskom okviru učenja zalaganjem u zajednici obogaćena je kognitivnom psihologijom i teorijama situacijskog učenja koje definiraju učenje kao poboljšano sudjelovanje u

zajednicama prakse (Lave, 1988; Rogoff, 1990; Anderson, Reder i Simon, 1996; 1997 prema Bacon, 2002).

### *1.3.3. Dosadašnja istraživanja o prednostima i izazovima modela učenja zalaganjem u zajednici*

Učenje zalaganjem u zajednici uključuje pet grupa dionika: studenti/ učenici, nastavnici, sveučilišta/ škole, partneri u zajednici te članovi lokalne zajednice (individualci, grupe ili organizacije) (Mikelić Preradović, 2015). Usmjeravanje na ovakvu metodu rada sa studentima nije i ne bi smjelo biti od interesa samo studentima, već i sveučilištu, državi i društvu jer, osim stvaranja kompetentnijih stručnjaka, dodatno doprinosi razvoju društveno osvještenijih i aktivnijih pojedinaca, a što je u samoj osnovi demokracije po kojoj funkcionira Republika Hrvatska (Modić Stanke i Putarek, 2016).

Ćulum i Ledić (2010b) u svom radu navode brojna istraživanja koja potvrđuju prednosti ovog modela učenja i poučavanja u visokoškolskoj nastavi. Naime, rezultati većine istraživanja idu u prilog činjenici kako studenti razvijaju pozitivne promjene u kritičkom promišljanju, razumijevanju gradiva (Eyler, 2000; Vogelsang i Astin, 2003), osobni i moralni razvoj studenata (Eyler et. al. 1997; Moleley, Mercer et. al. 2002), na razvoj vještina vođenja i komunikacije te boljeg razumijevanja rasnih i kulturoloških pitanja (Howard-Hamilton, 2000; Root et. al. 2003), kao i općenito bolju percepciju korisnosti sadržaja, veće zadovoljstvo kolegijem i studijem uopće. Također, takav model učenja i poučavanja može pomoći studentima da razviju radne i životne vještine, znanja i profesionalne strasti koje bi unaprijedile njihove buduće radne perspektive kroz povećanu društvenu osjetljivost. Također može poboljšati njihove mogućnosti razvoja i spajanja specifičnih i prenosivih vještina s zahtjevima današnjeg tržišta rada (Mikelić Preradović, 2015). Uz to, brojna istraživanja potvrđuju i pozitivne promjene u razvoju socijalnih vještina studenata (Eyler i Gills, 1999; Myers-Lipton, 1996; Kezar i Rhoads, 2001).

Warren (2012) se poziva na brojna istraživanja koja potvrđuju pozitivan utjecaj modela učenja zalaganjem u zajednici na obrazovne ishode studenata. Naime, model učenja zalaganjem u zajednici ima pozitivan utjecaj na mišljenje na višem nivou (Eyler i Giles, 1999), na kulturalnu svijest odnosno osjetljivost (Bloom, 2008; Borden, 2007; Gutheil, Chernesky i Sherratt, 2006) na personalni i interpersonalni razvoj (Gullicks, 2006), motivaciju za uključivanje u socijalna pitanja (Lee, Olszewski-Kubilius, Donahue i Weimholt, 2008), životne vještine (Astin i Sax, 1998), samoefikasnost (Simmons i Cleary, 2006) te na

građansku odgovornost odnosno angažman u zajednici (Astin i Sax, 1998; Einfeld i Collins, 2008; Gullicks; Lee et. al.; Prentice, 2007).

Što se tiče same zainteresiranosti studenata za uključivanje u rad po modelu učenja zalaganjem u zajednici, istraživanje koje su proveli Modić Stanke i Putarek (2016) na sveučilištu u Zagrebu pokazalo je kako su studenti iskazali veliku zainteresiranost za učenje po ovom modelu i sugeriraju da bi se trebala povećati ponuda kolegija s uključenom komponentom učenja zalaganjem u zajednici. Istraživanje koje su provele autorice Zloković i Polić (2013) sa studentima na svojim kolegijima u kojima je uključen model učenja zalaganjem u zajednici na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci pokazuju kako postoji značajan interes prema učenju kroz aktivni angažman u udrugama jer je ukupno 56% studenata odabralo model učenja zalaganjem u zajednici naspram pisanja i izlaganja seminarskog rada kao druge mogućnosti unutar kolegija.

Autori O'Meara i Niehausm (2009) ističu kako se unazad dva desetljeća, mnogo istraživalo o sveučilištima koja imaju uključeno učenje zalaganjem u zajednici u svoje djelovanje, međutim većina istraživanja bavila se isključivo faktorima koji su motivirali sveučilišta na uključivanje ovog oblika rada. Primjerice, neki od potencijalnih izvora utjecaja i motivacije za uvođenjem ovog modela spominju se: demografija, identitet i životni vijek (Aguirre, 2000., Antonio, Astin i Cress, 2000; Baez, 2000; Neumann i Peterson, 1997); epistemologija i osobni ciljevi (Colbeck i Michael); institucionalni konteksti (Bland, Center, Finstad, Risbey i Staples, 2006; Bringle i Hatcher, 2000; Clark, 1987; Holland, 1999; O'Meara, 2005; Ward, 2003) te konteksti određenih disciplina i odsjeka (Abes, Jackson i Jones, 2002; Bland et al; Zlotkowski, 2000).

Istraživanja su također pokazala kako studenti koji završe neke od istraživačkih programa utemeljenih na potrebama zajednice često produbljuju svoju povezanost s društvenim angažmanom te proširuju probleme društvene pravde kroz dodatan rad na kolegiju ili zaposlenjem (Kowalewski, 2003; Willis, Peresie, Waldref i Stockmann, 2003). Nadalje, što se tiče ishoda za nastavnike, ovakvi programi doprinose stvaranju jedinstvenih prilika za nastavnike da integriraju očekivane i cijenjene aktivnosti istraživanja, poučavanja i službe u zajednici u visokoškolsko okruženje i nastavu. Ta se integracija čak prepoznaje kao kriterij za promociju i napredovanje nastavnika u zvanju, vezano uz stipendiranje angažmana (Ward, 2002). Jednako tako, od ovakvih programa imaju koristi i partneri u zajednici u vidu

povećanja izgradnje kapaciteta kod onih partnera koji su izvan pružanja direktne usluge (Polyani, Cockburn, 2003 prema Stocking i Cutforth, 2006).

Istraživanje o učincima modela učenja zalaganjem u zajednici na studente ukazuje da su mnogi od njih pozitivni. Eksperimentalna studija provedena na dodiplomskom kolegiju političkih znanosti (Markus, Howard i King, 1994 prema Stacey, Rice i Langer, 2006) zabilježila je zadivljujuće rezultate. Naime, studenti u skupinama koje su slijedile program učenja zalaganjem u zajednici znatno su češće nego studenti u skupinama koje su slijedile tradicionalni program smatrali da su:

- tijekom kolegija iskoristili sav svoj potencijal,
- naučili primjenjivati načela iz kolegija na nove situacije,
- razvili veću motiviranost za rad na rješavanju društvenih problema.

Važno je napomenuti da su se ocjene tijekom ove studije i ocjene studenata uključenih u učenje zalaganjem u zajednici znatno poboljšale u odnosu na ocjene studenata koji su pohađali isti kolegij, ali bez komponente učenja zalaganjem u zajednici (Stacey, Rice i Langer, 2006:23).

Nadalje što se tiče učinaka učenja zalaganjem u zajednici na učenike i studente, značajno su i istraživanje koje su proveli Carin i Kielsmeier (1991) te Kraft i Swander (1994) koja su još jednom potvrdila pozitivne rezultate vezane uz učenička postignuća tijekom rada po modelu učenja zalaganjem u zajednici. Spomenuta istraživanja provedena su u učionicama od najnižih razreda osnovne škole do fakulteta i podaci o ishodima učenja učenika i studenata obuhvaćenih ovom studijom nalaze se u tablici 2 (prema Stacey, Rice i Langer, 2006).

Tablica 2. Ishodi za učenike i studente uključene u učenje zalaganjem u zajednici<sup>11</sup>

Osobni razvoj	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Povećanje samopoštovanja i samopouzdanja</li> <li>• Povećanje razine osobne odgovornosti</li> <li>• Povećanje smisla za osobnu učinkovitost</li> </ul>
Profesionalni razvoj	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktivno istraživanje profesionalnih interesa</li> <li>• Razumijevanje svijeta rada</li> <li>• Stjecanje specifičnih vještina potrebnih za određeni posao</li> <li>• Prednost u zapošljavanju</li> <li>• Veća odlučnost pri izboru karijere</li> </ul>
Društveni razvoj	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poboljšanje društvenih vještina</li> <li>• Povećanje tolerancije</li> <li>• Uključivanje u druge volonterske aktivnosti</li> <li>• Poticanje uključivanja u zajednicu</li> </ul>
Akademski/ kognitivni razvoj	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uvjerenje da je volontiranje aktivnost kroz koju se uči</li> <li>• Bolje ocjene</li> <li>• Odlučnost u nastojanju da se diplomira</li> </ul>

Kod istraživanja o učinkovitosti i načinu provođenja modela učenja zalaganjem u zajednici veoma su bitni nastavnici i njihove metode učenja i poučavanja. Mnoga su se istraživanja bavila faktorima koji motiviraju ili pak obeshrabruju nastavnike za uvođenje ovog modela u svoje učenje i poučavanje (Russel-Stamp, 2015; Moore i Ward, 2010; O'Meara i Niehausm, 2009; Holland, 1999; Garcia i Robinson, 2005; Abes, Jackson i Jones, 2002; Banerjee i Hausafus, 2007). Ono što je donekle zajedničko svim ovim istraživanjima jest da se kao najčešći faktori koji potiču usvajanje modela učenja zalaganjem u zajednici ističu poboljšani obrazovni ishodi studenata te stvaranje partnerstva između fakulteta i zajednice, dok se kao faktori koji sprječavaju nastavnike da uvedu ovaj model navode nedostatak logističke podrške na svojim fakultetima, nedostatak dokaza da učenje zalaganjem u zajednici zaista poboljšava obrazovne ishode studenata, kao i nedostatak stručnog vođenja i davanja jasnih uputa za učinkovito korištenje ovog modela učenja i poučavanja.

Iako je učenje zalaganjem u zajednici veoma popularno u visokom školstvu, Sook i Bloomquist (2015) ističu kako su autori Bringle i Hatcher (1995) utvrdili da mnogi članovi sveučilišta miješaju ovaj model učenja s drugim modelima iskustvenog učenja što pokazuje da iako se provodi, mnogi ljudi i dalje nisu u potpunosti upoznati s ovim modelom. Veoma je bitno da nastavnici imaju jasnu viziju o tome što učenje zalaganjem u zajednici jest i što uključuje kako bi mogli pružiti najbolja iskustva ovog oblika učenja svojim studentima.

<sup>11</sup> Izvor: Stacey, K, Rice, G. i Rice, D. L. (2006). *Akademski service-learning: priručnik za nastavnike*. Zagreb: Udruga za građansko obrazovanje i društveni razvoj-DIM.



Učenje zalaganjem u zajednici osmišljeno je na način da doprinosi i razvoju znanja i vještina studenata, ali i da doprinosi razvoju zajednice odnosno da društvo ima koristi od ovog modela učenja. Uz prethodno spomenuto miješanje ovog koncepta s drugim oblicima iskustvenog učenja (volontiranjem, praksom, stažiranjem) autor Chenarani (2017) u svom radu o učenju zalaganjem u zajednici navodi neke od najčešćih mitova odnosno miskoncepcija vezanih uz učenje zalaganjem u zajednici: (1) pogrešna shvaćanja vezana uz terminologiju – često se smatra kako je učenje zalaganjem u zajednici isto što i društveno koristan rad i volontiranje; (2) mit konceptualizacije – vrlo često se smatra da je taj model samo novo ime za stažiranje; (3) mit sinonimnosti – često se pretpostavlja kako je iskustvo u zajednici isto što i učenje što dakako nije slučaj jer iako iskustvo predstavlja preduvjet za učenje, samo iskustvo nije dovoljno; (4) mit marginalizacije – česta pretpostavka da je učenje zalaganjem u zajednici na sveučilištima isto što i dodavanje usluge društveno korisnog rada unutar tradicionalnih kolegija.

O'Meara, Sandmann, Saltmarsh i Giles (2010) koji su proučavali sveučilišta na kojima se provodi model učenja zalaganjem u zajednici istaknuli su kako istraživanja pokazuju da članovi fakulteta često koriste angažiranost u zajednici u svom poučavanju zbog želje da bolje pouče svoje studente te smatraju kako će to poboljšati razumijevanje materijala na kolegiju te pospješiti razvoj studenata (Abes et al., 2002; Bringle i Hatcher, 2000; Hammond, 1994.) U većini slučajeva ciljevi fakulteta kod poučavanja disciplinarnih znanja ili pružanja mogućnosti za iskustveno učenje jednako odražava i osobnu motivaciju nastavnika, ali i misiju samog odsjeka i institucije (O'Meara i Niehaus, 2009).

Nadalje, istraživanja također pokazuju kako nedostatak priznanja u institucionalnom sustavu nagrađivanja vrlo često obeshrabruje članove akademske zajednice za angažiranost u zajednici (Driscoll i Sandmann, 2001; O'Meara, 2002.). Jednako tako, ukoliko nastavnici procijene da njihova disciplina cijeni ovakav oblik angažmana, češće će se angažirati u zajednici (Abes et al., 2002; Vogelgesang et al., 2010). Postoje neke discipline poput obrazovnih i zdravstvenih znanosti, društvenih znanosti te agrikulture koji kontinuirano izvještavaju o visokom stupnju angažiranosti u zajednici, dok u znanostima poput matematike, statistike, engleskog jezika te humanističkih znanosti angažiranost u zajednici izostaje (Antonio et al. 2000; Vogelgesang et al. 2010 prema O'Meara, Sandmann, Saltmarsh i Giles, 2010). Prema Mikelić Preradović (2015) ono što se također smatra nedostatkom ovog modela jest da je veoma teško procijeniti usvojeno znanje i vještine učenika zbog toga jer se učenje i izvedba baziraju na refleksiji (Clayton et. al., 2013). Također, većina ovakvih

projekata odnosno aktivnosti je ograničena kolegijem odnosno postoji ograničeno vrijeme i broj uključenih dionika u određeni projekt odnosno aktivnost (Michel, 2008 u Roschelle et. al., 2000).

Kao najčešći izazovi s kojima se suočavaju nastavnici koji poučavaju i vode istraživačke programe zalaganja u zajednici ističu se: (1) pronalazak povezanosti s određenom disciplinom jer su takvi istraživački programi interdisciplinarni; (2) uklapanje istraživačkih programa u zajednici u kurikulum; (3) osiguravanje spremnosti studenata za uključivanje u ovakve programe; (4) strukturiranje samih programa u smislu rasporeda aktivnosti i vremenskih rokova za njihovo izvršenje (Strand et. al., 2003 prema Stocking i Cutforth, 2006).

O potencijalnim izazovima ovog koncepta učenja i poučavanja u domaćem visokoškolskom kontekstu prema autorici Mikelić Preradović (2015) najviše se može saznati iz zaključnih evaluacija kolegija odnosno radionica na kojima je bila zastupljena neka vrsta ovakvog učenja i poučavanja. Ono što nastavnici najčešće ističu kao izazov je da se radi o vremenski zahtjevnijoj metodi koja zahtijeva više truda što se tiče pripreme nastavnog sadržaja i plana i programa, kao i logističke poteškoće u implementiranju ovog modela jer su razredi najčešće veliki i teško je organizirati studente u grupe sa sličnim razinama motivacije i koji će raditi jednako produktivno i na istoj razini (Mikelić Preradović, 2015).

Workman i Berry (2011) ističu kako nastavnici aktivno uče od i o svojim učenicima te im njihova uloga omogućava da uspostave brojne mreže i partnerstva u zajednici i na svojem, ali i drugim sveučilištima i ustanovama. Nastavnici navode sljedeće prednosti modela učenja zalaganjem u zajednici: usvajanje novih uloga, poboljšanje poučavanja kroz aktivno mentorstvo, stvaranje bolje povezanosti s učenicima, korištenje zalaganja boljih učenika te povećana relevantnost poučavanja i učenja. Partneri u zajednici na nastavnike počinju gledati kao na pragmatične i angažirane stručnjake dok nastavnici postaju svjesniji svog utjecaja na zajednicu (Mikelić Preradović, 2015).

#### *1.4. Učenje zalaganjem u zajednici na hrvatskim sveučilištima*

##### *1.4.1. Dionici modela učenja zalaganjem u zajednici*

Nakon iznošenja najznačajnijih teorijskih pretpostavki modela, kao i rezultata nekih od važnijih istraživanja u nacionalnom i međunarodnom kontekstu o prednostima i izazovima modela učenja zalaganjem u zajednici, možemo zaključiti kako se radi o modelu koji, iako

iziskuje planiranje i provođenje na jednoj visokoj razini te je poprilično zahtjevan kako za implementaciju tako i za samu provedbu, ovaj model zaista ima brojne prednosti kako za studente i sveučilišta na kojima se provodi, tako i za zajednicu, odnosno aktere u zajednici s kojima se surađuje. Veoma je važno napomenuti kako su projekti i aktivnosti zalaganja studenata u zajednici, kada su pažljivo osmišljeni, organizirani, praćeni i vrednovani, u potpunosti pedagoški prikladni za studente svih disciplina, odnosno za sva područja znanosti (McIntyre i sur., 2005; Easterling i Rudell, 1997 prema Čulum i Jelenc, 2015).

Autorice Čulum i Jelenc (2015) ističu da je sveučilišni nastavnik, kao nositelj kolegija i njegov „dizajner“, ključna poluga u pokretanju promjena u nastavnom procesu. Odnos koji sveučilišni nastavnik izgrađuje s relevantnim javnim, profitnim i neprofitnim organizacijama/institucijama ključan je za „osvježavanje“ i nadogradnju nastavnog plana i programa kao i za izgradnju baze (poslovnih) primjera iz stvarnog života. Dio nastavnog plana i programa, odnosno planiranog sadržaja, predstavljaju teme s kojima se potencijalne suradničke organizacije/ institucije u zajednici bave na dnevnoj bazi te oni određene situacije percipiraju kao problematične i upravo te „problemske situacije“ predstavljaju za studente savršene teme učenja zalaganjem u zajednici. Što se tiče same provedbe učenja zalaganjem u zajednici, studenti su dužni sudjelovati u aktivnostima učenja zalaganjem u zajednici, kao i u bilo kojim drugim aktivnostima osmišljenima na kolegiju, kako bi ispunili svoje obveze i dobili odgovarajući broj bodova. U suradnji s partnerom u zajednici, studenti se bave problemom pomoću teorijske baze znanja, i to, naravno, uz potporu sveučilišnog nastavnika, nositelja kolegija. Studenti uče gradivo i kako ga primjenjivati prilikom rješavanja stvarnih problema s kojima se suočavaju različiti subjekti u njihovoj lokalnoj zajednici. Kroz iskustveno učenje i razmišljanje, studenti grade vlastiti stil upravljanja različitim resursima i uče o vlastitim sposobnostima i kompetencijama. Izgradnjom socijalne mreže ljudi, odnosno širenjem svojega društvenog kapitala, studenti istovremeno rade i na izgradnji kvalitete svojih životopisa (Čulum i Jelenc, 2015:15).

Iste autorice navode kako je kod integracije učenja zalaganjem u zajednici posebno je važno imati na umu kako studenti unose u proces učenja jedinstveni skup osobnih karakteristika koje neminovno utječu na njihovo iskustvo suradnje u zajednici. Važno je stoga da nastavnik jasno i konkretno pristupi svim pitanjima, nedoumicama, dilemama i nejasnoćama s kojima se studenti susreću u početku rada na ovako osmišljenoj projektnoj nastavi – važno je da studenti razumiju problem, zadatak i okruženje u kojem se planira provoditi aktivnost zalaganja u zajednici. Naime, model učenja zalaganjem u zajednici ističe

važnost temeljitog planiranja aktivnosti koje će studentima predstavljati intelektualni izazov i omogućiti svrhovito djelovanje u adekvatnom okruženju u zajednici. Studente je prije odlaska u zajednicu potrebno pripremiti detaljnom analizom problema kojim će se baviti te im objasniti teorijske koncepte za koje se očekuje da ih u zajednici primjene i razumiju. Važno je aktivnosti zalaganja u zajednici osmisлити tako da budu u diskontinuitetu sa svakidašnjim životom studenata i njihovim iskustvima, kako bi im se stvorio prostor za širenje perspektive u pogledu svijeta u kojem žive i u kojem će „sutra“ raditi (Ćulum i Jelenc, 2015:16).

Primjena modela učenja zalaganjem u zajednici podrazumijeva stvaranje i održavanje odnosa između studenata, sveučilišta odnosno sveučilišnih nastavnika te partnera u zajednici. Kako bi se model mogao pravilno odvijati potrebno je osigurati kvalitetne odnose između svih zainteresiranih strana. Svaki odnos ima određene specifičnosti koje je potrebno zadovoljiti kako bi sve pravilno funkcioniralo i kako bi se postigli poželjni ishodi kako za studente i nastavnike, tako i za partnere u zajednici. Autorice Ćulum i Jelenc (2015) dale su temeljiti prikaz tih odnosa i načina na koji ti odnosi trebaju funkcionirati kako bi sve uključene strane bile zadovoljne te kako bi se postigli povoljni ishodi za sve dionike ovog procesa.

*Odnos sveučilišni nastavnik – student* pretpostavlja sve tradicionalne, uobičajene odnose, osim samog odnosa sa suradničkom organizacijom/ institucijom u zajednici. Sveučilišni nastavnik priprema teorijske materijale za predavanja, pokušavajući pronaći primjere u poslovnom okruženju suradničkih organizacija/ institucija u zajednici i sugerira praktične implikacije (Jelenc, Mikelić Preradović i Mujević, 2008). U isto vrijeme, zadaća je sveučilišnih nastavnika poticati raspravu i predlagati razmišljanje o iskustvu koje studenti stječu svaki dan u kontaktu sa suradničkom organizacijom/institucijom u zajednici (Ćulum i Jelenc, 2015:19).

