

Irena Cajner Mraović*
Valentina Pavlović**

UČENJE ZALAGANJEM U ZAJEDNICI: ISKUSTVA I INTERESI STUDENATA U HRVATSKOJ

Sažetak

Cilj rada bio je istražiti koliko su studenti u Hrvatskoj upoznati s metodom učenja zalaganjem u zajednici, koliko iskustva imaju s tom metodom te u kojoj mjeri iskazuju volju za upisom studijskog predmeta koji koristi tu metodu, kao i povezanosti tog interesa s njihovim socio-demografskim karakteristikama te društvenim i osobnim vrijednostima (nezavisnost, poticaj, univerzalizam i dobrohotnost). Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 160 studenata s područja Hrvatske – kvantitativnom metodom ankete. Rezultati pokazuju kako studenti uglavnom nisu čuli za metodu učenja zalaganjem u zajednici i nemaju iskustva s njom, ali iskazuju želju za upisom takvog predmeta te takvu metodu smatraju veoma korisnom. Rezultati ukazuju i na razlike među studentima u volji za upisom takvog predmeta odnosno percepcijom korisnosti metode s obzirom na spol, razinu studiranja te prethodno iskustvo, kao i povezanost između volje za upisom takvog predmeta i društvenih vrijednosti.

Ključne riječi: učenje zalaganjem u zajednici, studenti, misija sveučilišta, zajednica, učenje

1. Uvod

Jedna je od zadaća visokog obrazovanja obrazovati društveno odgovorne i aktivne građane (Butin, 2010: 144; Ćulum i Ledić, 2010a; Li i Wang, 2015). U svojoj komunikaciji o obnovljenom programu Europske unije za visoko obrazovanje, Europska komisija (2017a : 2) naglašava kako su „djelotvorni sustavi obrazovanja i osposobljavanja temelj poštenih, otvorenih i demokratskih društava te održivog razvoja i zapošljavanja.” Kada govorimo o odnosu sveučilišta i zajednice, misija sveučilišta trebala bi sadržavati četiri elementa: poučavanje i učenje studenata, transformaciju kurikula, istraživačke prioritete koji se definiraju u suradnji sa zajednicom i počivaju na

* izv. prof. dr. sc. Irena Cajner Mraović, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatski studiji

** Valentina Pavlović, bacc. lat. et. soc., Sveučilište u Zagrebu, Hrvatski studiji

aktualnim društvenim problemima te produkciju novoga znanja (Ćulum i Ledić, 2010a). Jedan od načina ostvarivanja te misije visokoškolskog obrazovanja jest model učenja zalaganjem u zajednici (Butin, 2010: 18; Benneworth, 2018: 23–27; Ćulum i Ledić, 2010a; Facer i Enright, 2017; Ellis i Hart, 2013).

Učenje zalaganjem u zajednici podrazumijeva svrhovito i aktivno sudjelovanje studenata u projektima osmišljenima u suradnji s predstavnicima organizacija i ustanova u lokalnoj zajednici (Ćulum i Ledić, 2010b; Sachs i Clark, 2017; Clark, 2017; Johnson i Hoovler, 2015). Koncept učenja zalaganjem u zajednici je višeznačan, pa može značiti poseban pristup poučavanju koji povezuje teorije i koncepte znanstvenih disciplina s problemima u društvu i zajednici, ali i nastavnu metodu koja potiče aktivno i iskustveno učenje, integrira program studija i zalaganje u zajednici te predstavlja jedan proces praktične primjene već postojećih resursa u obliku znanja u svrhu zadovoljenja potreba zajednice i učenja iskustvom te je svojevrsna platforma za društvene promjene (Ćulum i Jelenec, 2015: 8).

Tablica 1. Razlike – praktičan rad u nastavi, volontiranje i učenje zalaganjem u zajednici

	Student – učenje	Zajednica – dobrobit
Praktični rad u nastavi	+	–
Volontiranje	–	+
Učenje zalaganjem u zajednici	+	+

Izvor: Ćulum i Ledić (2010b: 79).

Iz tablice 1 u kojoj su objašnjene razlike između praktičnog rada, volontiranja i učenja zalaganjem u zajednici, može se vidjeti kako učenje zalaganjem u zajednici nije praktičan rad u nastavi i nije volontiranje, iako sadrži elemente i jednoga i drugoga. Učenje zalaganjem u zajednici svojevrsan je presjek između volontiranja i praktičnog rada u nastavi, gdje se pomažući zajednici ostvaruju ishodi učenja na pojedinom studijskom predmetu. Tako od učenja zalaganjem u zajednici korist imaju i studenti i zajednica, jer studenti ostvaruju predviđene ishode učenja, a zajednica kroz to ostvaruje dobrobit. Jedna od najviše citiranih definicija učenja zalaganjem u zajednici svakako je ona koja taj model konceptualizira kao višedimenzionalno iskustvo u kojem studenti sudjeluju u organiziranoj aktivnosti u zajednici koja na taj način zadovoljava određene potrebe što onda rezultira dubljim razumijevanjem sadržaja studijskog predmeta, uvažavanjem znanstvene discipline te višom razinom osjećaja građanske odgovornosti (Bringle i Hatcher, 1996).