Kod *odnosa sveučilišni profesor – suradnička organizacija/ institucija u zajednici* autorice ističu nekoliko točaka na koje se potrebno osvrnuti. Ponajprije je potrebno naglasiti kako bi sveučilišni profesor trebao što intenzivnije sudjelovati u izgradnji odnosa s partnerom u zajednici. Kontakt osoba suradničke organizacije/ institucije u zajednici, javne, profitne ili neprofitne, trebala bi pronaći interes za sudjelovanje u projektu učenja zalaganjem u zajednici. Oboje, sveučilišni profesor i partner u zajednici trebali bi imati zajedničke vrijednosti, ideje i koncepte koje žele predstaviti studentima. Ako je suradnička organizacija/ institucija u zajednici velika i ima složenu organizacijsku strukturu, kontakt osoba treba imati

što veći autoritet i što je moguće višu upravljačku poziciju kako bi se zajamčila ozbiljnost i održivost partnerskog odnosa. U slučaju da nije moguće organizirati suradnju na način da studenti direktno surađuju s osobama na višim upravljačkim pozicijama suradničke organizacije/ institucije, tada je svakako važno osigurati njihovu snažnu podršku suradnji. Kontakt osoba u suradničkoj organizaciji/ instituciji u zajednici treba percipirati projekt kao dio svog posla, a ne kao dodatnu aktivnost uz već postojeći posao koja se ne bi cijenila, niti bi bila plaćena te jednako tako treba biti svjesna prednosti kako bi bila motivirana da se intenzivno uključi u projekt. Odnos između sveučilišnog profesora i partnera u zajednici treba tijekom semestra biti intenzivan i održavati se putem brze, otvorene i iskrene komunikacije. Početak projekta trebao bi početi otvorenim dijalogom kojim se objašnjava cilj, trajanje, dužnosti, odgovornosti i očekivani rezultati tijekom određenog perioda. Nadalje, projekt bi trebao biti operativno ispitan i tek nakon što obje strane podrže projektni koncept, biti spreman za predstavljanje studentima i ostalim zainteresiranim dionicima. U cilju podrške iskrenosti i profesionalnosti, predlaže se potpisati sporazum zaštite javno osjetljivih podataka suradničkih organizacija/ institucija. Veoma je bitno naglasiti kako sveučilišta imaju dragocjene resurse, primjerice studente, profesore, osoblje, predavaonice, knjižnice, tehnologiju, stručnost istraživanja, koji postaju dostupni zajednici kad partnerstvo upućuje na potrebe zajednice (Bringle i Hatcher, 1996 prema Ćulum i Jelenc, 2015:18).

*Odnos student – suradnička organizacija/ institucija u zajednici* odlikuje se nekim posebnim elementima. Naime, kontakt osoba koja radi za suradničku organizaciju/ instituciju u zajednici preuzima ulogu profesora, odnosno mentora unutar vlastite organizacije/ institucije. Nekoliko istraživanja upućuje na to da je predstavnik suradničke organizacije/ institucije u zajednici zapravo novi profesor studentima uključenima u projekt (Konwerski i Nashman, 2002; Rehling, 2000 u Frazer, 2007:408) te da kontakt osoba preuzima neformalne obrazovne uloge sa studentima (Konwerski i Nashman, 2002; Rehling, 2000 u Frazer, 2007:411). Stoga pri odabiru suradničkih organizacija/ institucija, odnosno njihovih predstavnika, treba biti jako pažljiv jer kontakt osobe ne utječu samo na profesionalne, već i na osobne vrijednosti i rezultate projekta (Frazer, 2007). Predstavnik suradničke organizacije/ institucije kojemu se često pridaje i uloga mentora /profesora u organizaciji/ instituciji treba imati razumijevanja za studentske dužnosti i odgovornosti na drugim kolegijima i treba se prilagoditi opterećenju studenata (prema Ćulum i Jelenc, 2015:19).

#### *1.4.2. Izazovi modela učenja zalaganjem u zajednici*

Kada govorimo o izazovim vezanim uz model učenja zalaganjem u zajednici, potrebno ih je sagledati iz perspektive svih dionika koji su uključeni u provedbu modela. Učenje zalaganjem u zajednici iz pedagoške je perspektive vrlo složen model iskustvenog učenja kojim se lako može manipulirati i osoba bi lako mogla krivo shvatiti mogućnosti provedbe. Bitno je naglasiti kako učenje zalaganjem u zajednici nije zamjena za predavanja i relevantan materijal za učenje studenata, već dodana vrijednost na klasične oblike nastavnog procesa. Naime, radi se o modelu čija je integracija vrlo zahtjevna za sve uključene sudionike (sveučilišnog nastavnika, studente i suradničke organizacije/ institucije u lokalnoj zajednici). Integracija ovog modela u visokoškolsku nastavu implicira ulaganje znatne količine vremena, znanja, komunikacijskih vještina i brojnih drugih resursa. Uspješnost, odnosno kvaliteta integracije ovog modela u visokoškolsku nastavu može biti ugrožena velikim brojem studenata na kolegiju, kao i nedostatkom (adekvatnih/ relevantnih) suradničkih organizacija/ institucija u lokalnoj zajednici (Ćulum i Jelenc, 2015).

Neki od učestalih izazova na koje upućuju brojna istraživanja, odnose se na nedostatak financijskih sredstava, izostanak bilo kakve nagrade za njihov rad i opsežan angažman, a posebice isključenost ovakvog oblika sinergiranog nastavno-istraživačko-suradničko-mentorskog rada iz službenih kriterija napredovanja sveučilišnih nastavnika (Ćulum i Jelenc, 2015:20).

Integracija modela učenja zalaganjem u zajednici u visokoškolsku nastavu sveučilišnim nastavnicima oduzima puno više vremena nego drugi zadaci, s obzirom na to da podrazumijeva intenzivnu uključenost nastavnika u sve faze nastavnog i suradničkog procesa, kao i spremnost nastavnika na ustupanje značajnog dijela svojeg slobodnog vremena. Upravo iz tog razloga za sveučilišne je nastavnike ovaj model puno veći izazov nego bilo koji drugi „tradicionalni“ model nastave. Suradnja s vanjskim partnerima, suradničkim organizacijama/ institucijama u zajednici nerijetko čini ovaj model nastave kompliciranim i nepredvidljivim i neka istraživanja upućuju na zastoje i frustracije koje studenti prolaze u procesu suradnje s organizacijama/ institucijama u zajednici. Studentima može biti vrlo frustrirajuće posebice u početku kada se susreću sa nejasnoćama i nesigurnošću u vezi sa svojim zadacima. Uz to, studenti osjećaju pritisak upravljanja aktivnostima, a posebice balansiranja očekivanih ishoda učenja teorijskog dijela nastave i onih ishoda učenja zalaganjem u zajednici (Bush-Bacelis, 1998 prema Ćulum i Jelenc, 2015).

Svaki sveučilišni nastavnik koji se odluči na integraciju modela učenja zalaganjem u zajednici u svoj nastavni proces, mora biti spreman na recipročnu suradnju s partnerima u zajednici i mora imati znanja o pristupanju svijetu prakse za što je potrebno dosta vremena i truda. Uz to, potrebno je i određeno vrijeme da se s ovakvim modelom suradnje upoznaju lokalna zajednica i poslovni svijet koji je povezan sa strukom/ područjem studiranja te da se izgrade potpora i povjerenje s predstavnicima organizacija/ institucija u zajednici, kako bi studenti bili dobro prihvaćeni „na terenu“. Kako bi se u ovom suradničkom procesu zaista desilo učenje zalaganjem u zajednici, sveučilišni nastavnik mora prije svega sam dobro razumjeti razlike između prakse, volontiranja i samog učenja zalaganjem u zajednici te suradničke organizacije/institucije upoznati s tim razlikama (Ćulum i Jelenc, 2015:21). Potrebno je da nastavnik sam najprije ovlada svim potrebnim segmentima te da i sam ima iskustva s uključivanjem u zajednicu i radom po ovom modelu kako bi zaista mogao uspješno isplanirati i moderirati cjelokupan proces.

Prema autorima Stacey, Rice i Langer (2006) kada se studenti uključuju u učenje zalaganjem u zajednici treba biti svjestan izazova odnosno problema koje bi studenti, predstavnici zajednice i nastavnici mogli imati. Što se tiče izazova vezanih uz studente, prema spomenutim autorima najčešće se javljaju: nedostatak interesa za projekt ili aktivnost, preopterećenost obvezama usvajanja sadržaja kolegija i sudjelovanja u učenju zalaganjem u zajednici, osjećaj nedoraslosti zadaći, vremenska ograničenja, teškoće prilagodbe radu u skupini, stupanje u kontakt s predstavnikom udruge zbog potencijalnih problema s rasporedom, ispunjavanje zahtjeva i očekivanja udruge.

Nadalje, predstavnici udruge mogu se suočavati sa sljedećim izazovima: studenti-volonteri možda neće biti korisni u udruhu/ organizaciju, studenti-volonteri mogu ispoljavati neka loša ponašanja poput primjerice kašnjenja, agresivnosti, mogu biti neuljudni prema osoblju i korisnicima i sl., studentima može nedostajati predanosti, studentima može biti teško nositi se s različitim skupinama korisnika, stavovi i uvjerenja studenata mogu doći u sukob s radom udruge ili zadaćama koje su im dodijeljene, studenti imaju puno ideja i uzbuđeni su jer ih žele provesti, no ne razumiju ograničenost resursa i financijskih sredstava udruge, studenti možda neće biti u mogućnosti dovršiti aktivnost unutar jednog semestra (Stacey, Rice i Langer, 2006:75).

Izazovi s kojima se mogu suočavati sveučilišni nastavnici su najčešće: pronalazak udruge i volonterskih aktivnosti koje će doprinjeti usvajanju sadržaja kolegija, organizacija,

objašnjavanje očekivanja drugima, rad s nekoliko udruga i rješavanje problema, pripremanje studenata na profesionalnost i prenošenje sadržaja kolegija, osiguravanje da su projekti ili volonterski rad dovršeni do kraja semestra, u protivnom ih moraju dovršiti sami te pripremanje studenata na interakciju s različitim populacijama (Stacey, Rice i Langer, 2006:76).

#### *1.4.3. Razvoj modela učenja zalaganjem u zajednici na hrvatskim sveučilištima*

Kako bi se započela rasprava o razvoju modela učenja zalaganjem u zajednici u Republici Hrvatskoj i njegovom trenutnom položaju u visokom obrazovaju, potrebno je sagledati model iz šire perspektive civilne odnosno treće misije sveučilišta. 1998. godine UNESCO je donio Deklaraciju o visokom obrazovanju za 21. stoljeće prema kojoj su sveučilišta obvezna odgovoriti na izazove ubrzanog društvenog razvoja. Iz tog dokumenta proizlazi da svako društveno odgovorno sveučilište razvija društveno odgovorne i aktivne građane s odgovarajućim znanjima i vještinama koja su im potrebna kako bi bili sposobni donositi odgovorne i informirane odluke, zalagati se u zajednici te voditi produktivne živote, kako u poslovnoj tako i u privatnoj domeni. Uz to, od sveučilišta se također očekuje da sudjeluju u rješavanju potencijalnih društvenih problema, poput onih vezanih za održivi razvoj, društvene nejednakosti i mnogih drugih (Ćulum i Ledić, 2010). 1999. godine započeo je i Bolonjski proces – glavni proces reforme sustava visokog obrazovanja u Europi. Republika Hrvatska pridružila se Bolonjskom procesu (u daljnjem tekstu Proces) 2001. godine u Pragu gdje su ministarstva usvojila tzv. *Praški Communiqué* (eng. *Prague Communiqué*) u kojem je nadodano nekoliko novih elemenata u sam Proces. Naime, studenti su prepoznati kao punopravni partneri u donošenju odluka te je naglašena socijalna dimenzija Procesu, kao i ideja da visoko obrazovanje mora služiti općem dobru i da je odgovorno za javno djelovanje (Mikelić Preradović, 2011). Jedno od važnijih promjena koje je Bolonjski proces započeo bilo je uvođenje interaktivnih metoda poučavanja i učenja te preusmjerenje fokusa na vještine i kompetencije studenata kao i praktične implikacije teorijskih materijala. U skladu s time zagovarale su se metode poput grupnog i timskog rada te praktična i terenska nastava (Mikelić Preradović, 2011). *Londonski communiqué* (eng. *London Communiqué*) iz 2007. godine naglašavao je kako je cilj visokog školstva da pripremi studente za njihove buduće karijere te da omogući njihov osobni razvoj. Uz to bi se trebala povećati i zapošljivost studenata i oni bi trebali imati sposobnosti, kompetencije i vještine potrebne za natjecateljsko tržište rada. Dakle, iz ovog izvješća proizlazi kako je potrebno ojačati veze između visokoškolskih institucija i poslodavaca (Jelenc, Mikelić Preradović i Mujević, 2008).



Autorice Jelenc, Mikelić Preradović i Mujević (2008) nadalje navode kako studenti vrlo često imaju bogato činjenično znanje, međutim nedostaje im praktičnih vještina i kompetencija kako bi mogli to svoje znanje upotrijebiti u praksi. Studenti se vrlo često na kraju svojih studija nalaze u poziciji da ostaju bez stvarne praktične primjene onoga što su naučili i bez iskustava iz stvarnog života. Upravo zbog toga je potrebno snažnije inzistirati na civilnoj misiji sveučilišta te potrebi za uvođenjem inovativnih metoda učenja i poučavanja koje spajaju teoriju i praksu.

Autorice Ćulum i Ledić (2010b) provele su istraživanje vezano uz status civilne misije na hrvatskim sveučilištima. Naime, autorice su provele analizu strateških dokumenata kako bi utvrdile pretpostavke poticanja i razvoja civilne misije i civilnog zalaganja na hrvatskim sveučilištima te dale prijedloge strateških promjena koja sveučilišta mogu poduzeti kako bi se koncept civilne misije snažnije integrirao u njihove temeljne akademske djelatnosti. Autorice su analizirale 79 dokumenata. Od toga 35 dokumenata primarne kategorije (*Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, Statute sveučilišta, Statute sastavnica sveučilišta i *Pravilnik o izborima u znanstveno-nastavna, znanstvena, nastavna, suradnička i stručna zvanja*), potom 6 strateških dokumenata koji usmjeravaju i opisuju visoko obrazovanje u Hrvatskoj (*Plan sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010.*, *Strateški okvir razvoja 2006. – 2013.*, Strategija razvoja sveučilišta (Zagreb, Zadar i Rijeka) te OECD *Thematic Review of Tertiary Education – Country Background Report for Croatia*) i u konačnici 44 zapisnika sa sjednica Rektorskoga zbora (Ćulum i Ledić, 2010b).

Rezultati analize zakonskih i strateških dokumenata visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj pokazuju kako, iako se Zakonom uviđaju odredbe koje upućuju na definirana osnovna načela civilne misije sveučilišta, zakonski akti i strateški dokumenti analizirani u idućim fazama nisu spomenute odredbe operacionalizirali i učinili ih primjenjivima u praksi. Nadalje, visoka razina podudarnosti statuta sveučilišta i fakulteta sa zakonskom regulativom, na koju autorice upozoravaju, potrebna je i očekivana, međutim ono što zabrinjava jest činjenica kako podudarnost dokumenata i statutarnih odredbi upućuje na prepisivanje, odnosno isključivo na zadovoljavanje forme u statutima sveučilišta i njihovih sastavnica. Na temelju navedenoga autorice upozoravaju kako ne postoji autentičan pristup u definiranju misije sveučilišta i njegovih sastavnica uopće, pa tako ni u definiranju civilne misije sveučilišta u Hrvatskoj. O pokazateljima civilne misije Pravilnik ne piše, pa se može pretpostaviti da se ova akademska djelatnost adekvatno ne vrednuje u kontekstu razvoja sveučilišta i visokog obrazovanja u Hrvatskoj. Autorice posebno zabrinjavaju rezultati analize

strateških dokumenata Vlade Republike Hrvatske. U njima se ne nalaze utvrđeni pokazatelji civilne misije sveučilišta niti se uspostavlja jasna veza između visokog obrazovanja, zalaganja u zajednici i obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana. Strateški razvoj sveučilišta u Hrvatskoj upućuje na neusklađenost pristupa u izradi strateških smjernica razvoja. Autorice ovdje upozoravaju na podatak kako od sedam sveučilišta u Republici Hrvatskoj samo su sveučilišta u Rijeci i Zadru izradila obuhvatne dokumente razvojnih odrednica. Od tri analizirana strateška dokumenta hrvatskih sveučilišta, analiza je pokazala kako se u samo jednom od njih, na Sveučilištu u Rijeci, prepoznaju pokazatelji civilne misije sveučilišta (Ćulum i Ledić, 2010b).

U nacionalnom visokoobrazovnom prostoru nema radova koji daju pregled povijesnog razvoja modela učenja zalaganjem u zajednici u Hrvatskoj, međutim postoji literatura (Ćulum, 2007) koja tematizira neke aspekte tog oblika visokoškolske nastave pa u tom smislu upućuje na određene pomake na pojedinim sveučilištima. Gotovo na svakom sveučilištu u Hrvatskoj pronalaze nastavnici koji su upoznati s ovim modelom i nastoje ga integrirati u svoj rad na različite načine. Ta nam literatura primjerice otkriva da su na Sveučilištu u Rijeci postojali kolegiji već krajem 90-ih godina prošlog stoljeća koji su integrirali određene aspekte modela učenja zalaganjem u zajednici, uglavnom poticanja volonterskog angažmana studenata, što dakako nije model učenja zalaganjem u zajednici, ali svakako predstavlja novitet u visokoškolskoj nastavi u Hrvatskoj i obogaćuje znanstveno-nastavnu ulogu dimenzijom razvoja i promocije civilnoga zalaganja u zajednici (Ćulum, 2007).

Autorica Ćulum (2007) u brošuri Zaklade Sveučilišta u Rijeci dala je kratki pregled kolegija na hrvatskim sveučilištima posvećenim volonterstvu. Kao jedan od prvih kolegija sa komponentom volonterstva autorica navodi kolegij “Filantropija i obrazovanje” na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci koji je krenuo u akademskoj godini 1997./1998. Uz to se na četvrtoj godini studija izvodio izborni modul “Odgoj i obrazovanje za civilno društvo” s tri kolegija: “Odgoj i obrazovanje za civilno društvo”, “Pedagogija slobodnog vremena” i “Iskustveno učenje u izvannastavnim aktivnostima”. Autorica navodi kako u okviru kolegija studenti imaju mogućnost volontiranja u lokalnim organizacijama i institucijama civilnoga društva pod stručnim mentorstvom nositeljice i asistentice kolegija, ali i odgovorne osobe u organizaciji/instituciji. Na istom je odsjeku u akademskoj 2005./2006. godini započeo kolegij “Evaluacijska istraživanja” na kojem studenti također surađuju s jednom od organizacija civilnoga društva uz mentorsku podršku asistentice i odgovorne osobe iz organizacije (Ćulum, 2007:17). Uz spomenute kolegije, autorica navodi i nekoliko

inicijativa studenata Građevinskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci kojima je njihov volonterski angažman bio priznat kao dio nastavne obveze. Jedan od glavnih aktera promocije volonterstva je i Zaklada Sveučilišta u Rijeci koja potiče različite oblike volontiranja kod studenata, ali i promovira volontiranje među svim članovima sveučilišne zajednice. Riječko sveučilište prepoznatljivo je i po volonterskom duhu organizacije jedne od najvećih manifestacija koja ima za cilj popularizaciju i promociju znanosti – Festivala znanosti. (Ćulum, 2007:18). Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci je 2008. godine kroz kolegije na Katedri za menadžment također uključio neki oblik modela učenja zalaganjem u zajednici u svoje djelovanje te tako započeo s otvaranjem prema zajednici i njezinim potrebama (Mikelić Preradović, 2011).

Na Sveučilištu u Zagrebu na preddiplomskim studijima Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta (smjerovi Logopedija, Rehabilitacija i Socijalna pedagogija) nudi se kolegij “Volonterski rad” gdje studenti za volontiranje odabiru jednu od petnaest ponuđenih udruga i javnih ustanova s kojima je fakultet uspostavio suradnju. Nadalje, na Odsjeku za psihologiju nudi se i kolegij “Društveno koristan rad” gdje se studenti aktivno uključuju u rad jedne od osam institucija s kojima postoji suradnja. Na Fakultetu političkih znanosti u akademskoj godini 2005./2006. započelo se s pilot projektom Analiza učinka i razvoj politika prema mladima u Hrvatskoj koji se odvijao u partnerstvu s *Udrugom za građansko obrazovanje i društveni razvoj DIM*. Studenti kolegija “Javne politike” proveli su analizu politike u okviru *Nacionalnog programa djelovanja za mlade* i kao rezultat studentskog rada nastala je publikacija „Politika prema mladima u Republici Hrvatskoj – Primjena analize javnih politika u radovima studenata Fakulteta političkih znanosti“. U akademskoj godini 2006./2007. nastavljena je zajednička suradnja kroz projekt Učimo sa zajednicom – Uvođenje metode service-learning u formalno obrazovanje kao inovativne metode učenja u praksi za korist zajednice (Ćulum, 2007:19). U istoj akademskoj godini model učenja zalaganjem u zajednici počeo se provoditi i na Odsjeku za informacijske i komunikacijske znanosti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu kroz seriju nastavnih radionica te kroz nastavne kolegije (Mikelić Preradović, 2011). Na studiju za socijalni rad Pravnog fakulteta aktivno je Društvo studenata socijalnog rada koje svake godine za studente treće i četvrte godine organizira prezentacije različitih udruga te predavanja o volontiranju te se pojedini oblici volontiranja priznaju za praksu koju studenti moraju odraditi u okviru kolegija (Ćulum, 2007:19).