Model učenja zalaganjem u zajednici različito je prihvaćen u različitim dijelovima svijeta. Nalazimo ga primjerice, u Kini (Li i Wang, 2015), Japanu (Huang, 2015), Kanadi (Hall, 2009), Keniji (Serem i Kara, 2015), Meksiku (Gregorutti et al., 2015), Saudijskoj Arabiji (Abokhodar, 2015) i Novom Zelandu (Holland i Ramaley, 2008). U Sjedinjenim Američkim Državama taj je model službeno prihvaćen u visokom obra-

zovanju već gotovo četvrt stoljeća, pa postoje dostatni i adekvatni uvjeti za njegovu provedbu (Butin i Seider, 2012; Hesser, 1995; Traver i Katz, 2014), dok se u europskom prostoru visokog obrazovanja on tek nameće kao imperativ (Benneworth et al., 2018). Ovdje valja naglasiti činjenicu da aktivnosti koje povezuju visoka učilišta i šire društvo nisu novost, ali je učenje zalaganjem u zajednici nova aktivnost koja omogućava vrlo preciznu i sasvim konkretnu artikulaciju uloge visokog učilišta u društvu (Benneworth et al. 2018). U Hrvatskoj je model učenja zalaganjem u zajednici još uvijek slabo prepoznat, iako postoje uvjeti za njegovu realizaciju, odnosno ljudski i materijalni resursi ne bi trebali predstavljati prepreku (Mikelić Preradović i Jandrić, 2016; Čulum i Ledić, 2010b; Modić Stanke i Putarek 2016).

Imajući rečeno u vidu, cilj ovoga rada je istražiti iskustva studenata u Hrvatskoj s učenjem zalaganjem u zajednici te ispitati njihov interes za takvim oblikom učenja u relaciji s njihovim socio-demografskim karakteristikama i društvenim vrijednostima.

2. Koncept zajednice u društvenim znanostima

Zajednica je u društvenim znanostima, ponajviše u sociologiji, bila jedan od ključnih pojmova razmatranja i istraživanja. Prema *Rječniku sociologije* pojam zajednice jedan je od onih koji nemaju cjelovitu i jedinstvenu definiciju, ali se može opisati kao „skup ljudi na nekom geografskom području.” Uz takvu konceptualizaciju pojma zajednice, neki autori spominju još tri bitna elementa zajednice: posebna društvena struktura (dakle, nisu svi skupovi ljudi ujedno i zajednice), zatim osjećaj pripadanja odnosno „duh zajednice” te samodovoljnost što znači da se sve aktivnosti vezane uz zajednicu događaju unutar jednog geografskog područja (Abercrombie et al., 2008: 435–436). Jedan od prvih autora koji se bavio tim pojmom zasigurno je Ferdinand Tönnies koji razlikuje zajednicu od društva na način koji možemo vidjeti u tablici 2.

Tablica 2. *Gemeinschaft* i *Gesellschaft*

Zajednica (<i>Gemeinschaft</i>)	Društvo (<i>Gesellschaft</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • Osjećaji • Ljubav • Običaji • Tradicija • Solidarnost • Prisnost • Povjerenje • Vjernost • Unutarnje snage 	<ul style="list-style-type: none"> • Razum • Račun • Sebičnost • Udaljavanje ljudi • Vanjske sankcije • Propisi • Razmjena • Trgovina • Ugovor

Izvor: Lukić (1987: 33).

Važno je ovdje naglasiti kako Tönnies u svojim djelima zapravo opisuje prijelaz iz zemljoradničkog, tj. seoskog društva u industrijsko-gradsko, tj. kapitalističko. Nadalje, u Tönniesovom radu možemo vidjeti svojevrsnu nostalgiju za društvenim stanjem kakvo je bilo prije industrijske revolucije, što između ostalog možemo osjetiti i kod najpoznatijih teoretičara, primjerice Webera ili Durkheima (Nisbet, 2007: 97). Ipak, Tönniesova teorija je jedna od najpozantijih u sociologiji, i nezaobilazna kada govorimo o pojmu zajednice, a njezine temeljne postavke preuzeli su mnogi kasniji teoretičari, primjerice Talcott Parosns (Kuvačić, 1990: 38). Također, utjecaj Tönniesia može se vidjeti i kod Emilea Durkheima u teoriji mehaničke i organske solidarnosti (Lozina, 1996) gdje prva predstavlja tradicionalnu kulturu koju prate niska podjela rada, zajednička vjerovanja i iskustvo te konsenzus dok potonju, koja vremenski slijedi nakon, karakterizira međusobna ekonomska ovisnost članova te priznanje tuđih uloga i doprinosa, uz to, što je veća podjela rada – ljudi su ovisniji jedni o drugima (Giddens, 2007: 9–10). Stoga, možemo uvidjeti kako je mehanička solidarnost ono što je prisutno u zajednici, dok je organska solidarnost prisutna u društvu.

Max Weber zajednici pristupa kroz svoju analizu tipova „solidarnih društvenih odnosa” razlikujući pojmove *komunalnog* i *asocijativnog*, gdje pod komunalnim smatra „odnos koji se zasniva na subjektivnom osjećaju stranaka da pripadaju jedna drugoj, da su implicirane u ukupnom postojanju druge” dok je asocijativno „racionalno motivirano prilagođavanje interesa ili slično motiviran dogovor” (Nisbet, 2007: 103). Prvi primjer empirijskog pristupa proučavanju tradicionalne zajednice donosi Le Play u 19. stoljeću. Naime, Le Play je napravio terensku studiju europskih radnika u kojoj je istraživao strukturu zajednice, njezine veze s okolinom, sastavne elemente i dezorganizaciju zbog ekonomije i politike u modernoj povijesti, naglašavajući važnost obitelji kao zajednice (Nisbet, 2007: 84).

Nakon klasika sociološke teorije, po njihovom uzoru, pojam zajednice raspršio se u znanstvenom diskursu. Njime su se, naime, na razne načine bavili mnogi znanstvenici i to ne pojmom zajednice kao onoga prije modernog (kao što je slučaj kod Tönniesia), već zajednice kao sveprisutnog koncepta suvremenog društva. Tako primjerice Castells (1977: 119) govori o *urbanim zajednicama* čija se organizacija objašnjava kao „cjelina odnosa koji oblikuju, distribuiraju i uređuju odnose ekoloških jedinica ili bilo kojih drugih prostornih oblika koji predstavljaju specifičnost u odnosu na svoju okolinu – stanovanje, tvornice, uredi i sl.” (prema Šarinić i Čaldarović, 2015: 63); ili Neal (2013: 167), koji vraća ideju zajednice Čikaške škole u proučavanje grada te naglašava kako pojam zajednice ne treba smatrati propalim nego je potrebno primijeniti način analize te primijeniti model mreže u mikroodnosima u gradu (prema Šarinić i Čaldarović, 2015). U suvremenom društvu također možemo govoriti i o novoskovanim zajednicama. To su primjerice *cyber* zajednice (npr. društvene mreže) ko-

je su osobite, ali mogu preuzeti neke značajke tradicionalnijih tipova zajednica – obitelji ili političkih pokreta (Delanty, 2010: 148).

2.1. Lokalna zajednica i održivost

Društveno korisno učenje odvija se u konkretnoj lokalnoj zajednici, a uz lokalnu zajednicu veže se koncept održivog razvoja i održivost (Geiger i Zeman, 2010), što su ujedno i ciljevi učenja zalaganjem u zajednici. Mnogi su autori pokušali odrediti pojam lokalne zajednice. Prema Štulhoferu (1988: 530), lokalna zajednica „predstavlja analitički isječak šire zajednice čija je veličina (empirijski i teorijski) ekstremno varijabilna”, međutim, ipak zadovoljava uvjete socijalnog (osjećaj pripadnosti članova) i ekološkog aspekta (mogućnost približnog omeđenja – prostorne, političke, društveno-samodovoljne cjeline). Žganec (2003, prema Jandrić, 2005) govori o tri značenja zajednice: lokalnom koje se odnosi na ograničen teritorij, funkcionalnom gdje pojedince vežu pojedine funkcije koje obavljaju u zajednici te kategorijalnom koje se odnosi na socio-demografske karakteristike (spol, dob, obrazovna razina). Nadalje, lokalno je ono što se odnosi na: „autohtono stanovništvo, sela, gradove i gradske četvrti, tvornice, regije, nacije ili mjesta” ono je konkretno, kontekstualno i ukorijenjeno dok je globalno, s druge strane, apstraktno (Geiger i Zeman, 2010: 379). Sanders (1966) daje četiri moguća pristupa u promatranju lokalne zajednice: kvalitativni pristup (zajednica kao mjesto življenja), ekološki pristup (zajednica kao prostorna jedinica), etnografski pristup (zajednica kao način življenja) i sociološki pristup (zajednica kao socijalni sistem) (prema Župančić, 1982).

Održivi razvoj može se definirati kao „razvoj koji zadovoljava potrebe sadašnjih naraštaja bez ugrožavanja mogućnosti budućih naraštaja da zadovolje svoje potrebe” (*World Commission on Environment and Development, Our Common Future*, 1987: 54, prema Geiger Zeman i Zeman, 2010: 85). Sve više se spominje i koncept integralnog društvenog razvoja prema kojemu se u kulturnoj dimenziji (koja obuhvaća kvalitetu života, vrijednosti, aspiracije, odnose, raznolikost, kreativnost, inovaciju i vitalnost) nalaze još tri međusobno povezane dimenzije: socijalna, okolišna i ekonomska među kojima se pak isprepliću pravičnost, odgovornost i sposobnost za život – njihova ukupna skladna suradnja, dobro povezana u cjelini, jamči učinkovitost i održivost (Duxbury i Gillete, 2007: 14 prema Geiger Zeman i Zeman, 2010: 88). Slijedeći osnovne pretpostavke održivog razvoja, *Lokalna agenda 21* daje savjete svjetskim političkim i poslovnim elitama, među kojima su i sudjelovanje lokalnih vlasti, stanovništva, žena, mladih, nevladinih udruga i poduzetnika u dugoročnom procesu planiranja i razgovora koji se bazira na integraciji ekonomskih, ekoloških i socijalnih aspekata održivog razvoja u kojem, ono što je važno, svi sudionici uče jedni od drugih (Geiger Zeman i Zeman, 2010: 101). Prema navedenom, učenje zalaganjem u zajednici svakako ide u prilog razvoju zajednice kao takve te njezinom razvoju i održivosti.