Autorica Ćulum (2007) kao pozitivan primjer prakse sa Sveučilišta u Splitu navodi kolegij “Metodika rada s djecom s posebnim potrebama” na studiju predškolskog odgoja

Filozofskog fakulteta, gdje se studentima volontiranje u organizacijama i institucijama civilnoga društva priznaje za praktični dio nastave.

2009. godine model učenja zalaganjem u zajednici postao je sastavnica odnosno jedan segment Hrvatskog nacionalnog programa za mlade u periodu od 2009. do 2013. godine, što je odobrila i Vlada Republike Hrvatske (Mikelić Preradović, 2011).

Rezultati nacionalnog istraživanja u sklopu projekta *Europe Engage* iz 2016. godine u akademskoj godini 2013./2014. upućuju na to da je postojalo 13 kolegija s uključenom komponentom učenja zalaganjem u zajednici, odnosno 24 nastavnika bilo je uključeno u njihovo izvođenje te 466 studenata upisano u te kolegije. To je istraživanje provedeno na razini cijele Hrvatske kako bi se utvrdile politike, praksa, financiranje i strateške vizije civilne misije i modela učenja zalaganjem u zajednici unutar hrvatskog visokog školstva. Istraživanje se provodilo na način da se na svih 128 visokoškolskih institucija poslala *online* anketa te se molilo predstavnike institucija da ih ispunjavaju u slučaju da na njihovoj instituciji postoje kolegiji u koje je implementiran model učenja zalaganjem u zajednici.<sup>12</sup> Od svih visokoškolskih institucija u Hrvatskoj koje su sudjelovale u ispunjavanju ankete jedna anketa je bila ispunjena na Odsjeku za informacijske znanosti Sveučilišta u Zadru, dvije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu, dvije na Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku (jedna na Ekonomskom fakultetu, a druga na Učiteljskom fakultetu), dok su na sveučilištu u Rijeci bile ispunjene tri ankete (dvije na Filozofskom Fakultetu i jedna na Ekonomskom fakultetu). Podaci ukazuju na to da se, izuzev Sveučilišta u Zagrebu koje je bilo partner projektu *Europe Engage* u Hrvatskoj te je bilo dio prethodnog istraživanja, model učenja zalaganjem u zajednici provodi na sva četiri preostala sveučilišta. Model je prisutan na jednoj sastavnici Sveučilišta u Zadru, na jednoj sastavnici Sveučilišta u Splitu, dvije sastavnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku te na dvije sastavnice Sveučilišta u Rijeci. Discipline u kojima se pronalazi model učenja zalaganjem sve spadaju u društveno-humanističke znanosti: Informacijske znanosti, Pedagogija, Socijalni rad, Lingvistički odnosno jezični odsjeci, Marketing, Menadžment i Ekonomija (Europe Engage, 2016).

Prema podacima istraživanja *Europe Engage* iz 2016. godine na Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku model učenja zalaganjem u zajednici bio je zastupljen na Učiteljskom

---

<sup>12</sup> Ovdje je bitno napomenuti kako je ispunjavanje upitnika bilo na dobrovoljnoj razini i istraživanjem su zabilježeni samo oni nastavnici i oni kolegiji koji su bili uključeni u ispunjavanje upitnika tako da se ne može sa sigurnošću tvrditi da je upravo dobiveni broj stvarni pokazatelj stanja u akademskoj godini 2013./2014.

i na Ekonomskom fakultetu. Na Učiteljskom fakultetu dio je kurikuluma na preddiplomskoj i diplomskoj razini i to na predmetu “Metodologija poučavanja hrvatskog jezika”. Na Ekonomskom fakultetu model se pronalazi na preddiplomskoj razini. Naime, studenti imaju obavezan predmet unutar kojeg rade na projektima Doprinosu zajednici.

Rezultati istog istraživanja ukazuju na to da je na Sveučilištu u Rijeci model u akademskoj godini 2013./2014. bio prisutan na dvije sastavnice. Na Ekonomskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci model učenja zalaganjem u zajednici prisutan je na diplomskoj razini studija i to za studente koji studiraju Marketing, Menadžment i Ekonomiju. Kolegiji u koje je ukomponiran model učenja zalaganjem u zajednici su “Evaluacijska istraživanja”, “Istraživanja tržišta” te “Promocija i strateški menadžment”. Na Filozofskom fakultetu u Rijeci studenti preddiplomskog i diplomskog studija Pedagogije imaju priliku upisati kolegije sa sastavnicom učenja zalaganjem u zajednici. Radi se o kolegijima “Pedagogija slobodnog vremena”, “Evaluacijska istraživanja”, “Obiteljska pedagogija”, “Obitelj i djeca u riziku”, “Odnosi u obitelji” te “Obitelj i prevencija asocijalnih ponašanja”. Uz to, Učiteljski fakultet i Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci integrirali su aktivnosti učenja zalaganjem u zajednici u neke izborne i obvezne predmete na preddiplomskoj i diplomskoj razini studija, poput primjerice “Obrazovanja za civilno društvo”, “Obrazovanja za ljudska prava”, “Projektni menadžment u obrazovanju”, “Obrazovanje za osobe s posebnim potrebama”. Na odsjeku za Pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci studentima omogućeno prikupljanje dodatnih ECTS bodova ili pak zamjena za izborne predmete za različite oblike volontiranja i programe učenja zalaganjem u zajednici, pri čemu studenti dobivaju certifikate odnosno volontersku knjižicu u koju se upisuju svi njihovi volonterski angažmani.

Na odsjeku za Informacijske znanosti Sveučilišta u Zadru prema rezultatima istraživanja u akademskoj godini 2013./2014. organizirale su se aktivnosti učenja zalaganjem u zajednici u vidu organiziranja radionica za osobe treće životne dobi u Gradskoj knjižnici Zadar ili su studenti mogli sudjelovati u aktivnostima učenja zalaganjem u zajednici koja se provode na institucijama s posebnim grupama korisnika, poput primjerice čitanja starijima i bolesnima, vođenje radionica pismenosti za nezaposlene i one koji nisu završili osnovnu razinu obrazovanja i sl. Te su se aktivnosti provodile u sklopu diplomskih studija Informacijskih znanosti, Socijalnog rada, Pedagogije i Andragogije. Studenti koji se uključuju u ovakve aktivnosti dobivaju priznanja za svoj rad u njihovim dopunskim ispravama o studiju te također imaju mogućnost stjecanja dodatnih ECTS bodova za osmišljavanje i provođenje projekata na diplomskom studiju (Europe Engage, 2016).

Ono što je bitno napomenuti je činjenica kako institucije visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj još uvijek nemaju razvijen jedinstven sistem implementacije i evaluacije modela učenja zalaganjem u zajednici te društvenog angažmana, iako postoje pozitivni primjeri primjene ovog modela na velikom broju visokoškolskih institucija u Republici Hrvatskoj. Fakulteti društvenih i humanističkih znanosti nude kolegije koji uključuju komponente modela učenja zalaganjem u zajednici te su oni uglavnom na izbornoj razini. Iz dosadašnje literature koja se bavi istraživanjem ovog modela proizlazi kako niti jedan fakultet niti odsjek iz područja tehničkih i prirodnih znanosti nije ispunio upitnik u sklopu projekta *Europe Engage* (2016) i ne postoje informacije da bilo koji od fakulteta iz tih područja zasad primjenjuje model učenja zalaganjem u zajednici na bilo koji način.

## **2. Prikaz metodologije istraživanja**

Nakon pregleda dosadašnjih nacionalnih i međunarodnih istraživanja te opisivanja modela učenja zalaganjem u zajednici, slijedi metodološki okvir istraživanja čiji je cilj detaljnije prikazati tijek i način istraživanja iskustava hrvatskih sveučilišnih nastavnika s modelom učenja zalaganjem u zajednici.

### *2.1. Opis predmeta istraživanja*

S obzirom na bogat fokus međunarodnih istraživanja na sveučilišne nastavnike koji rade po modelu učenja zalaganjem u zajednici u visokom obrazovanju te nedovoljne zastupljenosti modela u nacionalnom kontekstu, ovo je istraživanje provedeno s nastavnicima na sveučilištima u Hrvatskoj koji primjenjuju model učenja zalaganjem u zajednici u svojoj visokoškolskoj nastavi kako bi se dobio uvid u njihova iskustva s modelom koja bi nadalje poslužila drugim nastavnicima koji žele uvesti model u svoju visokoškolsku nastavu. Rastući broj istraživanja u posljednjih četrdesetak godina sustavno upućuje na brojne prednosti koje ovaj model donosi kako za studente/ učenike, tako i za sveučilišta i sveučilišne nastavnike, ali nabitnije za zajednicu odnosno društvo u kojem živimo, zbog čega se brojni autori zalažu za njegovu integraciju ne samo na visokoškolsku razinu već i na ostale obrazovne razine. Upravo iz tog razloga javlja se potreba za istraživanjima koja će preusmjeriti pažnju na dosad slabo istraženu, pozitivnu praksu primjene modela učenja zalaganjem u zajednici na hrvatskim sveučilištima. Stoga, predmet istraživanja jest dobiti uvid u ono što motivira sveučilišne nastavnike na implementaciju i primjenu modela učenja zalaganjem u zajednici, s kojim se izazovima pritom suočavaju, kao i o njihovoj percepciji aktualne pozicije modela u Republici Hrvatskoj. U nacionalnim okvirima ovakvo istraživanje predstavlja novitet, a također može biti doprinos postojećem broju inozemnih istraživanja vezanih uz iskustva sveučilišnih nastavnika koji primjenjuju model učenja zalaganjem u zajednici u svojoj visokoškolskoj nastavi.

### *2.2. Opći cilj istraživanja*

U skladu s predmetom istraživanja opći cilj ovog istraživanja jest doprinjeti dosadašnjim spoznajama o modelu učenja zalaganjem u zajednici u nacionalnom visokoškolskom prostoru uz pomoć iskustava sveučilišnih nastavnika koji rade po ovom modelu, a od posebnog istraživačkog interesa jesu pozitivna iskustva sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj i njihove

preporuke za daljnji razvoj i uspješniju integraciju modela učenja zalaganjem u zajednici u svakodnevni nastavni rad na visokoškolskim ustanovama u Hrvatskoj.

### *2.3. Temeljno istraživačko pitanje i specifična istraživačka pitanja*

Iz ovako definiranog cilja istraživanja, kao i iz teorijskog okvira u istraživanju iskustava sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj s modelom učenja zalaganjem u zajednici polazi se od sljedećeg temeljnog istraživačkog pitanja:

- Kakva iskustva imaju sveučilišni nastavnici u Hrvatskoj s primjenom modela učenja zalaganjem u zajednici u svojem svakodnevnom nastavnom radu, s kojim se izazovima nose i kako ih premošćuju te na koji način zadržavaju pozitivan stav prema integraciji i primjeni ovog modela?

Iz temeljnog istraživačkog pitanja proizlaze sljedeća specifična istraživačka pitanja:

- Koji su motivacijski razlozi potaknuli sveučilišne nastavnike na integraciju modela učenja zalaganjem u zajednici u svoju visokoškolsku nastavu i jesu li se i kako njihovi razlozi mijenjali kroz njihovo iskustvo primjene modela u visokoškolskoj nastavi?
- Na koji su se način sveučilišni nastavnici koji primjenjuju model učenja zalaganjem u zajednici u svojoj visokoškolskoj nastavi pripremali/ obrazovali/ usavršavali za njegovu primjenu i kako procjenjuju svoju kompetentnost za primjenu ovog modela?
- Što nam iskustva sveučilišnih nastavnika koji primjenjuju model učenja zalaganjem u zajednici u svom svakodnevnom nastavnom radu govore o sličnostima i razlikama njihovih matičnih institucija, a iz perspektive institucionalnih politika prema modelu, stava kolega iz radnog okruženja te odnosa studenata prema ovakvom modelu poučavanja i učenja?
- Što nam iskustva sveučilišnih nastavnika koji primjenjuju model učenja zalaganjem u zajednici govore o aktualnoj poziciji ovog modela u hrvatskom visokom školstvu i kako ga se može unaprijediti?

### *2.4. Metoda i postupci prikupljanja podataka*

Uzimajući u obzir važnost osobnih iskustava sveučilišnih nastavnika koji primjenjuju model učenja zalaganjem u zajednici u svojoj visokoškolskoj nastavi, ovo istraživanje polazi od kvalitativne istraživačke paradigme. Halmi (2005) kvalitativno istraživanje definira kao



specifičnu vrstu istraživanja u kojem se isprepliću različite discipline, područja i predmeti istraživanja, a kvalitativna paradigma promatra socijalnu zbilju kao uređenu i na pravilima postavljenu stvarnost koja može biti spoznata u cijelosti. Pri korištenju kvalitativne paradigme odnosno kvalitativnog istraživačkog pristupa mogu se primjenjivati odnosno kombinirati različite metode i tehnike prikupljanja podataka (Creswell, 2002). Prema Milasu (2007) kvalitativni pristup proučava fenomene u njihovu prirodnom okruženju, nastojeći im dati smisao i protumačiti ih sukladno značenju koje im pridaju ljudi, a temelji se na osobnim iskustvima, životnim pričama, pojedinačnim ili skupnim intervjuima, opažanjima, analizi dokumenata i drugih izvora koji opisuju svakodnevne ili izuzetne trenutke značajne za život pojedinca. Kvalitativni istraživač primjenjuje široku skalu sredstava i postupaka iz svog metodološkog arsenala primjenjujući različite strategije u procesu rješavanja problema te se od njega traži da izvodi veliki broj različitih operacija i zadataka koji se kreću od dubinskog intervjuiranja, preko razumijevanja i interpretacije drugih do intenzivne autorefleksije i samorazumijevanja (Halmi, 2005). Primjena kvalitativnih metoda omogućava bolje razumijevanje nekog fenomena jer je analiza detaljnija i dublja nego ona što ju obično zahvaćaju tradicionalne istraživačke metode (Milas, 2007).

Kao temeljna metoda prikupljanja podataka koristili su se fenomenološki, polustrukturirani intervjui. Razlog odabira polustrukturiranog, umjesto strukturiranog intervjua je taj što za razliku od strukturiranog intervjua, polustrukturirani intervjui je prikladna tehnika za istraživanje stavova i mišljenja ispitanika o složenim i delikatnim pitanjima jer omogućuje dublje i preciznije ispitivanje (Barić, 2016).

Prije samog provođenja intervjua sudionike istraživanja se informiralo o osiguravanju anonimnosti i zaštite prikupljenih podataka koji će se koristiti samo u svrhu izrade ovog diplomskog rada. Svi sudionici istraživanja potpisali su informirane pristanke za sudjelovanje u istraživanju u dva primjerka – jedan primjerak su zadržali oni dok su drugi primjerak potpisani i ispunjeni poslali istraživačici putem maila (Prilog 1). Ukupno je provedeno 7 individualnih intervjua u razdoblju od 1. svibnja do 23. lipnja 2018. godine koji su se snimali diktafonom na mobilnom uređaju. Dva intervjua provela su se u prostorima Filozofskog fakulteta u Rijeci, dok se preostalih pet intervjua provelo putem *Skype*-a. Intervjui su u prosjeku trajali između 27 i 38 minuta.

## 2.5. Uzorak istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja koristio se namjerni uzorak bogat informacijama – nastavnici koji primjenjuju model učenja zalaganjem u zajednici u svojoj visokoškolskoj nastavi. Razlog odabira namjernog uzorka istraživanja je taj što je s obzirom na opći cilj istraživanja te temeljna i specifična istraživačka pitanja bilo bitno da se radi o sveučilišnim nastavnicima koji su dobro upoznati s modelom učenja zalaganjem u zajednici i koji ga sami primjenjuju. Nastojao se steći uvid u njihova iskustva i izazove s kojima se suočavaju prilikom primjene modela učenja zalaganjem u zajednici, a sve s ciljem dobivanja smjernica za njegovu uspješnu integraciju u visokoškolske institucije u Republici Hrvatskoj. Uzorkovanje je bilo namjerno, ciljano prema osobama koje su u nacionalnom visokoškolskom prostoru istraživali i pisali o modelu učenja zalaganjem u zajednici te objavljivali radove na temu svojih iskustava i evaluacije svojih kolegiya putem osobnih kontakata i poznanstava mentorice. Uz to se kao metoda uzorkovanja koristila i metoda snježne grude (*snowball metoda*) gdje se svakog sudionika istraživanja pitalo za preporuku još najmanje jedne osobe koja bi odgovarala uzorku. U istraživanju je sudjelovalo ukupno sedam sudionika istraživanja i svih sedam je bilo ženskog spola u dobi od 33 do 46 godina. Radi se o homogenom uzorku, međutim težilo se heterogenosti u vidu različitih institucija s kojih dolaze sudionici istraživanja. Sve sudionice istraživanja dolaze iz društvenih znanosti, ali se bave različitim disciplinama. Sudionice istraživanja dolaze sa ukupno tri visokoškolske institucije odnosno sveučilišta u Hrvatskoj – četiri sudionice istraživanja dolaze sa Sveučilišta u Zagrebu, dvije sudionice istraživanja sa Sveučilišta u Rijeci, dok jedna sudionica istraživanja dolazi sa Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.<sup>13</sup> Ukupne godine radnog staža sudionica istraživanja na visokoškolskim institucijama su između 8 i 21 te imaju između 6 i 13 godina iskustva u provedbi metode učenja zalaganjem u zajednici.

## 2.6. Obrada i analiza podataka

Nakon provedenih intervjua izradili su se transkripti svakog intervjua temeljem kojih se pristupilo analizi podataka. Podaci su obrađeni kvalitativnom metodom kodiranja te je izrađeno kodno stablo sa pripadajućim područjima, kategorijama i dimenzijama (Prilog 2). Analizom kodova su se dalje interpretirali podaci. Sam postupak kodiranja odnosno analiza

---

<sup>13</sup> Informiranim pristankom sudionicama istraživanja zajamčena je zaštita identiteta stoga se u radu neće povezivati imena s njihovim matičnim institucijama, neće se navoditi podaci o njihovom obrazovanju, kao ni točne discipline s kojih dolaze sudionice istraživanja jer bi to moglo doprinjeti njihovoj lakoj identifikaciji.

sastojala se od četiri faze. U prvoj fazi proveo se postupak transkripcije provedenih intervjua i individualna analiza slučaja. Individualna analiza slučaja sastojala se od prvotnog familijariziranja s transkriptima kroz višeputno iščitavanje i pisanje komentara i podsjetnika te pisanja inicijalnih kodova. U drugoj fazi uslijedilo je otvoreno kodiranje opisa osobnih iskustava gdje su se podaci segmentirali u manje jedinice i imenovala i opisivale njihove osobitosti s obzirom na temeljno i specifična istraživačka pitanja. Kako bi se uhvatilo što je moguće bolje nijanse u opisima iskustava, identificiralo se što je moguće više koncepata i kategorija kodova te su se stvarali deskriptivni kodovi i imaginativne varijacije. U sljedećoj fazi tražile su se sličnosti i razlike u svim intervjuima prema osnovnim tematskim kategorijama, zatim su se analizirale razlike među tipovima iskustava prema tematskim kategorijama. U posljednjoj fazi kodiranja proučavale su se razlike i sličnosti kako bi se pronašle generalne tendencije za sve sudionice istraživanja te su se naposljetku interpretirali različiti tipovi sudionika, izjave i informacije s referencama na individualne slučajeve.

Za pohranu i obradu podataka primijenjen je računalni program odnosno softver za analizu kvalitativnih podataka *Dedoose*. Prilikom softverske analize, u softver su se importirali svi transkripti i na temelju prijašnje analize unešeni su inicijalni kodovi te su se daljnjom analizom transkripata stvarale i proširivale kategorije i dimenzije s pripadajućim imaginativnim varijacijama te je produkt softverskog kodiranja bilo kodno stablo sa pripadajućim područjima, kategorijama i dimenzijama na temelju kojeg su se dalje interpretirala iskustva sudionika istraživanja.

U konačnici je oblikovano 10 područja i 21 kategorija s pripadajućim dimenzijama na temelju kojih su iščitani rezultati te se pristupilo postupku analize podataka u vidu opisivanja svake navedene kategorije s obzirom na temeljno istraživačko pitanje i specifična istraživačka pitanja

Materijalni uvjeti za realizaciju istraživanja (snimač zvuka, računalo i softver za obradu kvalitativnih podataka *Dedoose*) bili su dostupni istraživačici, a ostali materijalni troškovi koji su se odnosili se na ispis informiranih pristanaka i ispis protokola strukturiranog intervjua financirala je sama istraživačica iz svojih osobnih sredstava.