3. Konceptualizacija i perspektive učenja zalaganjem u zajednici

Učenje zalaganjem u zajednici relativno je složen koncept, stoga je važno što preciznije odrediti što on jest, a što nije. Ključno je da taj model učenja odbacuje takozvani *banking* model obrazovanja gdje ono ide prema dolje po principu lijevka, odnosno gdje su aktivni samo nastavnici koji „ulijevaju” svoje znanje pasivnim učenicima (Butin, 2010: 3). Kod učenja zalaganjem u zajednici, prema Butin (2010: 5), važno je naglasiti tri činjenice. Kao prvo, nastavnik koji primjenjuje tu metodu nema neku povlaštenu ni ekskluzivnu poziciju, kako se to često podrazumijeva u sustavu visokog obrazovanja, nego mora poštivati okolnosti u kojima se učenje događa. Drugo, metoda učenja zalaganjem u zajednici nije samo za one koji uče i zalažu se nego i za zajednicu. Treća krucijalna činjenica je da učenje zalaganjem u zajednici mora biti relevantno akademskom sadržaju, no to ne znači da je učenje iznad zalaganja, nego zalaganje mora biti centralna aktivnost koja „pomaže studentima da se uključe, pojačaju, prošire i/ili preispituju obrazovni sadržaj” (Butin, 2010: 5).

Kod učenja zalaganjem u zajednici evidentno je više perspektiva. Primjerice, tehnička perspektiva učenja zalaganjem u zajednici „usredotočava se na samu inovaciju, na njezine karakteristike i sastavne dijelove te na njezinu produkciju i uvođenje kao tehnologije” (Hargreave et al., 2002: 73, prema Butin, 2010: 8). Kulturna perspektiva učenja zalaganjem u zajednici upozorava kako naglasak ne bi trebao biti samo na inovaciji, nego da se u kontekstu inovacije i kroz njega ističe značenje pojedinca (Butin, 2010: 9). Politička perspektiva učenja zalaganjem u zajednici, „inovaciju ispituje i osporava na normativnim, etičkim, epistemološkim i ontološkim temeljima” (Butin, 2010: 10). To znači da se politička perspektiva bavi pitanjima tko donosi odluke, po kojim kriterijima i tko temeljem toga ostvaruje korist, a čije odluke se susprežu i zašto. Dakle, učenje zalaganjem u zajednici u fokusu ima konflikt koji je posljedica procesa inovacije (Butin, 2010: 10). U tom smislu moramo biti svjesni da učenje zalaganjem u zajednici nema sve unaprijed određene ciljeve, nego čini to da postanemo svjesni kako naše pretpostavke mogu biti subjektivne i ograničene, te da ne postoji konačno znanje ni istina, što je temelj shvaćanja činjenice kako kroz život nalazimo u procesu kontinuiranog i neprekidnog učenja (Butin, 2010: 12).

Posebno valja naglasiti međunarodnu perspektivu učenja zalaganjem u zajednici. Neki autori (vidi Rawlings-Sanaei, 2017) govore o konceptu globalnog građanstva u visokom obrazovanju, odnosno da visoko obrazovanje mora studente učiniti građanima svijeta. Praktično to znači da visoko obrazovanje, bez obzira na područje studiranja, mora uvažavati činjenicu da su svi ljudi nositelji ljudskih prava i da stoga imaju društvenu odgovornost koju moraju naučiti prakticirati na lokalnoj razini kako bi pridonijeli svijetu u cjelini.

U *Bijeloj knjizi o budućnosti Europe* (Europska komisija, 2017b) ističe se kako uspjeh zajedničkog europskog projekta ovisi o tome koliko će Europska unija uspjeti osigurati bolju budućnost svih svojih građana, a u *Komunikaciji o obnovljenom programu Europske unije za visoko obrazovanje* dodaje se kako visoko obrazovanje u tom procesu ima jedinstvenu ulogu, jer „bez visokih učilišta i sustava visokog obrazovanja koji su djelotvorni u području obrazovanja, istraživanja i inovacija te su povezani sa svojim društvima, Europa ne može odgovoriti na te izazove. Reforma visokog obrazovanja odgovornost je država članica i dio je njihovih nastojanja da razviju obrazovanje i osposobljavanje na svjetskoj razini.” (Europska komisija, 2017a : 2). Europska komisija u istom dokumentu najavljuje konkretnu podršku državama članicama EU u reformama i modernizaciji njihovih sustava visokog obrazovanja. *Zaključci Vijeća Europske unije o obnovljenom programu EU za visoko obrazovanje* (2017) među prioritetnim područjima djelovanja ističu uspostavljanje snažnih veza između visokih učilišta i njihovih lokalnih zajednica na način da društvene aktivnosti i dobrovoljni rad u zajednici postanu sastavnim dijelom studijskih programa. U istom dokumentu, Vijeće Europe podržava namjeru Europske komisije da u okviru Erasmus+ programa promiče uključivost i inovacije u visokoškolskom obrazovanju, odnosno jačanje društvene uloge visokih učilišta i njihovih studenata kroz dobrovoljni i društveni rad.

Dakle, Europska unija prepoznala je da se visoka učilišta u njenim državama članicama moraju nametnuti kao ključni čimbenici na nacionalnim i lokalnim razinama te omogućiti demokratizaciju znanja i znanosti, a jedan od načina postizanja toga cilja je svakako i implementacija učenja zalaganjem u zajednici u sustavu visokog obrazovanja. Društveni angažman već je nekoliko desetljeća „treća misija” visokog obrazovanja, ali do sada nije bilo tako direktnog i konkretnog poticaja prema visokim učilištima da rade na njenom oživotvorenju (Benneworth et al., 2018). Visoka učilišta dosad su prepoznala važnost suradnje s gospodarskim sektorom, što je dijelom povezano s favoriziranjem STEM područja u znanosti i visokoškolskom obrazovanju. No, navedeni dokumenti Europske komisije (2017a) i Vijeća Europe (2017) naglašavaju STE(A)M kao imperativ u europskom prostoru visokog obrazovanja, za što ima obilje argumenata (vidi o tome opširno kod Benneworth, Gulbrandsen i Hazelkorn, 2016).

Tradicionalno je stajalište da su studenti jedini koji stječu znanja od svojih nastavnika, no od europskih visokih učilišta sada se očekuje da ostvare suradnju s lokalnom zajednicom kako bi ta znanja bila šire dostupna. Radi se o dvosmjernom i uzajamnom procesu u kojem svi akteri ostvaruju određenu dobit. Studenti dobivaju priliku primjenjivati nova znanja, stjecati iskustva i afirmirati se u lokalnom okruženju, dok njihovi nastavnici dobivaju priliku razvijati nova znanstvena istraživanja temeljem iskustava i podataka do kojih dođu kroz takav način poučavanja, a zajednica dobiva priliku da temeljem novih znanja i iskustava podiže razinu kvalitete života. Europska unija vidi u tom „trokutu” mogućnost ostvarenja napretka i za očekivati je da će u

bliskoj budućnosti na europskoj razini biti konkurentna jedino ona visoka učilišta koja će na taj način modernizirati svoje djelovanje i koja više neće samo nastavu temeljiti na istraživanjima, nego će postići i obrnuto pa će znanstvena istraživanja dijelom temeljiti na nastavi (Benneworth et al., 2018).

3.1. Teorijske osnove učenja zalaganjem u zajednici

U svrhu razumijevanja koncepta učenja zalaganjem u zajednici, potrebno je razlikovati dva oblika učenja: transakcijsko i transformacijsko učenje (tablica 3). Važno je pri tome naglasiti kako ta dva oblika učenja nikako ne treba promatrati kao suprotstavljene ili barem sasvim odvojene, već štoviše, kao slične i u obrazovanim praksama u mnogočemu povezane (Winchester-Seeto et al., 2017: 106). U tablici 3 mogu se vidjeti posebnosti svakog od dvaju oblika učenja. Transakcijsko učenje naglasak stavlja na razvoj kognitivnih vještina i stjecanje znanja od strane studenata, dok je nastavnik moderator i kreator okoline koja stvara atmosferu povoljnu za stjecanje takvih kompetencija. Transformacijsko učenje karakterizira holistički pristup gdje je student nositelj društvene promjene zajedno s nastavnikom i njihovim zajedničkim socijalnim okruženjem, kritički promišlja i tako doseže razinu samoaktualizacije (Winchester-Seeto et al., 2017). Pojednostavljeno bismo mogli reći da je transakcijsko učenje prijenos znanja, dok je transformacijsko učenje doživljaj i stvaranje znanja.