## 2.7. Instrument istraživanja

U svrhu ovog istraživanja izradio se protokol polustrukturiranog intervjua za sveučilišne nastavnike koji primjenjuju model učenja zalaganjem u zajednici u svojoj visokoškolskoj

nastavi koji se koristio prilikom provedbe intervjua (Prilog 3). Protokol se sastojao od ukupno 25 otvorenih pitanja koja su bila podijeljena na 4 kategorije. Prva se kategorija sastojala od pitanja vezanih uz percepciju vlastite uloge u doprinosu razvoja zajednice i društva, aktivnosti u koje se oni uključuju s ciljem doprinosa razvoja zajednici, vrednovanje takvih aktivnosti, vlastiti opis modela učenja zalaganjem u zajednici te način na koji su sudionici istraživanja osobno integrirali model učenja zalaganjem u zajednici u svoju visokoškolsku nastavu. Ta su pitanja služila kao uvodna pitanja kojima je cilj bio povezati predmet istraživanja sa širim kontekstom pitanja civilne misije sveučilišta i doprinosa sveučilišnih nastavnika razvoju zajednice i koja su poslužila za ostvarenje uvodne teme u razgovor koji je od šireg konteksta išao prema užem. Drugu su kategoriju sačinjavala pitanja vezana uz motivaciju za integraciju modela učenja zalaganjem u zajednici u njihovu visokoškolsku nastavu te pitanja vezana uz osobna iskustva s provedbom modela s fokusom na pozitivna iskustva u njegovoj primjeni. Treća kategorija odnosila se na pitanja vezana uz kompetencije koje oni smatraju bitnima za provedbu modela te njihovo obrazovanje i usavršavanje za primjenu modela, kao i percepciju vlastite kompetentnosti za provedbu modela. Ta su pitanja povezana s četvrtim istraživačkim pitanjem vezanim uz to što nam iskustva sveučilišnih nastavnika koji primjenjuju ovaj model govore o stanju modela učenja zalaganjem u zajednici u nacionalnom kontekstu u smislu prilika i mogućnosti za stručno usavršavanje, kao i njihovih iskazanih potreba za takvom vrstom edukacije odnosno usavršavanja. Četvrta kategorija odnosila se na pitanja vezana uz institucionalne politike odnosno postojanje istih vezanih uz model učenja zalaganjem u zajednici, stavove vodećih ljudi i kolega na institucijama s kojih dolaze, kao i o njihovim iskustvima i doživljaju interesa studenata za ovakav model visokoškolske nastave. Uz to, u ovoj su se kategoriji nalazila i pitanja vezana uz izazove s kojima se suočavaju prilikom primjene modela učenja zalaganjem u zajednici. U petoj su se kategoriji nalazila pitanja vezana uz njihovu percepciju aktualne pozicije modela na hrvatskim visokoškolskim institucijama i njihovim mogućim prijedlozima za unapređenje pozicije modela u hrvatskom visokom školstvu. Na kraju protokola nalazi se zaključno pitanje gdje se sudionicima istraživanja ostavio prostor da dodaju ono što smatraju bitnim za temu, a nije bilo spomenuto nigdje ranije tijekom intervjua.

## *2.8. Očekivani znanstveni doprinos istraživanja*

Podaci prikupljeni ovim istraživanjem moći će poslužiti za stvaranje slike o iskustvima sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj koji primjenjuju model učenja zalaganjem u zajednici, o izazovima s kojima se oni suočavaju, kako ih premošćuju te na koji nači zadržavaju pozitivan

stav prema integraciji i provedbi ovog modela u svojoj visokoškolskoj nastavi. Poslužiti će i kao smjernice za buduća istraživanja o modelu učenja zalaganjem u zajednici u visokoškolskoj nastavi koji je slabo istraživani u nacionalnom kontekstu. Rezultati ovog istraživanja također mogu doprinjeti razvoju smjernica za poboljšanje pozicije modela u hrvatskom visokom školstvu. Osim navedenih praktičnih doprinosa istraživanja, valja napomenuti da je teorijski doprinos ovoga rada sistematizacija dosadašnjih teorijskih spoznaja o modelu učenja zalaganjem u zajednici kao i provedenih istraživanja vezanih uz temu na temelju pregleda i analize postojeće literature.

### *2.9. Etičke dileme u istraživanju*

Odabir ciljeva i načina prikupljanja podataka u skladu je s etičkim standardima istraživanja i Etičkim kodeksom Sveučilišta u Rijeci. Kako bi se zaštitili osobni podaci sudionika istraživanja, sudionici istraživanja potpisali su informirani pristanak u kojem im je objašnjen cilj i svrha istraživanja kao i da će se rezultati istraživanja koristiti isključivo u svrhe izrade diplomskog rada te se tražio njihov pristanak na djelomičnu zaštitu identiteta. Naime, u radu se ne koriste njihova imena već se sudionici istraživanja nalaze pod određenim šiframa (šifre su redom S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7).

### 3. Prikaz rezultata istraživanja

Kvalitativnom analizom transkripata definirana su područja, kategorije i njima pripadajuće dimenzije, koje su procijenjene kao ključne u razgovoru sa sveučilišnim nastavnicima koji primjenjuju model učenja zalaganjem u zajednici u svojoj visokoškolskoj nastavi i na temelju kojih su se interpretirala iskustva sudionica istraživanja.

#### 3.1. Doprinos razvoju zajednice i društva

Prije stjecanja uvida u iskustva sveučilišnih nastavnika s modelom učenja zalaganjem u zajednici, nužno je istražiti neke šire odrednice vezane uz spomenuti model. Upravo zbog toga jedno od prvih tema intervjua bila je percepcija vlastite uloge u doprinosu razvoja zajednice i društva u kojem se nalaze sudionice istraživanja. Sve se sudionice istraživanja slažu kako svaki akademski građanin mora na neki način doprinosti zajednici u kojoj radi i živi te smatraju kako su sveučilišni nastavnici također „odgovorni za sve što se događa u zajednici“ (S4,41,9)<sup>14</sup>. Sudionice istraživanja smatraju kako je moguće doprinosti zajednici „kroz nastavu i istraživanje“ (S2,40,10), ali i osobnim angažmanom u zajednici u svoje slobodno vrijeme kroz „volontiranje i promicanje građanskih vrednota i civilnog društva sudjelovanje u različitim projektima“ (S6,46,10), kroz „društveni angažman koji uključuje pomoć u različitim procesima stvaranja javnih politika i recimo u politici za starije osobe i politici za osobe s invaliditetom“ (S7,35,10) te kroz „politički angažman i angažman koji je temeljen na mojim sposobnostima, ali u okruženju na način da se pomogne određenim udrugama ili institucijama ili u određenim procesima u donošenju odluka“ (S3,39,11). Kao visoko obrazovani pojedinci, oni smatraju da je njihova dužnost da iskoriste svoje znanje kako bi poboljšali društvo, što je u skladu s rezultatima istraživanja koji su se bavili motivacijskim čimbenicima civilnog doprinosa sveučilišnih nastavnika (Holland, 1999; Bloomgarden i O'Meara, 2007). Sudionice istraživanja ovdje također ističu kako one za sebe smatraju da su takvi tipovi osobe koji vole pomagati drugima te se trude volontirati koliko god im to obveze dopuštaju. Slično kao i u ovom istraživanju, i sudionici istraživanja koje su proveli O'Meara i Niehausm (2009) na 109 fakulteta koji su bili nagrađivani za civilno zalaganje u zajednici govore kako se nastavnici najčešće uključuju u rad civilnog društva između ostalog zbog izraza osobnog identiteta, odnosno vlastitog sustava vrijednosti i nagnuća za pomoći zajednici koje su navele i sudionice istraživanja. Ono što sudionice

---

<sup>14</sup> Napomena: u zagradi su predstavljeni opći podaci o sudionicama istraživanja sljedećim redom: šifra sudionice istraživanja, dob, godine iskustva s provedbom modela učenja zalaganjem u zajednici.

istraživanja ističu da vrlo često ne doprinose onoliko koliko bi htjele zbog drugih obveza (obiteljski život, prezaposlenost na fakultetu i sl.) što dakako ne umanjuje činjenicu da unatoč tome one prepoznaju važnost doprinosa društvu i zajednici u kojoj žive i djeluju.

### *3.2. Primjena modela učenja zalaganjem u zajednici u nastavi*

Analiza prikupljenih podataka upućuje na činjenicu da sudionice istraživanja primjenjuju model učenja zalaganjem u zajednici kroz nastavu, odnosno kroz vlastite kolegije na preddiplomskoj i diplomskoj razini te da svake godine biraju partnere u zajednici s kojima će surađivati. Ukupno su navele primjere deset kolegija kroz koje primjenjuju model učenja zalaganjem u zajednici i od navedenih kolegija podjednak je broj onih koji su obvezni i onih koji su izborni. Sudionice istraživanja smatraju da kako koliko god je potreban i poželjan i sa sobom nosi brojne prednosti, ovaj model ne bi trebalo forsirati jer je potrebno mnogo iskustva kako bi se on uspješno implementirao i provodio u nastavi. Tome u prilog idu i navodi sudionica istraživanja kako „*ovo nije model koji se može nametnuti jer neće funkcionirati, a osim toga ako nastavnik nema kompetencije opet neće funkcionirati jer to nije model koji možete progurati jer je izrazito kompleksan i nikad ne znate što ćete na kraju dobiti*“ (S3,39,11) te da je za provedbu kolegija potrebna „*akumulacija svega, i života i rada i znanja i materije pojedinog nastavnog kolegija da bi to moglo funkcionirati jer da sam to primjerice radila u svojoj prvoj akademskoj godini ne znam kako bih to radila*“ (S3,39,11). Ono što možemo zaključiti iz navoda sudionica istraživanja jest da one integriraju model učenja zalaganjem u zajednici kroz svoje kolegije te da se razlikuju po broju kolegija koje provode.

#### *3.2.1. Komponente modela učenja zalaganjem u zajednici u nastavi*

Što se tiče samog postupka provedbe kolegija na kojima se radi po modelu učenja zalaganjem u zajednici, sve su sudionice istraživanja istaknule su sljedeće faze u provedbi: (I) inicijalni dogovori i stupanje u kontakt s organizacijom/ institucijom, (II) pojašnjavanje obveza studentima i partnerima u zajednici, (III) rad na kolegiju/ projektne aktivnosti/ volonterski rad, (IV) vođenje dnevnika rada ili osobnih blogova studenata, (V) prezentiranje rada na kolegiju, (VI) ispunjavanje obrazaca od strane nastavnika i mentora u intituciji/ organizaciji, (VII) završne evaluacije.

U inicijalnoj fazi prije provedbe samog kolegija sve sudionice istraživanja su navele kako kontaktiraju partnere u zajednici i stupaju u dogovore oko načina provedbe kolegija odnosno usluge koju će studenti pružati određenoj organizaciji ili udruzi u zajednici. Što se tiče rada na

kolegiju, iz odgovora sudionica istraživanja može se zaključiti kako različiti nastavnici imaju različite načine provedbe pa tako primjerice na jednom od kolegija koje su opisivale sudionice istraživanja „*surađuje se s različitim dionicima u društvu i rješavaju se njihovi problemi u smislu evaluacije projekata koje oni trenutno provode*“ (S2,40,10). Svima je zajedničko da se na kolegijima povezuju s (neprofitnim) organizacijama i/ ili udrugama, ovisno o trenutnim potrebama zajednice odnosno organizacijama u zajednici te da studenti samostalno osmišljavaju i realiziraju projekte vezane uz potrebe institucije u kojoj se nalaze. Sudionice istraživanja smatraju kako je ključno da studenti „*kroz te projekte izlaze van, izvan okvira fakulteta, da intervjuiraju i promatraju svoju okolinu odnosno lokalnu zajednicu, da upitaju ljude u čemu je problem ili ako oni sami uvide problem da probaju naći neko rješenje*“ (S4,41,9). Uz uključivanje projektnog rada i volontiranja u nastavu, kroz model učenja zalaganjem u zajednici, kroz jedan od kolegija, sudionica istraživanja navodi da „*studenti rade analizu upravljačkih mhanizama i procesa kao i rezultata upravljanja procjenama utjecaja na okoliš u Hrvatskoj*“ (S7,35,10) što je također jedan od dobrih primjera gdje studenti zaista mogu odgovoriti na potrebe zajednice i osvijestiti aktualne probleme s kojima se suočava lokalna zajednica u kojoj žive, što i leži u srži modela učenja zalaganjem u zajednici (Bringle i Hatcher, 1995; Zloković i Polić, 2013; Mikelić Preradović, 2015).

Nadalje, tijekom cijelog semestra bez obzira na to o kakvom se projektu radi i na kakvu potrebu zajednice se odgovara, na svakom kolegiju studenti su dužni voditi svoje vlastite dnevnik rada odnosno osobne blogove koji im služe da zapisuju sve vezano uz osmišljavanje i provedbu projekta, ali i svoja osobna iskustva i promišljanja, odnosno naposljetku kritičku refleksiju na cjelokupan proces. Refleksija se prema nekim teoretičarima (Bringle i Hatcher, 1995; 1997; Burns, 1998; Mikelić Preradović, 2015) smatra jednom od najbitnijih komponenti učenja zalaganjem u zajednici i potrebno ju je primjenjivati tijekom cijelog procesa. Naime, putem refleksije studenti kritički promišljaju o samom procesu i lociraju potencijalne poteškoće ili vlastite nedostatke na kojima mogu poraditi u svom budućem radu i djelovanju. Pretpostavka je da se obrazovni ishodi učenja zalaganjem u zajednici mogu najbolje realizirati kroz aktivnosti refleksije koje spajaju iskustvo pužanja usluga s obrazovnim ishodima (Bringle i Hatcher, 1995; Burns, 1998; Mikelić Preradović, 2015). Uz to, sudionice istraživanja navode obrasce koje ispunjavaju nastavnici, odnosno one same i mentori u zajednici jer su i jedni i drugi dužni pratiti rad studenata tijekom rada na kolegiju. Napominju da konstantno moderiraju cjelokupni proces što je i očekivano jer istraživanja



potvrđuju kako zbog svoje direktne povezanosti s kurikulumom i procesom učenja i poučavanja, učenje zalaganjem u zajednici je takav model poučavanja i učenja koji zahtjeva direktnu uključenost i kontinuiranu podršku nastavnika (Bringle, Games i Malloy, 1999; Checkoway, 2001; Finkelstein, Seal i Schuster, 1998; Hall, 1991; Kuh, Schuh i Whitt, 1991). Što se tiče završnih evaluacija, sudionice istraživanja ih smatraju veoma bitnima, međutim napominju kako ponekad zbog nedostatka vremena ne uspiju odraditi ovaj završni dio kolegija.

### *3.3. Motivacija za primjenu modela učenja zalaganjem u zajednici u visokoškolskoj nastavi*

Jedno od specifičnih istraživačkih pitanja na koje se nastojalo odgovoriti u sklopu ovog istraživanja bilo je vezano uz motivacijske razloge koji su potaknuli sveučilišne nastavnike na integraciju modela učenja zalaganjem u zajednici. Najčešći motivacijski razlozi koje navode sudionice istraživanja mogu se grupirati u dvije kategorije: (I) osobni motivi i (II) povoljni učinci modela učenja zalaganjem u zajednici. Njihovi osobni motivi proizlaze iz njihovih stavova o potrebi doprinosa razvoju zajednice i društva i intrinzičnoj motivaciji za primjenu modela, dok pod povoljne učinke spadaju učinci koje primjena modela učenja zalaganjem u zajednici ima na studente i zajednicu.

Što se tiče njihovih osobnih motiva za primjenu modela učenja zalaganjem u zajednici u njihovoj visokoškolskoj nastavi, sudionice istraživanja ističu svoja iskustva studijskih boravaka u inozemstvu te se prema njihovim riječima „*velik dio nas tamo u pozitivnom smislu zarazio i upoznao s modelom učenja zalaganjem u zajednici*“ (S7, 35,10). Sudionice istraživanja navode iskustvo studijskog boravka na dva XY sveučilišta u SAD-u (S1,40,13/ S3,39,11/ S7,35,10). One navode kako im je to bio poticaj da tako nešto pokušaju uvesti na svoja sveučilišta, iako inicijalno nisu bile uvjerene u njegovu uspješnost na ovim prostorima („*naravno moja prva reakcija je bila nema šanse teoretske da to ikada itko u našoj zemlji napravi jer će te samo proglasiti budalom*“ (S3,39,11)). Oni sudionici istraživanja koji nisu imali to iskustvo boravka u inozemstvu navode kako su za model saznali od kolega, međutim da su shvatili kako to „*mi na fakultetu to intuitivno provodimo već godinama samo to nismo možda tako nazvali*“ (S6,46,10). Pozitivna je činjenica što sudionice istraživanja dulje vrijeme kroz svoje kolegije nastoje doprinosti zajednici, no ovdje se postavlja pitanje radi li se zaista o modelu učenja zalaganjem u zajednici ili pak o implementaciji i provedbi samo nekih njegovih dijelova (projektna nastava, volontiranje u zajednici) u postojeće kolegije. Autorice Zloković i Polić (2013) ističu kako ukoliko postojeći kolegiji nisu osmišljeni na temelju analize specifičnih potreba lokalnih udruga i institucija, ali su djelomično s njima podudarni,

moguće ih je prilagoditi zahtjevima trenutnog stanja u društvu kroz osmišljavanje pojedinačnih aktivnosti kroz koje se ciljevi kolegija mogu realizirati. Pritom aktivnosti zalaganja ne smiju biti samo "nadodane" kolegiju već trebaju biti integrirane u njega.

Nadalje, neke sudionice istraživanja u osobnoj dimenziji motivacije ističu kako postoje i neke važne osobe koje su ih poticale na primjenu ovog modela u visokoškolskoj nastavi. One sudionice istraživanja koje spominju osobe koje su ih motivirale i poticale ističu da se najčešće radi o mentorima i kolegama iz neposredne okoline koji su ranije započeli s provedbom modela. Sudionice istraživanja također ističu kako se radilo o njihovoj „*intrinzičnoj motivaciji jer se radi sa sektorom, neprofitnim sektorom, i svjesni smo toga koji ih problemi muče, tako da smo jednostavno mi na mom odsjeku imali želju da pomognemo tim organizacijama, ali i želju da studentima damo konkretne primjere iz prakse kako bi što bolje shvatili materiju i dobili određeno iskustvo*“ (S5,33,6) te također ističu i da je tu ulogu odigrao i njihov „*svjetonazor i sistem vrijednosti koji smatra da da je važno učenje kroz suradnju između sektora i da je važno izaći iz neke svoje zone sigurnosti i udobnosti u djelovanje i pomoć drugima*“ (S6,46,10). Takav stav potvrđuje i nekoliko istraživanja koja su se bavila motivacijom nastavnika za uvođenje modela učenja zalaganjem u zajednici u visokoškolsku nastavu koji također intrinzičnu motivaciju za doprinos razvoju zajednice stavljaju na prvo mjesto (Holland, 1999; O'Meara i Niehaus, 2009).

### *3.3.1. Promjene u motivaciji za primjenu modela učenja zalaganjem u zajednici u visokoškolskoj nastavi*

Analiza prikupljenih podataka upućuje na postojanje razlike u motivaciji sudionica istraživanja na početku, kada su tek počele primjenjivati model učenja zalaganjem u zajednici i sada, kada već imaju određeno iskustvo u njegovoj primjeni.

Sudionice istraživanja navode da se u početku najčešće radilo o „*entuzijastičnom pokušaju i želji da se eksperimentira, napravi neka promjena*“ (S7,35,10), i želji „*da se drugačije radi i iskusi nešto novo s obzirom na različite inovativne metode i tehnike poučavanja*“ (S3,39,11), te se kao početna motivacija ističe i „*taj prvi response studenata, nakon prvog pokušaja uvođenja metode, gdje sam čitala u njihovim dnevnicima da su bili zadovoljni i tako*“ (S1,40,13).

Nadalje, sudionice istraživanja ističu kako se motivacija mijenjala s obzirom na generacije studenata koje su dolazile i kako je taj model postajao poznatiji u visokom školstvu u

nacionalnom kontekstu. Sudionice istraživanja ističu da se sada radi o „*onako reklo bi se nekom zreloom pristupu gdje znam u što ulazim, znam da to želim nastaviti raditi i znam da to mogu provesti*“ (S7,35,10). Uz to navode da je motivacija i to da su sada nakon nekog vremena „*riješena pitanja partnera u zajednici što je u početku bilo teško, a sada već imam listu partnera i znam što mogu očekivati*“ (S1,20,13) te da „*motivacija jača jer vidimo da postoji trajniji utjecaj na studente s obzirom na to da puno studenata nastavlja volontirati i nakon odslušanih kolegija*“ (S5,33,6)

Sudionice istraživanja također ističu da „*tijekom vremena uvidiš da to funkcionira i da ima smisla i logike i sve ovo drugo je prestalo imati smisla*“ (S3,39,11) i da „*danas ne bi mijenjala taj kolegij za ništa na svijetu i sjajan mi je taj model*“ (S2,40,10). Mnoga su se istraživanja bavila faktorima koji motiviraju ili pak obeshrabruju nastavnike za uvođenje ovog modela u svoje učenje i poučavanje (Russel-Stamp, 2015; Moore i Ward, 2010; O'Meara i Niehausm, 2009; Holland, 1999; Garcia i Robinson, 2005; Abes, Jackson i Jones, 2002; Banerjee i Hausafus, 2007) i ono što je zajedničko svim tim istraživanjima, ali i nalazima ovog istraživanja je da se kao najčešći faktori koji potiču usvajanje modela učenja zalaganjem u zajednici ističu intrinzična motivacija, poboljšani obrazovni ishodi studenata te stvaranje partnerstva između fakulteta i zajednice u svrhu razvoja zajednice i društva. Zanimljivo je što, unatoč izazovima s kojima se sureću sudionice istraživanja ističu kako im motivacija za daljnju primjenu ovog modela samo jača te da se žele nastaviti baciti modelom na jednoj višoj razini i raditi na napretku modela na hrvatskim sveučilištima.

#### *3.4. Iskustva s provedbom modela učenja zalaganjem u zajednici u visokoškolskoj nastavi*

Na pitanje o njihovim iskustvima s provedbom modela učenja zalaganjem u zajednici sudionice istraživanja su odgovarale kako su iskustva uglavnom pozitivna. Pritom je analiza pokazala kako nastavnici ističu dvije ključne dimenzije pozitivnog iskustva: (I) kvalitetu studenata i (II) kvalitetu suradničkih odnosa s partnerima u zajednici.

Naime, sudionice istraživanja se slažu kako su iskustva jako različita ovisno o generaciji studenata jer su neke generacije više zainteresirane i motivirane, a druge manje („*Nekad dobijete takvu generaciju gdje su svi jako motivirani i žele se iskazati i sudjelovati, dok s nekim generacijama promišljate hoćete li uopće tako nešto raditi ili ćete im omogućiti da samo naprave seminarski i gotovo*“ (S4,41,9)). Što se tiče partnera u zajednici navode da „*sa svakom novom organizacijom dobiješ nešto novo i naučiš mnogo iz toga*“ (S4, 41,9) te da „*čak i negativna iskustva ne bi rekla da su negativna jer smo i iz njih nešto naučili i to nam*

daje podlogu da nešto mijenjamo iduće godine i da poboljšamo one stvari koje nisu bile najbolje izvedene“ (S3,39,11).