Tablica 3. Usporedba transakcijskog i transformacijskog učenja u kontekstu učenja zalaganjem u zajednici

	Transakcijsko učenje	Transformacijsko učenje
Glavne pretpostavke	<ul style="list-style-type: none"> • Razvoj kognitivnih vještina koji potiču stjecanje znanja • Razvoj vještina za rješavanje složenih problema i drugih vještina razmišljanja • Promicanje prakse i razvijanja profesionalnih vještina 	<ul style="list-style-type: none"> • Promocija samoaktualizacije studenta • Osnaživanje studenata kao nositelja socijalne promjene
Glavne uloge nastavnika	<ul style="list-style-type: none"> • Olakšava razvoj vještina za ispitivanje studenta • Podržava studente modeliranjem vještina za rješavanje kognitivnih problema i usredotočuje se na i razvijanje meta-kognitivnih procesa kod studenata • Kreira okruženje koje promiče aktivno, kooperativno i refleksivno učenje temeljeno na istraživanju 	<ul style="list-style-type: none"> • Asistira studentu pri identificiranju i ispitivanju njihovih uvjerenja, osjećaja, mišljenja i djelovanja • Spaja studenta i zajednicu i uzima u obzir ovdje aktualna i goruća društvena pitanja • Kreira okolinu učenja koja promovira kritički dijalog i refleksiju
Pristupi poučavanja i učenja	<ul style="list-style-type: none"> • Pristupi usmjereni na studenta • Studentov izbor i kontrola • Znanje gledano kao proces • Učenje kao društveno posredovana aktivnost 	<ul style="list-style-type: none"> • Cjelovito učenje • Kritički dijaloški procesi

Izvor: Johnston (2011); Van Gyn i Grove-White (2011), prema Winchester-Seeto et al. (2017: 106)

Transformacijsko učenje utemeljeno je na nekoliko teorijskih postavki. Prva postavka je *podizanje svijesti*. Frier ju je razvio 1970., a sastoji se u tome da studente treba poticati da analiziraju, postavljaju pitanja, poduzimaju radnje, a sve s ciljem boljeg razumijevanja samih sebe te razvoja vještine kritičkog mišljenja. Tako primjerice, student koji je sudjelovao u radu nevladine organizacije može bolje razumjeti svoju pripadnost u društvu, kao i pripadnost drugoga, recimo u smislu pripadanja određenoj društvenoj klasi (Winchester-Seeto et al., 2017: 101). Sljedeća bitna postavka je *perspektiva promjene* koju je razvio Mezirow 1990., a bavi se uključivanjem studenata u svijet koje studenti postižu kroz racionalni pristup (Winchester-Seeto et al., 2017: 101). I konačno, perspektiva *osobnog razvoja*, koju je razvio Daloz 1986., a prema kojoj učenje u svim svojim fazama studentima treba omogućavati nove poglede, to jest, pronalaženje i konstruiranje novih značenja, kako je to upravo slučaj kod transformacijskog učenja.

4. Ciljevi i hipoteze rada

Cilj je rada istražiti koliko su studenti u Hrvatskoj upoznati s metodom učenja zalaganjem u zajednici, koliko iskustva imaju s tom metodom te u kojoj mjeri iskazuju volju za upisom predmeta na fakultetu koji bi se koristio tom metodom. Nadalje, cilj je istražiti postoji li razlika u volji za upisom te percepcijom korisnosti takvog predmeta kod studenata s obzirom na spol, razinu studiranja, prethodno iskustvo s metodom te upoznatost s metodom. Zatim, cilj je ispitati postoji li povezanost između volje za upis odnosno percepcije korisnosti predmeta koji koristi metodu učenja zalaganjem u zajednici i prosječne ocjene, percepcije vlastite uspješnosti na predmetu, percepcije korisnosti *Erasmus* prakse, stručne prakse i volontiranja. Naposljetku, cilj je ovoga rada i ispitati povezanost interesa studenata za učenje zalaganjem u zajednici s društvenim vrijednostima – nezavisnošću (u mišljenju i djelovanju), poticajem, univerzalizmom (priroda, tolerancija i zabrinutost) te dobrohotnošću.

S obzirom na ciljeve, konstruirane su sljedeće hipoteze.

H1: Studenti uglavnom nisu upoznati s metodom učenja zalaganjem u zajednici te nisu imali iskustva s takvom metodom.

H2: Studenti pokazuju volju za upisom predmeta na fakultetu koji se koristio metodom učenja zalaganjem u zajednici.

H3: Postoji razlika u volji za upisom te percepciji korisnosti metode učenja zalaganjem u zajednici s obzirom na spol, razinu studiranja, prethodno iskustvo s metodom, te upoznatost s metodom.

H4: Postoji povezanost s voljom za upis odnosno percepcijom korisnosti metode i prosječnom ocjenom, percepcijom vlastite uspješnosti na takvom predmetu, percepcijom korisnosti *Erasmus* prakse, stručne prakse i volontiranja te društvenim

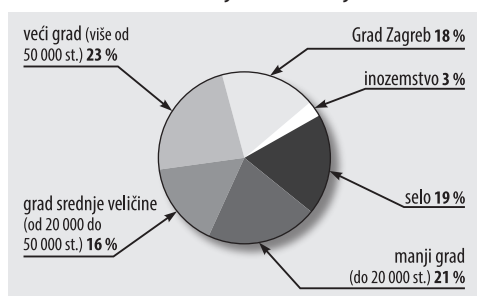
vrijednostima – nezavisnošću (u mišljenju i djelovanju), poticajem, univerzalizmom (priroda, tolerancija i zabrinutost) te dobrohotnošću.