### *3.5. Obrazovanje i usavršavanje za primjenu modela učenja zalaganjem u zajednici u visokoškolskoj nastavi*

Sljedeće specifično istraživačko pitanje na koje se nastojalo odgovoriti odnosilo se na način na koji su se sveučilišni nastavnici koji primjenjuju model učenja zalaganjem u zajednici pripremali/ obrazovali/ usavršavali za primjenu modela. Analiza prikupljenih podataka upućuje na to kako su u manjini one sudionice istraživanja koje su prije početka primjene modela imale neki oblik formalnog obrazovanja vezan uz model učenja zalaganjem u zajednici. Ističe se „*prvo usavršavanje na XY sveučilištu koje mi je zbija dobro došlo jer sam tamo dosta naučila o modelu*“ (S1,40,13) i „*iskustvo stipendijskog boravka u SAD-u gdje sam na XY sveučilištu bila stipendistica XY Instituta koji je bio program exchange scholars godinu dana i tamo su me poslali gdje sam baš prošla taj program American Humanics za neprofitni leadership gdje je učenje zalaganjem u zajednici bilo sastavni dio toga gdje sam onda ja pohađala kod koordinatorice Instituta za service-learning nekih 5, 6 kolegija učenja zalaganjem u zajednici i od nje učila metodologiju*“ (S7,35,10). Uz to jedna sudionica istraživanja ističe kako je prošla „*menadžment za volontere u volonterskom centru u (gradu u kojem je i matična institucija)*“ (S4,41,9), ali ne ističe to kao formalni vid obrazovanja baš za ovu specifičnu metodu nego joj je to pomoglo u njegovoj primjeni i uvođenju u nastavu. Uz spomenute oblike obrazovanja, spominju se i „*radionice upravljanja karijerom*“ (S4,41,9) te sudjelovanje u projektima kroz koje su sudionice istraživanja stekle određeno iskustvo koje im pomaže u primjeni modela u njihovoj nastavi. Tako spominju „*projekt Europe Engage*“ (S1,40,13), „*različiti europski projekti na kojima sam sudjelovala tijekom godina zajedno s još nekim kolegama s drugih fakulteta*“ (S3,39,11), ali i „*trenutno se provode radionice u sklopu Europskog socijalnog fonda koje radimo u suradnji s dvije neprofitne organizacije gdje u sklopu tog projekta prolazimo kroz nekoliko radionica upravo o toj metodi*“ (S5,33,6). Sve sudionice istraživanja najčešće ističu samostalno iščitavanje literature i primjera dobre prakse o modelu, kao i stjecanje iskustva i novih saznanja iz nekog vlastitog volonterskog iskustva i osobnog angažmana u zajednici. Dakle, iz toga možemo zaključiti kako se sudionice istraživanja najčešće usavršavaju neformalnim putem i kroz vlastiti angažman te da postoji vrlo malo primjera gdje su sudionice istraživanja prošle kroz formalni oblik obrazovanja o modelu i najčešće su ta obrazovanja i usavršavanja bila na nekim inozemnim sveučilištima. Međutim, također je bitno naglasiti da sudionice istraživanja ističu kako se danas puno više

usavršavaju za primjenu modela kroz sudjelovanje u različitim europskim i međunarodnim projektima te da neke od njih i same drže radionice u sklopu tih projekata. Ističu da im to dodatno pomaže u vlastitom napredovanju, ali i djeluje pozitivno na širenje informacija i iskustava s provođenjem modela učenja zalaganjem u zajednici. Nalazi sudionica istraživanja upućuju na to da se primjena modela učenja zalaganjem u zajednici sve više širi kroz različite projektne aktivnosti u koje se uključuju nastavnici na nekim hrvatskim sveučilištima. Tome svjedoči izjava sudionica istraživanja kako „*sad evo kada smo pisali projektne prijave bilo je čak 8 prijava s našeg faksa baš za učenje zalaganjem u zajednici*“ (S7,35,10). U gotovo svim istraživanjima koja se bave smjernicama za implementaciju modela učenja zalaganjem u zajednici (Abes, Jackson i Jones, 2002; Chenarani, 2017; Miškulin, Penava Brekalo i Serdarušić, 2016; Saltmarsh, Janke i Clayton, 2015) ističe se potreba za obrazovanjem nastavnika za implementaciju i provedbu ovog modela odnosno dobro poznavanje teorijske podloge samog modela i načina na koji se on primjenjuje jer u protivnom otvaramo prostor za podcjenjivanje modela i osporavanje njegove teorijske i praktične utemeljenosti.

### *3.6. Kompetencije potrebne za primjenu modela učenja zalaganjem u zajednici u visokoškolskoj nastavi*

Ono što se može usko povezati sa kontekstom obrazovanja i usavršavanja za primjenu modela učenja zalaganjem u zajednici su i nastavničke kompetencije potrebne da se model pravilno i uspješno integrira i primjenjuje u nastavi. Naime, jedno od pitanja odnosilo se na to koje kompetencije sudionice istraživanja smatraju bitnima kako bi određeni nastavnik uopće mogao provoditi ovaj model u sklopu svoje visokoškolske nastave. Analiza prikupljenih podataka upućuje na pet skupina kompetencija koje sudionice istraživanja ističu kao ključne u procesu primjene modela učenja zalaganjem u zajednici: (I) građanska kompetencija, (II) organizacijske kompetencije, (III) kompetencije vođenja, (IV) suradničke kompetencije, (V) digitalne kompetencije.

U prvu navedenu skupinu kompetencija spada građanska kompetencija gdje su sudionice istraživanja najčešće isticale „*vlastitu proaktivnost, odnosno pružanje vlastitog primjera da ste vi i sami poduzetni i aktivni*“ (S4,41,9). Što se tiče organizacijskih kompetencija, tu sudionice istraživanja najčešće upućuju na „*koordinaciju cijelog procesa odnosno moderiranje*“ (S7,35,10). Nadalje, sudionice istraživanja napominju kako su iznimno važne i „*kompetencije vođenja*“ (S2,40,10) te tu spominju „*upravljanje vremenom, upravljanje ljudima*“ (S5,33,6). Uz to su se sve složile kako je potrebna i kompetencija projektnog

menadžmenta „barem osnove jer od studenata tražimo da isplaniraju projekt, da ga analiziraju, dokumentiraju i izvještavaju“ (S1,40,13). Sudionice istraživanja izuzetno bitnima percipiraju i “suradničke kompetencije“ (S2,40,10) gdje napominju kako “moraš biti uvijek spreman na nova iskustva i suradnju jer jedino tako taj cijeli proces može funkcionirati” (S4,41,9). Posljednju skupinu kompetencija čine digitalne kompetencije i većina sudionica istraživanja ih percipira kao ključne za uspješan rad jer prema njihovim riječima “puno senradi online putem sustava za udaljeno učenje jer je tako lakše i studentima, ali i nama nastavnicima“ (S1,40,13).

Ono što se navodi u literaturi kod nastavničkih kompetencija najčešće je vezano uz kompetencije vođenja studenata i koordinacije cjelokupnim procesom. Autorice Clayton i Ash (2004) smatraju kako je potrebno da nastavnici pomognu studentima da shvate kako su nesigurnost, zbunjenost i frustracija normalni i prihvatljivi te u neku ruku korisni u procesu učenja. U skladu s time u ovom istraživanju sudionice istraživanja također navode kompetencije vođenja i upravljanja ljudima koji su uključeni u cjelokupni proces pa tako u najvećoj mjeri studenata jer je njima najčešće potrebna najveća podrška. Uz to, Holland (1999) je istaknuo kako je angažirani akademski rad, posebice učenje zalaganjem u zajednici i istraživanje u zajednici, vrlo zahtjevan i izazovan jer on može uključivati interdisciplinarni rad, rad koji se smatra radom izvan nastavničkih zona udobnosti, dodatke na puno radno vrijeme, uloge iznad onih koje su nastavnicima dodijeljene na fakultetu što je vrlo zahtjevno i teško je balansirati između svih uloga koje moramo svakodnevno obavljati u svim sferama života, od privatnog do profesionalnog. Sudionice istraživanja u skladu s time također naglašavaju da se prilikom primjene ovog modela u svojoj visokoškolskoj nastavi “moraju posvetiti isključivo radu na kolegiju na kojem provodim model i znam da neću imati puno vremena za išta drugo” (S7,35,10) te da “kako bi sve uspjelo zaista je potrebno sve temeljito isplanirati, ali onda i biti posvećen tom kolegiju što znači biti tu za studente i partnere kada god im zatreba” (S6,46,10). U skladu s time, vidljivo je kako se od nastavnika ponajprije očekuje fleksibilnost i spremnost na suradnju, kao i vođenje studenata i partnera u zajednici odnosno moderiranje cjelokupnim procesom izvedbe modela učenja zalaganjem u zajednici kroz sve aktivnosti, što su istaknule i sudionice koje su sudjelovale u ovom istraživanju. Sudionice istraživanja u nekoliko slučajeva ističu kako one sebe zapravo smatraju “odgovornima za cjelokupni proces i da primjena modela zapravo bude uspješna” (S6,46,10) jer kako kažu “ja vjerujem da je kuća modela učenja zalaganjem u zajednici fakultet, da mi kao matična institucija imamo odgovornost i mandat da to prođe dobro vezano za naše

*akademske ciljeve i ocjenjivanje i da bude sve u skladu s normama znanstvenim i što više biti uključen nastavnik u to” (S7,35,10).*

Dakle, možemo zaključiti kako je za provedbu ovog modela zapravo potreban skup različitih kompetencija koje se kako kažu sudionice istraživanja „*akumulirao tijekom godina kroz najprije studij pa zatim nastavu i vlastita istraživanja i projekte*“ (S3,39,11) jer se radi o modelu koji kako bi bio uspješan iziskuje mnogo truda i znanja i vještina ne samo od studenata, već i od nastavnika i partnera u zajednici. Uz to, sudionice istraživanja se slažu kako je za ovaj model najvažnije da nastavnik ima razvijene suradničke i digitalne kompetencije te da bude spreman na promjene i uvođenje inovacija jer je to presudno za pravilno osmišljavanje i provođenje modela učenja zalaganjem u zajednici.

### *3.6.1. Vlastita percepcija kompetentnosti za primjenu modela učenja zalaganjem u zajednici u visokoškolskoj nastavi*

Analiza prikupljenih podataka pokazuje da se sve sudionice istraživanja osjećaju kompetentnima za primjenu modela, iako su svjesne kako moraju još raditi na sebi i svojim znanjima vezanim uz metodu učenja zalaganjem u zajednici. Iz navoda sudionica istraživanja mogu se iščitati dva ključna razloga zbog kojih one smatraju da su dovoljno kompetentne: (I) praktično iskustvo i (II) spremnost na učenje/ usavršavanje.

Sudionice istraživanja navode kako nakon nekoliko godina provedbe sad već imaju dovoljno iskustva u praksi i zbog toga se osjećaju kompetentnima za primjenu („*ja nisam teoretičar tog modela, ali što se tiče praktičnog dijela tu jesam kompetentna definitivno*“ (S1,40,13), „*pa još uvijek trebam razvijati znanja, ali sad bi se već reklo da ga znam provest, da to mogu napraviti dovoljno dobro da to studenti osjete i da se ja u tom smislu razvijam profesionalno*“ (S7,35,10)). Smatraju da su kompetentne u smislu da su spremne učiti i usavršavati se te tu vide svoju prednost u odnosu a druge nastavnike („*ja sam spremna učiti i usavršavati i zato mislim da ga mogu provoditi jer sam spremna na promjene svake godine, ako nešto ne ide, znati ću promijeniti druge godine, i tako se usavršavamo*“ (S4,41,9)) te smatraju da imaju „*više iskustva u odnosu na prosječno stanje na mojoj instituciji*“ (S5,33,6) što vide kao osobnu prednost i potvrdu svoje kompetentnosti.

Za ovu je metodu iznimno važno da nastavnici posjeduju teorijska znanja o samoj metodi, ali i da budu spremni stalno učiti i usavršavati se te prilagođavati potrebama studenata, ali i zajednice (Holland, 1999). Važno je da se nastavnici osjećaju sposobnima odnosno

kompetentnima za primjenu ovog modela jer oni služe kao poveznica između sveučilišta i zajednice odnosno oni su zaduženi za suradnju i moderiranje cjelokupnog procesa te je utoliko suradnja uspješnija i bolja ako se nastavnici osjećaju kompetentnima i sposobnima za izvođenje cjelokupnog procesa.

### *3.7. Matična institucija i model učenja zalaganjem u zajednici*

#### *3.7.1. Iskustva spram primjene modela učenja zalaganjem u zajednici na matičnim institucijama sudionica istraživanja*

Analiza prikupljenih podataka upućuje na (I) neupoznatost čelnih ljudi i uprava matičnih institucija s kojih dolaze sudionice istraživanja s modelom učenja zalaganjem u zajednici, (II) deklarativna podrška modelu iznad je one sustavne te na (III) postojanje otpora u institucionalnom okruženju kod nekolicine sudionica istraživanja. Sve su se sudionice istraživanja susretale s različitim oblicima i orijentacijama podrške, međutim bitno je napomenuti kako većina njih ima pozitivna iskustva dok su one s negativnim iskustvima u manjini.

Pozitivna iskustva sudionica istraživanja ogledaju se u vidu (I) potpore vodećih ljudi na matičnim institucijama te (II) pozitivnog stava spram primjene modela učenja zalaganjem u zajednici. Što se tiče potpore vodećih ljudi na matičnim institucijama, neke sudionice istraživanja ističu kako su ju imale od samog početka i to posebice „*kada se radi o nekim projektima tu uvijek možemo računati na potporu*“ (S1,40,13). Nadalje, one ističu kako se na njihovim matičnim institucijama izrazito potiče sudjelovanje u različitim projektima vezanim za društveno korisno učenje te se navodi da „*u ovom trenutku vlada jedna vrlo pozitivna klima vezana za model i mi kao nastavnici moramo to iskoristiti*“ (S1,40,13). Na pitanje vlada li pozitivan ili negativan stav na njihovoj matičnoj instituciji što se tiče primjene modela učenja zalaganjem u zajednici, sve se sudionice istraživanja slažu kako je on načelno pozitivan, ali prema riječima nekih sudionica istraživanja „*vi ne vidite i ne osjetite da je to nešto na što uprava ili katedre ili bilo tko stavlja poseban naglasak*“ (S5,33,6) te da imaju podršku „*kada treba potpisati dopise*“ (S2,40,10). Sudionice istraživanja naglašavaju da dosta vodećih ljudi nije previše upoznato s tim modelom, ali „*oni koji su upoznati i oni koji znaju što radimo su zadovoljni s onim što radimo*“ (S2,40,10). Slažu se da uglavnom imaju dosta otvorene ruke što se tiče primjene i implementacije modela te prema riječima jedne od sudionica istraživanja „*može se reći da nema zapreka, ali ni posebnih poticaja*“ (S6,46,10).



Ona negativna iskustva najčešće karakteriziraju (I) otpori u institucionalnom okruženju te (II) nepovjerenje spram modela učenja zalaganjem u zajednici. Naime sudionice istraživanja koje su imale takva iskustva napominju kako je u početku kada se započinjalo s primjenom modela vladao je negativan stav i prema riječima jedne od sudionica istraživanja „*otpor institucije je bio dosta velik jer se smatralo da mi nismo tu da služimo*” (S3,39,11) i da je to „*opet neka nova američka novotarija koja neće zaživjeti*“ (S3,39,11).

Dakle, možemo zaključiti kako analiza prikupljenih podataka upućuje na to da na matičnim institucijama sudionica istraživanja vlada načelno pozitivan stav spram primjene modela učenja zalaganjem u zajednici, ali od strane onih koji znaju na koji način se on primjenjuje i u većini slučajeva ta je podrška deklarativna, a ne sustavna. S druge strane, neke sudionice istraživanja isticale su da čelni ljudi na njihovim institucijama nisu upoznati s modelom te da zbog toga prevladava svojevrsno nepovjerenje u taj model i u njegovu učinkovitost. U skladu s prikupljenim podacima u ovom istraživanju neka od istraživanja vezana uz faktore koji utječu na primjenu modela učenja zalaganjem u zajednici (Hinick i Brandell, 2000; Russel-Stamp, 2015) pokazuju kako je veoma bitno da vlada pozitivna klima i podrška, posebice u vidu institucionalnih politika vezanih uz učenje zalaganjem u zajednici u okruženju u kojem nastavnici rade kako bi se taj model mogao uspješno integrirati i primjenjivati u visokoškolskoj nastavi.

### *3.7.2. Stav kolega u užem radnom okruženju spram modela učenja zalaganjem u zajednici*

Iz navoda sudionica istraživanja vezanih uz stavove njihovih kolega u užem radnom okruženju spram modela učenja zalaganjem u zajednici može se zaključiti da je (I) stav pozitivan, da (II) ponekad kolege nemaju znanja o modelu i kako se (III) kolege najčešće ne odlučuju za njegovu primjenu u vlastitoj nastavi zbog radnog opterećenja koje model sa sobom nosi.

Sve sudionice istraživanja naglašavaju da stav kolega pozitivan te da kolege podržavaju njihov angažman. Na nekoliko institucija sudionice istraživanja ističu da „*u mikrookruženju vlada odlična i podržavajuća klima i svi smo proaktivni i cijeli naš tim zajedno radi na različitim projektima i svi na neki način primjenjujemo taj model*“ (S4,41,9). Postoje i primjeri gdje sudionice istraživanja navode da se njihovi kolege ponekad i sami pridružuju u primjeni modela, posebice kada su u pitanju projekti pa tako sudionice istraživanja navode da se „*velik broj kolega koji do sada nisu primjenjivali model odlučio uključiti u nedavne edukacije koje su se provele na fakultetu i pokazali su veliki interes jer su shvatili da je to*

*način na koji mogu unaprijediti različite pedagoške metode poučavanja i sami su motivirani za to“ (S5,33,6).*

Sudionice istraživanja navode da negativni stavovi njihovih kolega na matičnim institucijama ne postoje, već da se mogu naći primjeri gdje kolege „*nisu posebno upoznati s tim pa se ne mješaju u to*“ (S6,46,10) i da oni koji znaju što rade da se vrlo često ne odlučuju za njegovu primjenu iako su svjesni pozitivnih strana jer „*ih je malo strah jer znaju da je to poprilično zahtjevan posao*“ (S7,35,10) te da „*kolege načelno podržavaju, ali kad im sugerirate da krenu provoditi kažu da treba puno vremena i u početku posebno traži puno logistike i ljudi su vam kada se nešto ne mora onda se baš i ne nude*“ (S1,40,13).

### *3.7.3. Stav studenata spram modela učenja zalaganjem u zajednici*

Sudionice istraživanja navode kako su stavovi studenata spram ove metode veoma raznoliki te da variraju od generacije do generacije. Prema analizi prikupljenih podataka postoji tri ključna elementa stavova studenata: (I) inicijalni strah, (II) prilagodba na način rada u kasnijim fazama rada na kolegiju te (III) zadovoljstvo na kraju semestra.

Sudionice istraživanja ističu kako na početku kada se studentima objasni što se sve od njih očekuje tijekom kolegija iskazuju veliki strah i nisu sigurno da to oni mogu izvesti (“*pa kako ću ja to*” (S1,40,13), “*ja to neću moći, previše je posla*” (S2,40,10)), međutim u kasnijim fazama sudionice istraživanja navode da „*kako semestar odmiče i kako vide sve više pozitivnih rezultata i na sebi i na zajednici postaju sve zadovoljniji i na kraju iznimno ponosni na sebe*“ (S1,40,13). Posebno su zadovoljni na kraju semestra kada vide da se njihov trud isplatio i da su zapravo nešto napravili sami da pomognu zajednici u kojoj žive te „*jako cijene ovakva nova iskustva i iznimno su otvoreni i poduzetni prilikom rada na kolegiju*“ (S6,46,10). Nadalje, sudionice istraživanja dakako ističu da se ta iskustva jako razlikuju od studenta do studenta te da „*uvijek postoje oni kojima se to neda i koji se šlepaju i oni koji previše potežu*“ (S4,41,9) te je stoga potrebno to pratiti na neki način i na kraju pravilno vrednovati njihov trud i zalaganje odnosno izostanak istog.

### *3.7.4. Rezultati koje postižu studenti radom po modelu učenja zalaganjem u zajednici*

Analiza prikupljenih podataka upućuju na (I) bolje rezultate studenata koji rade po modelu učenja zalaganjem u zajednici u odnosu na preostale studente te (II) razvijanje skupa kompetencija prilikom rada na ovom modelu. Sudionice istraživanja ističu razvoj (I) praktičnih vještina, (II) suradničkih kompetencija, (III) društvene osjetljivosti, (IV)

inicijativnosti i poduzetnosti, (V) kritičkog mišljenja, (VI) vještine projektnog menadžmenta te razvoj (VII) prezentacijskih vještina.

Sve se sudionice istraživanja slažu kako su studenti nakon rada po modelu učenja zalaganjem u zajednici u prednosti nad ostalim studentima jer stječu neke nove vještine koje vjerojatno ne bi inače stekli klasičnom nastavom. Tu sudionice istraživanja ističu da kada usporede studente koji rade po ovom modelu i one koji rade na „klasičan“ način da mogu primijetiti kako „oni koji rade po modelu učenja zalaganjem u zajednici stvarno dožive sadržaj, stvarno im ostane jer to osobno sve dožive na realnim primjerima“ (S7,35,10), da „više razvijaju neke praktične vještine“ (S2,40,10). Od vještina i kompetencija koje razvijaju i stječu studenti prilikom rada po ovom modelu navode da stječu kompetencije poput društvene osjetljivosti i prepoznavanja različitih potreba u društvu (S6,46,10), inicijativnosti i poduzetnosti (S2,40,10/ S3,39,11), sposobni su kritički promišljati o problemima u društvu (S2,40,10), ali i kritički se osvrnuti na svoju ulogu i napraviti jednu refleksiju cjelokupnog procesa što im pomaže da dalje razvijaju svoje sposobnosti (S1,40,13). Nadalje sudionice istraživanja navode da studenti dobiju praktična iskustva za buduće zaposlenje (S2,40,10/ S3,39,11) te da i sami postaju aktivniji u društvu te nastavljaju i nakon odrađenog kolegija odnosno projekata koje su proveli i dalje surađivati s određenim udrugama ili organizacijama ili pak samostalno volontirati (S3,39,11/ S4,41,9/ S5,33,6).