5. Metodologija

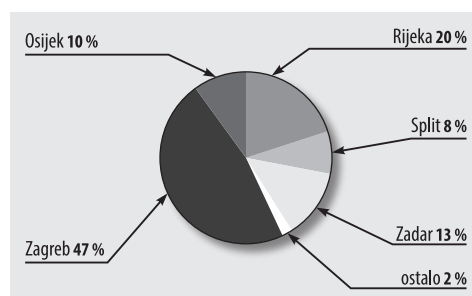
5.1. Sudionici

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 160 studenata, od toga 80 % ženskoga spola te svih područja studiranja: biomedicinu i zdravstvo, zatim prirodne, biotehničke, tehničke, društvene i humanističke znanosti, interdisciplinarna područja znanosti i umjetničko područje. Najveći udio u uzorku obuhvaćaju studenti društvenih znanosti dok ih je najmanje u umjetničkom i interdisciplinarnom području znanosti (graf 4).

Graf 1. mjesto rođenja

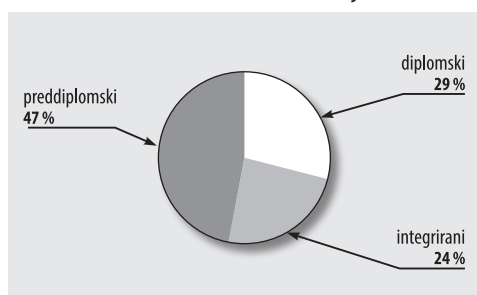


Graf 2. sveučilište

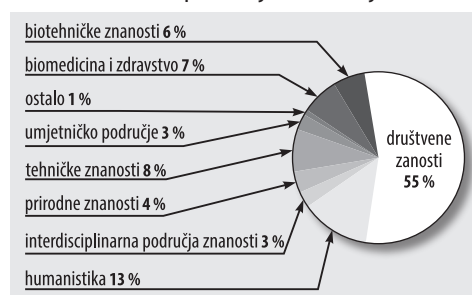


Prema mjestu rođenja, zastupljene su sve kategorije od urbanih do ruralnih, a većina naših ispitanika rođena je u većem gradu, dok ih je najmanje rođeno u gradu srednje veličine (graf 1). U uzorak je ušlo najviše studenata preddiplomskog studija (graf 3). Što se tiče sveučilišta, najviše ih dolazi sa zagrebačkog, zatim riječkog, zadarskog, splitskog te osječkog (graf 2), dok se ostala, manje zastupljena sveučilišta nalaze u kategoriji „ostalo.”