Nalazi se naslanjaju na istraživanja koja tematiziraju isto područje, a ukazuju na doprinost koji ovaj model ima za studente. Primjerice neka istraživanja upućuju na pozitivan utjecaj na mišljenje na višem nivou (Eyler i Giles, 1999), na kulturalnu svijest odnosno osjetljivost (Bloom, 2008; Borden, 2007; Gutheil, Chernesky i Sherratt, 2006) na personalni i interpersonalni razvoj (Gullicks, 2006), motivaciju za uključivanje u socijalna pitanja (Lee, Olszewski-Kubilius, Donahue i Weimholt, 2008). Uz to istraživanja upućuju i na razvoj životnih vještina (Astin i Sax, 1998), razvoj samoefikasnosti (Simmons i Cleary, 2006) te na građansku odgovornost tj. angažman u zajednici (Astin i Sax, 1998; Einfeld i Collins, 2008; Prentice, 2007). Na tom tragu su i nalazi ovog istraživanja jer sve sudionice istraživanja ističu kako studenti razvijaju društvenu osjetljivost i počinju oslušivati potrebe zajednice te se nerijetko i sami angažiraju u zajednici i nakon odrađenih kolegija i tu dolazi do izražaja njihovo razvijanje inicijativnosti i pozetnosti. Što se tiče postizanja boljih rezultata u odnosu na ostale studente, rezultati nekih istraživanja (Kendrick, 1996; Novak, Marley, Allen, 2007; Warren, 2012) idu u korist činjenici da studenti zaista postižu bolje rezultate u odnosu na studente koji nemaju iskustvo rada po modelu učenja zalaganjem u zajednici te da im ono

povećava obrazovne ishode u većoj mjeri nego tradicionalne pedagoške metode. S druge strane, neka druga istraživanja (Moley, McFarland, Miron, Mercer i Ilustre, 2002) izvještavaju o laganom padu učinkovitosti studenata koji su bili uključeni u učenje zalaganjem u zajednici u odnosu na ostale studente. Podaci ovog istraživanja u suglasuju su s nizom međunarodnih istraživanja (Kendrick, 1996; Novak, Marley, Allen, 2007; Warren, 2012) koja sugeriraju kako studenti koji su imali iskustvo rada po modelu učenja zalaganjem u zajednici zaista razvijaju neke nove vještine i sposobnosti (društvena osjetljivost, prepoznavanje potreba u zajednici, poduzetnost, projektni rad, praktična iskustva i sl.) koje nebi imali mogućnosti razviti klasičnom nastavom.

### *3.7.5. Institucionalne politike vezane uz modela učenja zalaganjem u zajednici*

Iskustva sudionica istraživanja upućuju na (I) izostanak institucionalnih politika usmjerenih modelu učenja zalaganjem u zajednici na njihovim matičnim institucijama te (II) spominjanje modela učenja zalaganjem u zajednici u širem okviru inovativnih metoda učenja i poučavanja.

Sudionice istraživanja navode kako za sada ni na jednoj od institucija učenje zalaganjem u zajednici nije eksplicitno navedeno kao jedno od mogućih nastavnih metoda / modela/ koncepata za primjenu („nemamo za sad riješeno u smislu da se eksplicitno nalazi u nekom od dokumenata“ (S1,40,13), „koliko mi je poznato nije ništa riješeno na institucionalnoj razini“ (S5,33,6)). Ono što navode da im je poznato da se institucije zalažu za uvođenje novih i inovativnih metoda učenja i poučavanja i da to postoji u službenim institucionalnim dokumentima te tu oni vide priliku za implementaciju učenja zalaganjem u zajednici. Uz to im je poznato kako inoviranje predmeta na bilo koji način pomaže u napretku u zvanju sveučilišnim nastavnicima te se u skladu s time neki nastavnici i iz toga razloga odlučuju za primjenu ovog modela u svojoj nastavi.

### *3.8. Vrednovanje doprinosa razvoju zajednice*

Analiza prikupljenih podataka pokazuje kako sudionice istraživanja, neovisno o instituciji s koje dolaze, dijele slična iskustva u kontekstu (ne)vrednovanja nastavničkog angažmana unutar kolegija koji se provode kroz model učenja zalaganjem u zajednici. Uz to navode da se “vrednuje” na nekoj deklarativnoj razini, u vidu nekih pozitivnih komentara i deklarativne potpore za nastavak takvog rada.

Naime, sudionice istraživanja složne su u tvrdnji da se ne vrednuje formalno jer se „još uvijek to ne vidi kao nešto što bi trebalo biti na fakultetu, nešto što ima značaja, ljudi ne percipiraju da je bitno“ (S4, 41,9) te da zapravo to rade zbog svojih uvjerenja odnosno „dosta radimo angažirano svako iz svojih nekih interesa i vrijednosnih sistema“ (S6,46,10). Što se tiče načina na koji se “vrednuje” tu navode primjer da je to uglavnom „u vidu nekog tapšanja po ramenu, to je super, samo tako nastavi, ali ništa drugo previše“ (S4,41,9).

Slično je stanje i na mnogim inozemnim sveučilištima gdje se također ne vrednuje angažman sveučilišnih nastavnika zbog čega se nastavnici naposljetku ni ne uključuju u aktivnosti civilnog zalaganja. Naime, istraživanja pokazuju kako nedostatak priznanja u institucionalnom sustavu nagrađivanja vrlo često obeshrabruje članove akademske zajednice za angažiranost u zajednici (Driscoll i Sandmann, 2001; O'Meara, 2002.). Jednako tako, ukoliko nastavnici procijene da njihova disciplina cijeni ovakav oblik angažmana, češće će se angažirati u zajednici (Abes et al. 2002; Vogelgesang, Denson i Jayakumar, 2010). U skladu s rezultatima spomenutih istraživanja, sve sudionice istraživanja se slažu kako postoji velika potreba za osiguravanjem sustava vrednovanja nastavničkog rada i zalaganja jer bi se tada otvorio prostor integraciji modela učenja zalaganjem u zajednici na više hrvatskih visokoškolskih institucija. Tome u prilog ide izjava jedne od sudionica istraživanja koja kaže da bi bilo “puno više ljudi koji se bave time samo da se osigura neki sustav vrednovanja, da nam na neki način odaju priznanje za to što radimo” (S7,35,10).

### *3.9. Izazovi primjene modela učenja zalaganjem u zajednici*

Analiza prikupljenih podataka pokazala je kako izazove integracije i primjene modela učenja zalaganjem u zajednici s obzirom na iskustva sudionica istraživanja možemo razvrstati u tri kategorije: (I) izazovi institucionalne potpore, (II) izazovi vezani uz studente i (III) izazovi vezani uz partnere u zajednici i (IV) izazovi vezani uz model.

Kod izazova institucionalne potpore sudionice istraživanja najčešće spominju: (I) nedostatak institucionalne potpore, (II) skeptičnost prema modelu u institucionalnom okruženju i (III) logističke poteškoće. Što se tiče institucionalne potpore, sudionice istraživanja navode kako taj model još uvijek nema institucionalnu potporu jer kako kažu „tu nema nekog sustavnog rada i plana na razini sveučilišta za dobrobit zajednice nego su to sve pojedinci koji kroz svoje predmete i svoje projekte na neki način doprinose organizaciji“ (S5,33,6) te se još uvijek „ne percipira kao nešto bitno i potrebno već ga se ponekad i podcjenjuje“ (S4,41,9) te je okolina zapravo skeptična prema modelu zbog vlastitog neznanja

i nerazumijevanja. Uz to navode i logističke poteškoće odnosno „*da sve sve uspije izorganizirati, ali i završiti jer je dakako cilj učenja zalaganjem u zajednici da se postigne i nekakav vidljiv rezultat*“ (S7,35,10). Tome u prilog ne ide činjenica kako se cjelokupno iskustvo učenja zalaganjem u zajednici mora ugurati u jedan semestar te sudionice istraživanja i to navode kao izazov jer smatraju da to ponekad nije moguće upravo zbog činjenice da „*organizacije imaju fiskalnu godinu, a mi na fakultetima akademsku te zna biti velika strka tamo oko zimskih praznika kad oni sve žele završiti, a mi ih još gnjavimo projektima*“ (S1,40,13). Ovi su razlozi jedni od najčešćih i u nekim istraživanjima koja su provedena s ciljem da se ispitaju izazovi s kojima se najčešće suočavaju visokoškolski nastavnici (Abes, Jackson i Jones 2002; Hammond, 1994). Nadalje, kao izazov ističu i velike grupe studenata, što također navode kao svojevrsnu logističku poteškoću. Naime, sudionice istraživanja to percipiraju izazovom jer „*s velikim grupama studenata ovakav tip rada je praktički neizvediv jer morate imati više nastavnika koji će raditi te je stoga bolje napraviti nekoliko malih grupa u kojima će se raditi ako je to moguće*“ (S1,40,13).

Nadalje, kao izazov vezan uz sam model učenja zalaganjem u zajednici, sudionice istraživanja navode da je obujam poslova velik i da zapravo za njih predstavlja izazov „*s jedne strane objasniti studentima što se sve od njih očekuje, a s druge strane operativno sve izvesti kako treba da zbog našeg nekog kašnjenja ili kašnjenja partnera u zajednici ne narušimo to njihovo iskustvo*“.

Što se tiče izazova vezanih uz studente, tu sudionice istraživanja navode kako „*poneke generacije studenata nisu posebno entuzijastične i ne snalaze im se u ovakvom obliku rada*“ (S4,41,9). Uz to, neke sudionice istraživanja ističu da „*kada se radi o izbornim kolegijima i studenti čuju koliko ima posla ne uključuju se jer im se to čini previše*“ (S5,33,6). Naime, nekolicina istraživanja (Eyler i Gills, 1999; Myers-Lipton, 1996; Kezar i Rhoads, 2001) pokazuje kako je za uspješnost ove metode važno da studenti budu visoko motivirani i svjesni potreba zajednice kako bi postigli optimalne rezultate na kolegiju, ali i postigli očekivanu promjenu u zajednici. Studenti se vrlo često suočavaju s poteškoćama prilikom zamjene tradicionalnih metoda učenja i poučavanja koje su orijentirane na nastavnika na one metode i strategije koje zahtijevaju veću odgovornost studenata (Felder i Brent, 1996 prema Clayton i Ash, 2004) zbog čega ta promjena mora biti postupna i nastavnici ih moraju voditi kroz cijeli proces i pomagati im u prilagodbi na novi način rada te imati razumijevanja za njihove poteškoće.

Izazova s partnerima u zajednici uvijek ima, kako navode sudionice istraživanja, i to uglavnom u smislu „*pojašnjavanja partnerima što je točno zadaća studenata koji k njima dolaze i koje su granice njihovog djelovanja*“ (S5,33,6) jer se kako kažu ponekad „*partneri zanesu pa očekuju svašta što nije u okviru projekta odnosno kolegija koji se odvija*“ (S2,40,10). Naime, sudionice istraživanja ističu kako su partneri u zajednici vrlo često jako entuzijastični i očekuju puno od studenata što nerijetko prelazi okvire kolegija u sklopu kojeg se odvija učenje zalaganjem u zajednici, ali tome se lako može doskočiti, kako kažu ukoliko se „*na samom početku kolegija posveti vrijeme partnerima kako bi im se objasnilo koje su zadaće studenata, a koje njih samih u provedbi ovog modela te na koji način će cjelokupni proces funkcionirati, to je jako bitno da bi sve uspjele i odvijalo se onako kako mi to želimo*“ (S4,41,9).

Ono što je zanimljivo je kako jedna sudionica istraživanja navodi da joj je izazov „*prenjeti svoje znanje i vještine na druge, na svog asistenta koji će se sada time baviti sa mnom na kolegiju jer je tu potrebna akumulacija svega, i znanja i vještina, ali i iskustva, a on se tek zaposlio pa nisam sigurna hoće li to moći*“ (S3,39,11). U kontekstu ovog nalaza, preporuka je daljnja istraživanja u nacionalnom visokoškolskom prostoru usmjeriti aspektima prijenosa znanja o ovom modelu na nove generacije asistenata.

Istraživanja koja su se također bavila tematikom izazova s modelom učenja zalaganjem u zajednici (Strand et. al., 2003 prema Stocking i Cutforth, 2006; Michel, 2008 u Roschelle, Pea, Hoadley, Gordin i Means, 2000) pokazuju kako se kao najčešći izazovi s kojima se suočavaju nastavnici koji poučavaju i vode istraživačke programe zalaganja u zajednici ističu osiguravanje spremnosti studenata za uključivanje u ovakve programe, strukturiranje samih programa u smislu rasporeda aktivnosti i vremenskih rokova za njihovo izvršenje, činjenica da većina ovakvih projekata odnosno aktivnosti je ograničena kolegijem odnosno postoji ograničeno vrijeme i broj uključenih dionika u određeni projekt odnosno aktivnost, kao i nedostatak institucionalne potpore modelu. To se može povezati s nalazima ovog istraživanja jer i sudionice istraživanja navode nedostatak institucionalne potpore, logističke poteškoće, kao i motivaciju studenata, odnosno izostanak iste, kao neke od potencijalnih izazova s kojima se suočavaju prilikom primjene modela učenja zalaganjem u zajednici.

### *3.10. Percepcija aktualne pozicije modela učenja zalaganjem u zajednici na hrvatskim sveučilištima*

Iz iskustava sveučilišnih nastavnika koji primjenjuju model učenja zalaganjem u zajednici može se iščitati nekoliko zaključaka o aktualnoj poziciji modela učenja zalaganjem u zajednici na hrvatskim sveučilištima: (I) model učenja zalaganjem u zajednici nije dovoljno vidljiv u nacionalnom visokoškolskom kontekstu, (II) izostaje ozbiljna institucionalna podrška za uspješniju primjenu modela, (III) provedba u nacionalnom kontekstu znatno ovisi o osobnoj motivaciji nastavnika, (IV) ne postoji formalni način vrednovanja već se vrednovanje izvršava na simboličnoj razini, (V) vodeći ljudi na institucijama i sveučilišni nastavnici u nacionalnom visokoškolskom kontekstu još uvijek nisu dovoljno informirani o modelu i ne poznaju ga dovoljno dobro, (VI) na uspješnost provedbe modela snažno utječe interes i kvaliteta studenata, kao i razina suradnje s partnerima u zajednici, (VII) primjećuju se promjene u nacionalnom visokoškolskom prostoru koje idu u prilog daljnjem razvoju primjene modela, (VIII) primjena modela kreće se u pozitivnom smjeru i napreduje u hrvatskom visokoškolskom kontekstu.

O aktualnoj poziciji modela na hrvatskim sveučilištima svjedoče izjave sudionica istraživanja kako se *„o modelu nedovoljno priča u hrvatskoj akademskoj zajednici, a onda kako se nedovoljno priča tako je neko vrijeme model stagnirao te ga je provodilo svega nekoliko ljudi u državi, ali se stanje danas promijenilo i određeni pomaci postoje“* (S5,33,6). Prema riječima sudionica istraživanja i dalje se radi o modelu koji *„provode samo izuzetno motivirani pojedinci na određenim sveučilištima koji se silno trude povezati ono što učimo s praksom, tržištem i stvarnim životom“* (S4,41,9) te jedna sudionica istraživanja to naziva tzv. *„popcorn efekt jer to sve još uvijek nije na razini institucionalizacije na kojoj bi trebalo biti“* (S1,40,13). Zanimljivo je da nekoliko sudionica istraživanja tvrdi kako se taj model *„provodi i postoji već godinama, samo nije bio imenovan na taj način“* (S2,40,10) te da ga *„neformalno i intuitivno provodim sa svojim studentima već godinama, ali sam tek nakon nekoliko godina saznala od kolega da se radi o tom modelu“* (S6,46,10). S obzirom na ovu izjavu, potrebna su daljnja istraživanja kako bi se detaljnije ispitala provedba modela učenja zalaganjem u zajednici na hrvatskim sveučilištima. Nadalje, sudionice istraživanja napominju kako *„nastavnici ponekad imaju previše straha jer misle da je to prevelika odgovornost i prevelik posao, a kad krenu onda shvate koje sve dobrobiti taj model sa sobom nosi“* (S1,40,13).



Sudionice istraživanja također ističu kako se u posljednjih nekoliko godina „otvaraju vrata i nude različite prilike sveučilišnim nastavnicima, posebno u vidu različitih europskih projekata“ (S6,46,10) te da „ima mogućnosti napretka i biti će ga sve više“ (S5,33,6), a kao razlog tome navode da „sve staro nestaje i studenti sve više traže neku praksu, traže konkretne primjere i da sve što rade ima smisla“ (S4,41,9). Upravo model učenja zalaganjem u zajednici to nudi, povezivanje teorije s praksom i rad u stvarnim uvjetima u zajednici (Bringle i Hatcher, 1999; Ćulum i Ledić, 2010a; Zloković i Polić, 2013; Mikelić Preradović, 2011). Ono što također svjedoči o napretku pozicije modela u posljednjih nekoliko godina na hrvatskim sveučilištima je i organizacija *Savjeta za učenje zalaganjem u zajednici* na jednom od sveučilišta (S7,35,10) te obećanje otvaranja *Ureda za učenje zalaganjem u zajednici* koje bi se pobrinulo za informiranje o samoj metodi kao i pomagalo u koordinaciji kolegija i projekata kako nacionalnih tako i međunarodnih vezanih uz metodu učenja zalaganjem u zajednici (S1,40,13). O ovom prijedlogu odnosno smjernici govori i autor Driscoll (1998) te napominje kako su uredi za učenje zalaganjem u zajednici neophodni kako bi se olakšao proces koordinacije između sveučilišta i zajednice (prema Banerjee i Hausafus, 2007).

Ono što se može zaključiti iz ovih navoda je da se priča o modelu pokrenula posljednjih nekoliko godina i da je trenutno njegova primjena u porastu. Sudionice istraživanja općenito su zadovoljne smjerom kojim se implementacija i primjena modela kreću, međutim ističu kako se „to sve trebalo početi ranije i zaista je trebalo predugo da dostigne ovu neku razinu na kojoj se sada“ (S7,35,10) te da će trebati još neko vrijeme da model u potpunosti zaživi barem na dijelu hrvatskih sveučilišta.

### *3.11. Prijedlozi za unapređenje pozicije modela učenja zalaganjem u zajednici na hrvatskim sveučilištima*

Iz iskustva sudionica istraživanja s primjenom modela učenja zalaganjem u zajednici i njihovih vlastitih promišljanja u smjeru doprinosa daljnjem razvoju modela odnosno njegovoj široj primjeni na hrvatskim sveučilištima, proizlazi niz prijedloga za unapređenje pozicije ovog modela na hrvatskim sveučilištima: (I) institucionalizacija modela učenja zalaganjem u zajednici, (II) osiguravanje kontinuiteta financiranja, (III) različiti oblici formalnog vrednovanja nastavnika koji primjenjuju model učenja zalaganjem u zajednici, (IV) promoviranje modela učenja zalaganjem u zajednici, (V) senzibilizacija studenata za društveno djelovanje, (VI) osiguravanje edukacije za primjenu modela učenja zalaganjem u zajednici za sveučilišne nastavnike, (VI) osiguravanje bolje međusektorske suradnje u

zajednici kako bi se model nesmetano mogao primjenjivati, (VII) informiranje partnera u zajednici o modelu učenja zalaganjem u zajednici i načinju njegove primjene, (VIII) osnivanje Ureda za učenje zalaganjem u zajednici te (IX) osnivanje regionalnih centara za učenje zalaganjem u zajednici.

Što se tiče institucionalnih faktora, sve sudionice istraživanja istaknule su kako je za rast i razvoj modela potrebna ponajprije njegova institucionalizacija i uvođenje modela u strateške dokumente kako bi on postao vidljiv i prisutan, dakle „*top down metoda, da se krene odozgo i da se u rektoratima i upravama fakulteta na to stavi naglasak*“ (S1,40,13). Tu sudionice istraživanja također predlažu „*osnivanje ureda za model učenja zalaganjem u zajednici koji bi na neki način nastavnicima olakšao implementaciju same metode u nastavu i te neke logističke stvari*“ (S1,40,13) i „*osnovati regionalne centre koji će omogućavati stvaranje mreže i poveznica sa zajednicom i da u zajednici postoji netko tko može malo pomoći u koordinaciji i tko može promovirati model kod partnera u zajednici*“ (S3,39,11).

Analiza prikupljenih podataka uputila je na potrebu promocije same metode jer mnogi nastavnici ne znaju za postojanje metode te se ni ne može očekivati da će ju primjenjivati. U tu svrhu postoji potreba osnivanja spomenutih ureda za učenje zalaganjem u zajednici, kao i „*izrada brošura na različitim fakultetima kako bi se upoznalo i studente sa samom metodom prilikom upisa na fakultet*“ (S1,40,13).

Nadalje, analiza prikupljenih podataka vezana uz formalno vrednovanje nastavničkog angažmana upućuje na to da bi nastavnici bili više motivirani za primjenu modela učenja zalaganjem u zajednici kada bi se korištenje ovog modela „*bodovalo za napredak u zvanju*“ (S2,40,10/ S3,39,11/ S5,33,6/ S7,35,10) ili pak da *postoji „neka vrsta nagrade, priznanja za nastavnike koji provode ovu metodu na državnoj razini*“ (S7,35,10). Ističu kako je za provedbu ove metode jako bitno motivirati nastavnike i u navedenim primjerima vide neki vid motivacije koji bi ih mogao potaknuti da se uključe u provedbu modela jer ga zasad provode samo visoko intrinzično motivirani pojedinci te zbog toga primjena ovog modela nije široko rasprostranjena.

Kao jednu od važnih preporuka, sve sudionice istraživanja navode i obvezno obrazovanje nastavnika za primjenu ove metode i usmjeravanje na relevantnu literaturu iz tog područja. Naime, sudionice istraživanja ističu „*kako možemo očekivati da netko primjenjuje ako ne zna što točno taj model predstavlja*“ (S4,41,) te da „*treba uputiti nastavnike na literaturu, treba*

*im organizirati radionice, obrazovati ih na neki način jer jedino tako možemo početi s širenjem cijele priče” (S7,35,10).*

Analiza podataka je također ukaza na potrebu osiguravanja kontinuiteta financiranja odnosno izdvajanja financijskih sredstava za primjenu modela pošto se radi o suradnji s različitim sektorima jer kako navode sudionice istraživanja *“zasad za učenje zalaganjem u zajednici još nema neki fond na fakultetima iz kojeg bi mi mogli vući sredstva i moramo se sami snalaziti” (S7,35,10).*

Sudionice istraživanja kao bitnu pretpostavku uspješne provedbe i širenja samog modela navode i *„senzibiliziranje mladih za društvene probleme i mijenjanje mentalnih mapa ljudi da ne budu opterećeni samo sobom nego i drugima, odnosno da postanu svjesni okruženja u kojem žive i djeluju“ (S6,46,10) i „bolju međusektorsku suradnju u zajednici da se osigura održivost zajednice“ (S4,41,9).*

Nadalje, jedan od prijedloga za poboljšanje pozicije modela bila je kako je *„potrebno mijenjati cjelokupni sustav i krenuti ne samo od visokog školstva nego i od osnovne i srednje škole“ (S4,41,9) jer se “jedino na taj način može promijeniti stanje u zajednici u kojoj živimo kako bi svi postali svjesniji svoje okoline i shvatili važnost održivosti što je preduvjet za rast i razvoj modela učenja zalaganjem u zajednici u Republici Hrvatskoj” (S4,41,9).*

Iz svega navedenog može se zaključiti kako sudionice istraživanja u najvećoj mjeri zagovaraju institucionalizaciju modela i povećanje institucionalne podrške kroz osnivanje ureda ili savjeta za učenje zalaganjem u zajednici te regionalnih odnosno sveučilišnih centara koji bi bili zaduženi za promociju modela, za obrazovanje za primjenu modela kao i za pomoć u koordinaciji prilikom implementacije i provedbe modela učenja zalaganjem u zajednici. Dakle, kod institucionalnih faktora ističe se administrativna potpora i potpora na odsjeku za provođenje modela učenja zalaganjem u zajednici, kao i osnivanje centraliziranih ureda za potporu i provođenje društveno angažiranih aktivnosti. Rezultati nekih istraživanja koja su se bavila ovim modelom (Abes, Jackson i Jones, 2002; Banerjee i Hausafus, 2007; Russel-Stamp, 2015) također predlažu institucionalizaciju modela učenja zalaganjem u zajednici kao jedan od prvih koraka ka širenju primjene modela na sveučilištima. Uz to se ističe i potreba za formalnim vrednovanjem nastavničkog angažmana u vidu bodovanja primjene ove metode prilikom napredovanja nastavnika u zvanju, kao i postojanje nagrade za doprinos razvoju zajednice nastavnicima koji primjenjuju model učenja zalaganjem u zajednici, što je u skladu i sa smjernicama koje predlažu neki autori u nacionalnom (Ćulum i Ledić, 2011; Mikelić

Preradović, 2011; 2015), ali i međunarodnom kontekstu (Hinick i Brandell, 2000; Abes, Jackson i Jones, 2002; Vogel, Seifer i Gelmon, 2010). Ono što također pokazuju istraživanja provedena s ciljem davanja smjernica za uspješniju implementaciju modela učenja zalaganjem u zajednici u visokoškolsku nastavu (Banerjee i Hausafus, 2007; Hinick i Brandell, 2000; Stocking i Cutforth, 2006; Russel-Stamp, 2015; Abes, Jackson i Jones, 2002; Vogel, Seifer i Gelmon, 2010), uz prethodno navedene prijedloge, navode i kako bi obrazovanje nastavnika za primjenu modela kao i promocija samog modela, kako među nastavnicima, tako i među studentima i partnerima u zajednici doprinjelo boljem razumijevanju samog modela i njegovoj široj upotrebi na hrvatskim sveučilištima što je u skladu i s prikupljenim podacima u ovom istraživanju.

## **Zaključak**

Ovim se istraživanjem nastojao steći uvid u iskustva nekoliko sveučilišnih nastavnika koji primjenjuju model učenja zalaganjem u zajednici u svojoj visokoškolskoj nastavi kako bi se doprinjelo dosadašnjim spoznajama o ovom modelu u nacionalnom kontekstu te stvorile preporuke za daljnji razvoj i uspješniju integraciju modela učenja zalaganjem u zajednici u svakodnevni nastavni rad na visokoškolskim ustanovama u Hrvatskoj.

Analiza prikupljenih podataka u ovome istraživanju pokazala je kako nastavnici na sveučilištima u Hrvatskoj imaju uglavnom pozitivna iskustva s primjenom modela učenja zalaganjem u zajednici u visokoškolskoj nastavi, međutim postoje određeni izazovi s kojima se suočavaju ovisno o instituciji s koje dolaze. Kao najčešći izazovi ističu se nedostatak institucionalne podrške, organizacijske poteškoće, kao i česti izostanak motivacije studenata za rad po ovoj metodi te nedostatak znanja sveučilišnih nastavnika, studenata i partnera u zajednici o ovom modelu učenja i poučavanja i njegovoj primjeni. Najčešći motivacijski razlozi koje su navele sudionice istraživanja bili su njihovi osobni stavovi o potrebi doprinosa razvoju zajednice i društva te povoljni učinci koje su one primijetile tijekom godina primjene modela učenja zalaganjem u zajednici. Nadalje, analiza prikupljenih rezultata pokazala je kako su u manjini oni sveučilišni nastavnici koji su se formalno obrazovali za primjenu modela, već se uglavnom radilo o usavršavanju neformalnim putem i kroz vlastiti angažman. Kao najvažnije kompetencije koje su potrebne za primjenu modela učenja zalaganjem u zajednici ističu se građanska kompetencija, organizacijske i kompetencije vođenja te suradničke i digitalne kompetencije. Iako im nedostaje formalnog obrazovanja, sveučilišni nastavnici na hrvatskim sveučilištima koji primjenjuju ovaj model u svojoj visokoškolskoj nastavi smatraju se dovoljno kompetentnima za njegovu primjenu zbog svojih praktičnih iskustava i vlastitog angažmana u usvršavanju za primjenu modela. Podaci prikupljeni ovim istraživanjem upućuju na neupoznatost čelnih ljudi i uprava visokoškolskih institucija s modelom kao i na postojanje simbolične umjesto formalne podrške modelu zbog čega model ne nailazi na širu primjenu u nacionalnom visokoškolskom prostoru. Iz izjava sudionica istraživanja proizlazi kako su stavovi čelnih ljudi na visokoškolskim institucijama, kolega u užem radnom okruženju nastavnika koji primjenjuju ovaj model kao i studenata su načelno pozitivni i javlja se podrška za primjenu modela, ali je ona najčešće na deklarativnoj razini. Ono što je bitno napomenuti jest kako je analiza prikupljenih podataka pokazala da sveučilišni nastavnici koji rade po ovom modelu smatraju kako studenti koji rade po ovom modelu postižu bolje rezultate u vidu stjecanja kompetencija poput inicijativnosti i poduzetnosti, kritičkog promišljanja kao i

društvene osjetljivosti i spremnosti na angažman u zajednici, što je u skladu i s nizom međunarodnih istraživanja koja su se bavila učincima primjene modela učenja zalaganjem u zajednici na studente.

Iz podataka prikupljenih ovim istraživanjem proizlazi nekoliko ključnih preporuka za daljnji razvoj modela i njegovu širu primjenu na hrvatskim sveučilištima: institucionalizacija modela učenja zalaganjem u zajednici i uvođenje ovog modela u strateške dokumente hrvatskih sveučilišta i njegovih sastavnica, promoviranje modela učenja zalaganjem u zajednici i širenje informacija o modelu među sveučilišnim nastavnicima, studentima i partnerima u zajednici, osiguravanje obrazovanja za sveučilišne nastavnike za integraciju i primjenu ovog modela, osiguravanje sustava formalnog vrednovanja za nastavnike koji primjenjuju ovaj model te osiguravanje kontinuiteta financiranja svih aktivnosti vezanih uz primjenu modela učenja zalaganjem u zajednici. Ovi bi prijedlozi koji proizlaze iz podataka dobivenih provedenim istraživanjem, ali i literature i brojnih međunarodnih istraživanja provedenih vezano uz ovaj model učenja i poučavanja, mogli poslužiti kao svojevrsne smjernice za uspješniju integraciju i provedbu te širu primjenu ovog modela nacionalnom visokoškolskom kontekstu.

Bitno je naglasiti kako građanska misija i integracija angažmana u zajednici u kurikulume postaju prioriteti mnogih obrazovnih institucija u nacionalnom kontekstu i oni nastavljaju širiti strateška ulaganja u partnerstva u zajednici. Kako bi se osiguralo da studenti nakon završavanja visokoškolskog obrazovanja posjeduju znanja, vještine i stavove aktivnih i društveno odgovornih građana potrebno je prilagoditi trenutne nastavne planove i programe i prakse u učionicama na način da se u njih inkorporiraju nove i inovativne metode i modeli učenja i poučavanja. Sveučilišni nastavnici su ključni akteri u pokretanju promjena u nastavom procesu i oni imaju mogućnosti nadogradnje nastavnih planova i programa te je stoga veoma bitno ponajprije njih motivirati na uvođenje promjena. U posljednjih se nekoliko godina u nacionalnom visokoškolskom prostoru sve više prostora otvara novim i inovativnim metodama učenja i poučavanja te tu model učenja zalaganjem u zajednici može doći do izražaja ukoliko se osigura da sveučilišni nastavnici, vodeći ljudi na institucijama, studenti i partneri u zajednici budu upoznati s modelom i načinom na koji on funkcionira. Analiza podataka prikupljenih ovim istraživanjem, ali i podaci iz recentnije literature koja se bavi ovom metodom u nacionalnom kontekstu upućuje na to da se primjena modela učenja zalaganjem u zajednici sve više širi kroz različite projektne aktivnosti u koje se uključuju nastavnici na nekim hrvatskim sveučilištima. Model učenja zalaganjem u zajednici

omogućuje povezivanje znanja s praksom te stavlja u međuodnos sveučilište i njegovu neposrednu zajednicu.

Primjer pozitivnog smjera kojim se kreće širenje primjene modela učenja zalaganjem u zajednici na hrvatskim sveučilištima jest primjer direktno financiranog razvoja kolegija odnosno programa učenja zalaganjem u zajednici na visokoškolskim institucijama u Republici Hrvatskoj od strane Europskog socijalnog fonda kroz tzv. *Podršku razvoju partnerstava organizacija civilnog društva i visokoobrazovnih ustanova za provedbu programa društveno korisnog učenja*. Cilj programa je uspostaviti održive programe društveno korisnog učenja na visokoobrazovnim ustanovama kao dio sustavnog pristupa jačanju društvene odgovornosti nastavnika i studenata. Ovo je prvi primjer konkretnih promjena koje slijede i razvoja modela učenja zalaganjem u zajednici u Republici Hrvatskoj koje nam tek predstoji pratiti i istraživati.

## **Popis slika**

Slika 1. Trokutni model učenja zalaganjem u zajednici (str. 15)

Slika 2. Konceptualni model učenja zalaganjem u zajednici (str. 16)



## **Popis tablica**

Tablica 1. Tipologija volontiranja i učenja (str. 17)

Tablica 2. Ishodi za učenike i studente uključene u učenje zalaganjem u zajednici (str. 23)

## Literatura

1. Abes, E. S., Jackson, G., Jones, S. R. (2002). Factors That Motivate and Deter Faculty Use of Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1), 5-17.
2. Adler, R. P., i Goggin, J. (2005). What do we mean by „Civic engagement“? *Journal of Transformative Education*, 3(3), 236-253.
3. Ahier, J., Beck, J. and Moore, R. (2003) *Graduate Citizens? Issues of citizenship and higher education*. London: Routledge Falmer.
4. Arbunić, A., Kostović-Vranješ, V. (2007). Nastava i izvori znanja. *Odgojne znanosti*, 9(2), 97-111.
5. Astin, A.W., i Sax, L.J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263
6. Bacon, N. (2002). Differences in Faculty and Community Partners' Theories of Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1), 34-44.
7. Baketa, N. (2015). Mladi u vremenu krize (Ilišin, V., Bouillet, D., Gvozdanović, A. i Potočnik, D., 2013). *Sociologija i prostor*, 53(3), 275-279.
8. Banerjee, M., Hausafus, C. O. (2007). Faculty Use of Service-Learning: Perceptions, Motivations, and Impediments for the Human Sciences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(1), 32-45.
9. Barić, Ž. Ž. (2016). *Primjena intervjuja kao istraživačke metode u knjižničarstvu*. Diplomski rad. Sveučilište u Zadru: Odjel za informacijske znanosti.
10. Bijaković, P. (2006). Uloga obrazovnog sustava u postizanju zapošljivosti i konkurentnosti radne snage u Republici Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 15(3), 401-425.
11. Bloom, M. (2008). From the classroom to the community: Building cultural awareness in first semester Spanish. *Language, Culture, and Curriculum*, 21(2), 103-119.

12. Bloomgarden, A. H, O'Meara, K. A. (2007). Faculty Role Integration and Community Engagement: Harmony or Cacophony? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13(2), 5-18.
13. Borden, A.W. (2007). The impact of service-learning on ethnocentrism in an intercultural communication course. *Journal of Experiential Education*, 30(2), 171-183.
14. Borić, E., Jindra, R., Škugor, A. (2008). Razumijevanje i primjena sadržaja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. *Odgovorne znanosti*, 10(2), 315-327.
15. Bringle, R. G., Hatcher, J. A. (1995). A Service-Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 112-122.
16. Bringle, R. G., Hatcher, J. A. (1997). Bringing the Gap between Service and Learning. *Evaluation/Reflection*, 45(4), 1-7.
17. Bringle, R. G., Games, R., i Malloy, R. E. A. (1999). *College and universities as citizens*. Needham Heights, MA: Allyn i Bacon
18. Burns, L. T. (1998). Make sure it's service learning, not just community service. *Education Digest*, 64(2), 38-41.
19. Carracelas-Juncal, C., Bossaller, J., Yaoyuneyong, G. (2009). Integrating Service-Learning Pedagogy: A Faculty Reflective Process. *A Journal of Scholarly Teaching*, 4, 28-44.
20. Chenarani, K. (2017). An Introduction to Service Learning Pedagogy. *Working papers of Sultan Qaboos University*, Muscat, Oman.
21. Checkoway, B. (2001). Renewing the civic mission of the American research university. *Journal of Higher Education*, 72(2), 125-147.
22. Cigan, V., Šlogar, H. (2012). Istraživanje stavova studenata o metodama poučavanja na visokim učilištima u cilju razvoja poduzetničke kompetencije. *Učenje za poduzetništvo*, 2(1), 179-190.
23. Clayton, P. H., Ash, S. (2004). The Articulated Learning: An Approach to Guided Reflection and Assessment. *Innovative Higher Education*, 29(2), 137-154.

24. *Colorado State University*. Preuzeto 19.7.2018. s <https://www.colostate.edu/>
25. Communication from the Commission to The European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and The Committee of the Regions on a renewed EU agenda for higher education (2017). European Commission. Preuzeto 18.7.2018. s <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52017DC0247>
26. Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. 146-166. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
27. Ćulum, B. (2007). Hrvatska sveučilišta u promociji volonterstva – primjeri koje treba slijediti. U *Volontiranje je cool: Društveno odgovorno Sveučilište – poticatelj kulture volontiranja*. Rijeka: Zaklada Sveučilišta u Rijeci.
28. Ćulum, B., Jelenc, L. (2015). *Učenje zalaganjem u zajednici – Prikaz modela, iskustava i smjernica za primjenu*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
29. Ćulum, B., Ledić, J. (2010b). *Civilna misija sveučilišta: element u tragovima?* Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
30. Ćulum, B., Ledić, J. (2011). *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
31. Ćulum, B., Ledić, J. (2010a). Učenje zalaganjem u zajednici – integracija visokoškolske nastave i zajednice u procesu obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana. *Revija za socijalnu politiku*, 17(1), 71-88.
32. Darby, A., Newman, G. (2014). Exploring Faculty Members' Motivation and Persistence in Academic Service-Learning Pedagogy. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(2), 91-120.
33. Driscoll, A., and L. R. Sandmann. 2001. From maverick to mainstream: The scholarship of engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement* 6 (2): 9–19.
34. Einfeld, A., Collins, D. (2008). The relationships between service learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement. *Journal of College Student Development*, 49(2), 95-109.

35. Europe Engage (2016). Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe – Croatia National Report. Preuzeto 20.7.2018. s <https://europeengage.org/>
36. Eyler, J., Giles, D. E. Jr. (1999). Where's the Learning in Service-Learning?. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6(1), 142-143.
37. Faulks, K. (2000). *Citizenship*. London: Routledge Falmer.
38. Finkelstein, M. J., Seal, R. K., Schuster, J. H. (1998). *The new academic generation: A profession in transformation*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
39. Furco, A. (1999). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education*. Berkeley: Service-Learning Research and Development Center, University of California at Berkeley.
40. Gamson, Z. (2001). Higher education and rebuilding civic life. *Change*, 29(1), 10-13.
41. Garcia, R. M., Robinson, G. (2005). Transcending Disciplines, Reinforcing Curricula: Why Faculty Teach With Service Learning. *Higher Education*. Paper 190.
42. Gullicks, K. A. (2006). *What's service got to do with it? Investigating student sense-making of required service in the basic communication course*. Doktorska disertacija, North Dakota State University.
43. Gutheil, I.A., Chernesky, R.H., Sherratt, M. L. (2006). Influencing student attitudes toward older adults: Results of a service-learning collaboration. *Educational Gerontology*, 32(9), 771-784.
44. Hall, J. W. (1991). *Access through innovation: New colleges for new students*. New York: Macmillan Publishing.
45. Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
46. Hammond, C. (1994). Faculty motivation and satisfaction in Michigan higher education. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 1, 42-49.
47. Heater, D. (1999). *What is Citizenship?*. Cambridge: Polity Press.

48. Hinnick, S., Brandell, M. A. (2000). The Relationship Between Institutional Support and Campus Acceptance of Academic Service Learning. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 868-881.
49. Holland, B. A. (1999). Factors and strategies that influence faculty involvement in public service. *Journal of Public Service and Outreach*, 4(1), 37-43.
50. Holland, B. A. (2006). Levels of commitment to community engagement. Adapted from Holland, B. A. (1997). Analyzing institutional commitment to service: A model of key organizational factors. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4(1), 30-41.
51. Holland, B. A. (2000). Institutional impacts and organizational issues related to service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning, Special Issue*, 52-60.
52. Hollander, E., Saltmarsh, J. i Zlotkowski, E. (2001). Indicators of Engagement u Simon, L.A., Kenny, M., Brabeck, K., i Lerner, R.M., *Learning to Serve: Promoting Civil Society Through Service-Learning*. Preuzeto 8.1.2018. s <https://www.researchgate.net/>
53. Jacoby, B. (2009). ServiceNation: A call to higher education. *About Campus*, 14(2), 30-32.
54. Jelenc, L., Mikelić Preradović, N., Mujević, D. (2008). Implementing Model of Service Learning in Teaching Strategic Management Course 4th International Conference An Enterprise Odyssey: Tourism - Governance and Entrepreneurship. Galetić, L., Čavlek N. (ur.). 11.-14.06.2008. Cavtat, Hrvatska: Ekonomski fakultet, 381-393.
55. Kecskes, K., Muyliaert, J. (1997). *Benchmark worksheet for the Western Region Campus Consortium Grants Programme*. Bellingham, WA: Western Washington University.
56. Kendrick, J. R. (1996). Outcomes of service-learning in an introduction to sociology course. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 72-81.

57. Kezar, A., Rhoads, R. A. (2001). The Dynamic Tensions of Service Learning in Higher Education: A Philosophical Perspective. *Journal of Higher Education*, 72(2), 148-171.
58. Kuh, G., Schuh, J. H., Whitt, E. J. (1991). *Involving colleges: Successful approaches to fostering student learning and development outside the classroom*. San Francisco: Jossey Bass.
59. Lee, S.Y., Olszewski-Kubilius, P., Donahue, R., Weimbolt, K. (2008). The civic leadership institute: A service-learning program for academically gifted youth. *Journal of Advanced Academics*, 19(2), 272-308.
60. McIlrath, L., Lyons, A., Munck, R. (2012). *Higher Education and Civic Engagement –Comparative Perspectives*. Palgrave and Macmillan: New York.
61. Myers-Lipton, S. (1996). Effect of a Comprehensive Service-Learning Program on College Students' Level of Modern Racism. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 44-54.
62. Mikelić Preradović, N. (2009). *Učenjem do društva znanja*. Zagreb: Zavod za informacijske studije.
63. Mikelić Preradović, N. (2011). Service-Learning in Croatia and the region: progress, obstacles and solutions. *Journal of the Washington Academy of Sciences*, 97(4), 33-48.
64. Mikelić Preradović, N. (2015). Service-Learning, 1-6. u Peters, M. (2017). *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer.
65. Milas, G. (2007). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada slap
66. Miljević - Riđički, R., Rijavec, M., Vizek - Vidović, V. (2006). Profesionalna vjerovanja i samoprocjena kompetencija studenata - budućih učitelja i učitelja početnika. *Odgojne znanosti*, 8(1), 159-170.
67. Miškulin, I., Penava Brekalo, Z., Serdarušić, H. (2016). Sveučilišta i promjene. *Mostariensia*, 20(1-2), 171-184.

68. Modić Stanke, K., Putarek, V. (2016). Odrednice interesa studenata za društveno korisno učenje. International Conference EDUvision 2016 "Modern Approaches to Teaching the Coming Generations", Ljubljana, EDUvision, 1105-1117.
69. Moely, B.E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S., i Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service learning experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1), 18-26
70. Moore, T. L., Ward, K. (2010). Institutionalizing Faculty Engagement through Research, Teaching, and Service at Research Universities. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 17(1), 44-58.
71. Novak, J.M., Markey, V., i Allen, M. (2007). Evaluating cognitive outcomes of service learning in higher education: A meta-analysis. *Communication Research Reports*, 24(2), 149-157.
72. O'Meara, K. (2002). Uncovering the values in faculty evaluation of service as scholarship. *Review of Higher Education*, 26(1): 57–80
73. O'Meara, K. A., Niehausm E. (2009). Service-Learning Is...How Faculty Explain Their Practice. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(1), 17-32.
74. O'Meara, K. A., Sandmann, L. R., Saltmarsh, J., Giles Jr., D. E. (2010). Studying the Professional Lives and Work of Faculty Involved in Community Engagement. *Innovative Higher Education*, 36, 83-96.
75. Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Riđički, R. (2005). Percepcija kvalitete učiteljskog i nastavničkog obrazovanja i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive studenata Učiteljske akademije, visokih učiteljskih škola i nastavničkih fakulteta. *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 161-173.
76. Perold, H., Stroud, S. i Sherraden, M. (2003). Service Enquiry – Service in the 21st Century. Global Service Institute and Volunteer and Service Enquiry Southern Africa: Johannesburg.



77. Podrška razvoju partnerstava organizacija civilnog društva i visokoobrazovnih ustanova za provedbu programa društveno korisnog učenja. Europski socijalni fond. Preuzeto 18.7.2018. s <https://strukturnifondovi.hr/>
78. Prentice, M. (2007). Service learning and civic engagement. *Academic Questions*, 20(2), 135-145.
79. Pribbenow, D. A. (2005). The Impact of Service-Learning Pedagogy on Faculty Teaching and Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(2), 25-38.
80. Roschelle, J., Pea, R., Hoadley, C., Gordin, D., Means, B. (2000). Changing how and what children learn in school with computer-based technologies. *The Future of Children*, 10(2), 76-101.
81. Russel-Stamp, M. (2015). Faculty Use of Community Based Learning: What Factors Really Matter? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(2), 37-48.
82. Saltmarsh, J., Janke, E. M., Clayton, P. H. (2015). Transforming Higher Education Through and For Democratic Civic Engagement: A Model for Change. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 22(1), 122-127.
83. Simons, L. i Cleary, B. (2006). The influence of service learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 304-319.
84. Službeni list Europske unije (2016). Mišljenje Europskoga gospodarskog i socijalnog odbora „Sveučilišta uključena u oblikovanje Europe” (samoinicijativno mišljenje). Preuzeto 18.7.2018. s <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=OJ%3AC%3A2016%3A071%3ATOC>
85. Sook, L., Bloomquist, C. (2015). Distinguishing Service Learning from Other Types of Experiential Learning. *Education for Information*, 31(4), 195-207.
86. *Southern Regional Education Board*. Preuzeto 20.11.2017. s <https://www.sreb.org/>
87. Stacey, K, Rice, G. i Rice, D. L. (2006). *Akademski service-learning: priručnik za nastavnike*. Zagreb: Udruga za građansko obrazovanje i društveni razvoj – DIM.

88. Stanisavljević, J. (2016). *Društveno korisno učenje u visokoškolskom obrazovanju*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
89. Stocking, V. B., Cutforth, N. (2006). Managing the Challenges of Teaching Community-Based Research Courses: Insights from Two Instructors. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13(1), 56-65.
90. Vogel, A., Seifer, S. D., Gelmon, S. B. (2010). Key Influences on the Long-Term Sustainability of Service-Learning in Higher Education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 17(1), 59-74
91. Vogelgesang, L. J., Denson, N., & Jayakumar, U. M. (2010). What determines faculty-engaged scholarship?. *The Review of Higher Education*, 33(4), 437–472.
92. Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju. Narodne novine, 123/03.
93. Zloković, J., Polić, P. (2013). Izazovi implementacije modela učenja zalaganjem u zajednici – primjer kolegija Obitelj i prevencija asocijalnih oblika ponašanja. *Život i škola*, 29(59), 102-122.
94. Zlotkowski, E. (1999). *Pedagogy and engagement*. U R.G. Bringle, R. Games, i E.A. Malloy (ur.), *Colleges and universities as citizens* (96-120). Boston, MA: Allyn and Bacon.
95. Wade, A., Demb, A. (2009). A Conceptual Model to Explore Faculty Community Engagement. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(2), 5-16.
96. Warren, J. L. (2012). Does Service-Learning Increases Student Learning?: A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Comunity Service Learning*, 18(2), 56-61.

## **Prilozi**

Prilog 1. Informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju

Informirani pristanak

### **SUGLASNOST ISPITANIKA**

za sudjelovanje u kvalitativnom istraživanju za potrebe izrade diplomskog rada  
*Iskustva sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj s modelom učenja zalaganjem u zajednici*

**Istraživačica:** Tamara Šobak

**Institucija:** Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju

#### **Kratak opis teme istraživanja**

S obzirom na bogat fokus međunarodnih istraživanja na sveučilišne nastavnike koji rade po modelu učenja zalaganjem u zajednici u visokom obrazovanju te izostajanje istog u nacionalnom kontekstu odlučila sam se u svom istraživanju posvetiti upravo nastavnima na sveučilištima u Hrvatskoj. Rastući broj istraživanja u posljednjih četrdestak godina sustavno upućuje na brojne prednosti koje ovaj model donosi kako za studente/učenike, tako i za sveučilišta i sveučilišne nastavnike, ali nabitnije za zajednicu odnosno društvo u kojem živimo, zbog čega se brojni autori zalažu za njegovu integraciju ne samo na visokoškolsku razinu već i na ostale obrazovne razine. Upravo iz tog razloga javlja se potreba za istraživanjima koja će preusmjeriti pažnju na dosad slabo istraženu, pozitivnu praksu primjene modela učenja zalaganjem u zajednici na hrvatskim sveučilištima.

Cilj ovog istraživanja jest dobiti uvid u iskustva sveučilišnih nastavnika koji rade po modelu učenja zalaganjem u zajednici, s posebnim naglaskom na njihova pozitivna iskustva i smjernice za integraciju ovog modela u svakodnevni nastavni rad na visokoškolskim ustanovama u Hrvatskoj.

Temeljno istraživačko pitanje na koje će se izradom diplomskog rada pokušati dati odgovor je: *S kojim se izazovima na sveučilištima u Hrvatskoj suočavaju nastavnici koji integriraju model učenja zalaganjem u zajednici u svoju visokoškolsku nastavu, kako ih premošćuju i na koji način zadržavaju pozitivan stav prema njegovoj integraciji?*

#### **Opis procesa istraživanja**

U svrhu prikupljanja podataka potrebnih za realizaciju osnovnog cilja istraživanja i odgovora na istraživačka pitanja, provesti će se kvalitativno istraživanje u kojem je kao temeljna istraživačka strategija odabrana studija slučaja. Kao metoda prikupljanja podataka koristiti će se fenomenološki (polustrukturirani) intervju. Za potrebe analize podataka, intervju se snima diktafonom.

#### **Mogući rizici i dobici**

Nema rizika povezanih s ovim istraživanjem osim korištenja Vašeg dragocjenog vremena. Ne postoji također niti direktan (osobni) dobitak. Međutim, rezultati ovog istraživanja mogu pomoći u stvaranju svojevrsnih smjernica za integraciju ovog modela u svakodnevni nastavni rad na visokoškolskim ustanovama u Hrvatskoj te osvješćivanju šire javnosti o važnosti njegove provedbe.

### **Pravo na odbijanje i odustajanje**

Kao što ste slobodno odabrali sudjelovati u studiji, također ste slobodni odustati u bilo kojem trenutku. Također možete odbiti odgovoriti na pitanja koja smatrate neugodnim.

### **Povjerljivost**

Sve informacije koje podijelite tijekom intervjua ostaju povjerljive. Nitko osim istraživača neće imati pristup tim podacima niti u obliku audio-zapisa niti u obliku dokumenta. Kvalitativna metodologija koja će se koristiti u analizi osigurava da iskorišteni podaci ne mogu ni na koji način ukazivati na Vaše ime te preko njih neće biti moguće rekonstruirati Vaš identitet.

### **Dostupni izvori informacija**

Ukoliko imate dodatnih pitanja možete kontaktirati istraživačicu, Tamaru Šobak, na sljedeći broj mobitela: 0917664998 te e-mail adresu: sobak.tamara@gmail.com

### **AUTORIZACIJA**

Pročitao/la sam i razumio/razumjela ovaj informirani pristanak te pristajem sudjelovati u ovom istraživanju.

Ime i prezime sudionika istraživanja :

Datum:

Potpis:

Informirani pristanak potpisan je u dva primjerka. Jedan pripada sudioniku a drugi koji pripada istraživaču.

### **OPĆI PODACI O SUDIONIKU ISTRAŽIVANJA**

Spol	
Dob	
Završeni studij	
Viskoškolska institucija u kojoj ste zaposleni	
Godine radnog staža u visokoškolskoj instituciji	
Disciplinarno područje kojim se bavite	
Godine iskustva u provedbi metode učenja zalaganjem u zajednici/ DKU-a	

Prilog 2. Kodno stablo

PODRUČJA	KATEGORIJE	DIMENZIJE
Doprinos razvoju zajednice i društva	Vlastiti doprinos razvoju zajednice i društva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nastava</li> <li>• Istraživanje</li> <li>• Angažman u zajednici u slobodno vrijeme</li> <li>• Odgoj i obrazovanje budućih stručnjaka</li> <li>• Osvješčivanje studenata za okruženje</li> <li>• Projekti učenja zalaganjem u zajednici</li> <li>• Pokušaj poboljšanja upravljačkih kapaciteta</li> </ul>
Primjena modela učenja zalaganjem u zajednici	Primjena modela učenja zalaganjem u zajednici u nastavi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kolegiji</li> <li>• Projekti</li> </ul>
	Komponente modela učenja zalaganjem u zajednici u nastavi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicijalni dogovori</li> <li>• Pojašnjavanje obveza studentima i partnerima u zajednici</li> <li>• Dnevnic rada</li> <li>• Osobni blogovi studenata</li> <li>• Obrasci koje ispunjavaju mentori i nastavnici</li> <li>• Projektni rad</li> <li>• Volontiranje</li> <li>• Evaluacija projekata</li> </ul>
Motivacija	Motivacija za integraciju i provedbu modela učenja zalaganjem u zajednici	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivacija na početku</li> <li>• Motivacija sada</li> <li>• Mijenjanje motivacije</li> <li>• Početna iskustva</li> <li>• Inicijalni kontaksti s modelom</li> <li>• Primjeri dobre prakse</li> <li>• Intrinzična motivacija</li> <li>• Uvođenje modela u vlastitu nastavu</li> <li>• Rezultati studenata</li> <li>• Inicijalni otpor institucije</li> <li>• Rast institucionalne podrške</li> <li>• Projekti</li> <li>• Važne osobe</li> </ul>
	Iskustva s provedbom modela učenja zalaganjem u zajednici	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pozitivna</li> <li>• Negativna</li> <li>• Neutralna</li> <li>• Razlikuju se od generacije do generacije</li> </ul>

Kompetentnost za primjenu	Nastavničke kompetencije (potrebne za provedbu modela učenja zalaganjem u zajednici u visokoškolskoj nastavi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poznavanje nastavnčkog materijala</li> <li>• Kompetencije izrade i planiranja ishoda učenja i vrednovanja</li> <li>• Otvorenost za nova iskustva</li> <li>• Koordinacija cjelokupnog procesa</li> <li>• Kompetencije vođenja</li> <li>• Analitičke sposobnosti</li> <li>• Proaktivnost</li> <li>• Projektni menadžment</li> <li>• Spremnost na promjene</li> <li>• Spremnost na uvođenje inovacija u nastavu</li> <li>• Suradničke kompetencije</li> <li>• Digitalne vještine</li> <li>• Spoj različitih kompetencija</li> </ul>
	Vlastita percepcija kompetentnosti za primjenu modela učenja zalaganjem u zajednici	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetentan/na sam</li> <li>• Nisam dovoljno kompetentan/na</li> </ul>
Obrazovanje i usavršavanje	Obrazovanje i usavršavanje za primjenu modela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postoji</li> <li>• Ne postoji</li> <li>• Formalno</li> <li>• Neformalno</li> <li>• Inozemno</li> <li>• Nacionalno</li> <li>• Usavršavanje</li> <li>• Radionice</li> <li>• Iščitavanje literature</li> <li>• Iskustveno učenje</li> <li>• Učenje kroz projektne aktivnosti</li> </ul>
Matična institucija i model učenja zalaganjem u zajednici	Matična institucija i primjena modela učenja zalaganjem u zajednici	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nepostojanje institucionalnih politika</li> <li>• Nema financijskih sredstava za primjenu modela</li> <li>• Model nije dovoljno vidljivi</li> <li>• Nepoznavanje modela</li> <li>• Podrška institucije</li> <li>• Pozitivan stav</li> <li>• Negativan stav</li> </ul>
	Stav čelnih ljudi na matičnim institucijama	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pozitivan</li> <li>• Negativan</li> <li>• Neutralan</li> <li>• Nepoznavanje modela</li> <li>• Podrška čelnih ljudi znaju o modelu</li> </ul>
	Stav kolega u užem radnom okruženju	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pozitivan</li> <li>• Negativan</li> <li>• Podrška kolega</li> <li>• Neuključivanje u provedbu modela</li> <li>• Nepoznavanje modela</li> <li>• Strah od prevelikog obujma posla</li> </ul>

	Stav studenata	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pozitivan</li> <li>• Negativan</li> <li>• Inicijalni strah</li> <li>• Zadovoljstvo na kraju</li> <li>• Stjecanje kompetencija</li> </ul>
	Nerazumijevanje/ otpor prilikom pokušaja uvođenja modela učenja zalaganjem u zajednici	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da</li> <li>• Ne</li> <li>• Pozitivna klima</li> </ul>
	Postojaje institucionalnih politika koje podupiru uvođenje modela učenja zalaganjem u zajednici	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postoje</li> <li>• Ne postoje</li> <li>• Spominjanje u širim okvirima</li> <li>• U okvirima uvođenja inovativnih metoda učenja i poučavanja</li> </ul>
	Rezultati koje postižu studenti radom po modelu učenja zalaganjem u zajednici	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bolji rezultati u odnosu na klasičnu nastavu</li> <li>• Stjecanje skupa kompetencija</li> <li>• Društvena osjetljivost</li> <li>• Uočavanje potreba zajednice</li> <li>• Angažman u zajednici</li> <li>• Vještine projektnog menadžmenta</li> <li>• Prezentacijske vještine</li> <li>• Vještine kritičkog mišljenja i pisanja</li> <li>• Refleksija vlastite uloge</li> <li>• Stjecanje samopouzdanja</li> <li>• Iskustvo timskog rada</li> <li>• Suradničke vještine</li> <li>• Inicijativnost i poduzetnost</li> <li>• Praktično iskustvo</li> </ul>
Vrednovanje	Vrednovanje aktivnosti (doprinosa razvoju zajednice)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vrednuju se</li> <li>• Ne vrednuju se</li> </ul>
Izazovi	Izazovi modela učenja zalaganjem u zajednici	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Izazovi vezani uz studente</li> <li>• Izazovi vezani uz partnere u zajednici</li> <li>• Logistika</li> <li>• Koordinacija cjelokupnog procesa provedbe modela</li> <li>• Objašnjavanje odgovornosti i aktivnosti svim sudionicima procesa</li> <li>• Velik obujam poslova</li> <li>• Velike grupe studenata</li> <li>• Nedostatak vremena za provedbu kvalitetne evaluacije procesa</li> <li>• Jednosemestralno trajanje</li> <li>• Skeptičnost okoline</li> <li>• Uspješnost ovisi o motivaciji studenata</li> <li>• Nedostatak financijskih sredstava za kvalitetnu provedbu modela</li> </ul>

<p>Aktualna pozicija modela učenja zalaganjem u zajednici</p>	<p>Percepcija aktualne pozicije modela učenja zalaganjem u zajednici u hrvatskom visokom školstvu</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Popcorn</i> efekt</li> <li>• Model nije dovoljno vidljiv</li> <li>• Provode ga izrazito motivirani pojedinci</li> <li>• Model nije institucionaliziran</li> <li>• Provodi se, ali nije imenovan na taj način</li> <li>• Strah nastavnika zbog velikog obujma posla</li> <li>• Puno prostora za napredak</li> <li>• Biti će ga sve više</li> <li>• Zadovoljstvo smerojm kojim se kreće uvođenje i primjena modela</li> </ul>
<p>Unapređenje aktualne pozicije modela učenja zalaganjem u zajednici</p>	<p>Prijedlozi za unapređenje pozicije modela učenja zalaganjem u zajednici u hrvatskom visokom školstvu</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Institucionalizacija modela</li> <li>• Uvođenje modela u dokumente</li> <li>• Obrazovanje nastavnika</li> <li>• Motiviranje nastavnika</li> <li>• Promoviranje modela</li> <li>• Senzibilizacija mladih/ studenata za društveno djelovanje</li> <li>• Senzibilizacija nastavnika za društveno djelovanje</li> <li>• Bolja međusektorska suradnja u zajednici</li> <li>• Osiguravanje kontinuiteta financiranja</li> <li>• Promjena sustava obrazovanja na nacionalnoj razini</li> <li>• Uvođenje novih i inovativnih oblika nastave</li> <li>• Nagrada za nastavnike koji provode model</li> <li>• Bodovanje u zvanju za nastavnike koji provode model</li> <li>• Osnivanje Ureda za učenje zalaganjem u zajednici</li> <li>• Osnivanje regionalnih centara za učenje zalaganjem u zajednici</li> </ul>
	<p>Citati sudionica istraživanja</p>	



### Prilog 3. Protokol polustrukturiranog intervjua

#### **Percepcija doprinosa razvoju zajednice, primjena modela učenja zalaganjem u zajednici:**

1. Kao akademski djelatnik, kako doživljavate Vašu ulogu u doprinosu razvoja zajednice i društva? Kakva ona jest trenutno?
2. U koje se aktivnosti uključujete s ciljem doprinosa razvoju zajednice i društva?
3. Vrednuju li se takve aktivnosti na Vašoj instituciji? Ako da, na koji način?
4. Kako biste bi opisali model učenja zalaganjem u zajednici odnosno društveno korisno učenje? Što on za Vas predstavlja?
5. Na koji ste način Vi integrirali model učenja zalaganjem u zajednici u svoju visokoškolsku nastavu? Na koji način se taj model provodi? Kroz koje kolegije?

#### **Motivacija i iskustvo s primjenom modela učenja zalaganjem u zajednici:**

6. Što Vas je motiviralo na integraciju modela učenja zalaganjem u zajednici u Vašu visokoškolsku nastavu?
7. Postoje li neke (važne) osobe u Vašem radnom okruženju koje su Vas potaknule na to ili su Vam pomogle u procesu? Ako da, tko i kako?
8. Kakva su Vaša iskustva s provođenjem modela učenja zalaganjem u zajednici? Jesu li ona pozitivna ili negativna? Što mislite zašto su Vaša iskustva pozitivna/ negativna?
9. Jesu li se razlozi zbog kojih ste se odlučili na integraciju modela mijenjali s obzirom na Vaša iskustva? Kako biste usporedili Vašu motivaciju na početku i Vašu motivaciju sada?

#### **Obrazovanje i kompetencije potrebne za primjenu modela učenja zalaganjem u zajednici:**

10. Koje (nastavničke) kompetencije smatrate bitnima za primjenu modela učenja zalaganjem u zajednici u visokoškolskoj nastavi?
11. Na koji način ste se pripremali za primjenu modela učenja zalaganjem u zajednici?
12. Jeste li se i na koji način obrazovali? Je li to obrazovanje bilo formalno ili neformalno?

13. Usavršavate li se za primjenu modela i na koji način?

14. Smatrate li da ste dovoljno kompetentni za primjenu ovog modela? Zašto da/ zašto ne?

**Institucionalne politike, stavovi kolega, studenata i vodećih ljudi i izazovi vezani uz primjenu modela učenja zalaganjem u zajednici:**

15. Na koji način se Vaša matična institucija odnosi prema primjeni ovog modela u nastavi? Vlada li pozitivan ili negativan stav?

16. Kakav stav vlada u Vašem užem radnom okruženju (na odsjeku)?

17. Jeste li naišli na nerazumijevanje/ otpor prilikom primjene modela? Kako ste ga prevladali? Što mislite da je bio uzrok otporu/ nerazumijevanju? Postoji li ono i sada?

18. Postoje li institucionalne politike unutar Vaše institucije koje podupiru uvođenje ovog modela u visokoškolsku nastavu? Je li na bilo koji način uređeno na institucionalnoj razini?

19. Kakav stav prema ovom modelu imaju vodeći ljudi u Vašoj instituciji?

20. Kakav je stav Vaših kolega iz radnog okruženja?

21. Kakav je stav studenata koji rade po ovom modelu? Jeste li naišli na otpor kod studenata? Smatrate li da im odgovara rad po ovom modelu? Kakve rezultate postižu Vaši studenti? Jesu li i rezultati bolji u usporedbi s nekim drugim kolegijima koji se ne odvijaju po ovom modelu?

22. Što bi za vas bili najveći izazovi integracije, ali i primjene modela učenja zalaganjem u zajednici?

**Aktualna pozicija i unapređenje modela:**

23. Što mislite, kakva je aktualna pozicija ovog modela u hrvatskom visokom školstvu? Jeste li zadovoljni smjerom kojim se model odnosno njegovo uvođenje i primjena kreću?

24. Na koji način bi se, prema Vašem mišljenju, mogla unaprijediti pozicija modela učenja zalaganjem u zajednici u hrvatskom visokom školstvu?

**Zaključna pitanja:**

25. Želite li reći/ dodati još nešto što smatrate bitnim za ovu temu, a nije bilo uključeno u intervju?