Graf 3. razina studiranja



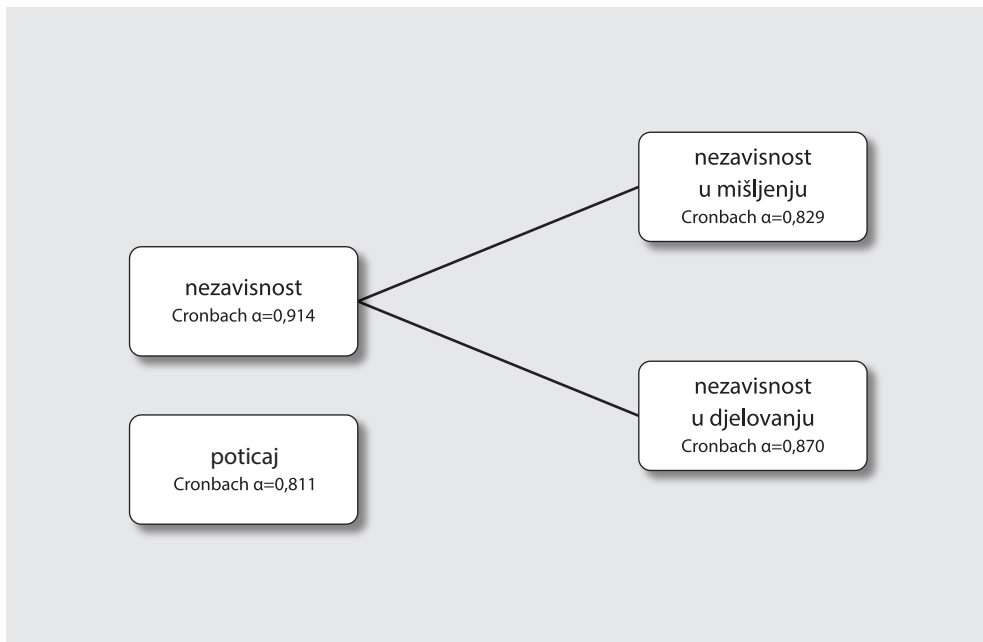
Graf 4. područje studiranja

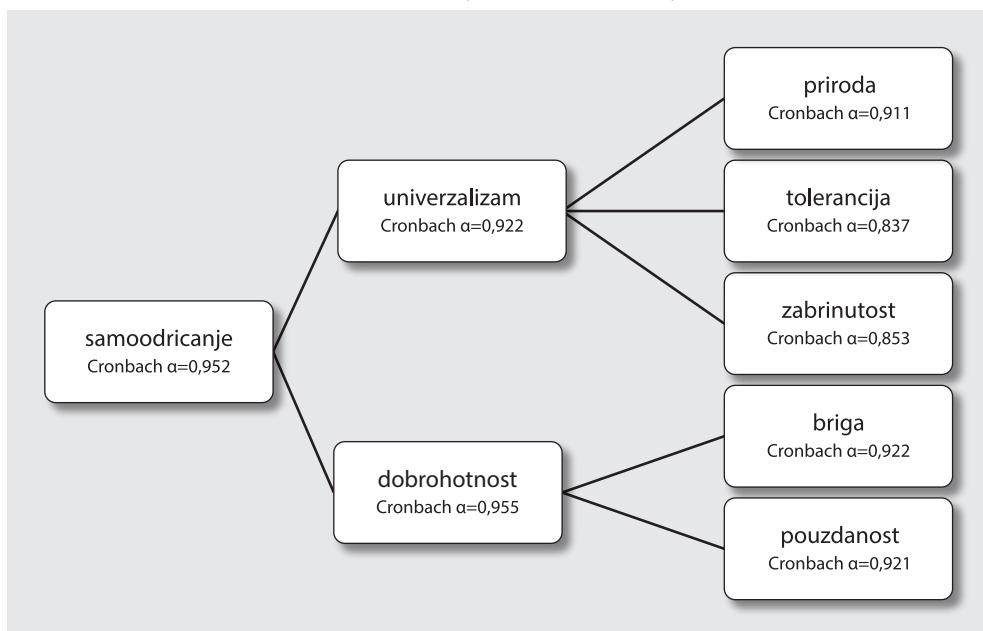


5.2. Postupak i instrument

Sudionici istraživanja su studenti koji su dobrovoljno pristupili i popunili *online* upitnik koji je bio dostupan šest dana u ožujku 2019. u javnim studentskim grupama na društvenoj mreži *Facebook*. Razlog takvoga načina prikupljanja podataka jest taj što se *online* anketiranje pokazalo kao najbolja metoda prikupljanja podataka kada govorimo o studentskoj populaciji (Vehovar et al., 2015: 25–26). Upitnik je sadržavao pitanja o sociodemografskim karakteristikama sudionika (područje studiranja, spol, sveučilište, mjesto rođenja, prosječni uspjeh na studiju), zatim pitanja vezana uz iskustvo i stavove o metodi učenja zalaganjem u zajednici, korisnosti metode te sličnih metoda (volontiranje, stručna praksa, *Erasmus* praksa). Ispitanici su na ta pitanja odgovarali na skali od 1 do 5. Posljednji dio upitnika obuhvaćao je tvrdnje o vrijednostima studenata: *pvq-rr* skala vrijednosti Shaloma Schwartza (Schwartz, 2017). Vrijednosti koje su ispitane su *samoodricanje*, *poticaj* i *univerzalizam*. Navedene vrijednosti, prema Schwartzu, kombinacija su pojedinačnih vrijednosti konkretno, *samoodricanje* se sastoji od kombinacije *univerzalizma* i *dobrohotnosti* (vidi sliku 1 i 2). Skala Shaloma Schwartza sastoji se ukupno od 57 opisa različitih osoba gdje sudionik istraživanja mora iskazati, na skali od 1 do 6, koliko je pojedina osoba slična njoj odnosno njemu. Za potrebe ovoga istraživanja korišteni su samo oni dijelovi upitnika koji su potrebni za činjenje linearne kombinacije za pojedine, već navedene vrijednosti.

Slika 1. nezavisnost i poticaj



Slika 2. samoodricanje kao društvena vrijednost

U tablici 4 prikazane su definicije radi boljeg razumijevanja (Schwartz, 2017).

Tablica 4. Definicije vrijednosti prema Schwartz (2017)

VRIJEDNOST	KONCEPTUALNA DEFINICIJA	SPECIFIČNE VRIJEDNOSTI
Nezavisnost u mišljenju	Sloboda kreiranja vlastitih ideja i sposobnosti	Kreativnost, znatiželja, zanimanje
Nezavisnost u djelovanju	Sloboda u određivanju vlastitih postupaka i ciljeva	Izbor vlastitih ciljeva, neovisnost, samopouzdanje
Poticaj	Uzbuđenje, novost i promjena	Uzbuđenje, novost, izazov
Univerzalizam – priroda	Očuvanje prirodnog okoliša	Zaštita okoliša, jedinstvo s prirodom
Univerzalizam – briga	Predanost jednakosti, pravdi i zaštiti svih ljudi	Jednakost, socijalna pravda
Univerzalizam – tolerancija	Prihvatanje i razumijevanje različitih od sebe	Tolerancija
Dobrohotnost – briga	Predanost dobrobiti članova unutar grupe	Sklonost pomaganju, iskrenost, praštanje
Dobrohotnost – pouzdanost	Bivanje pouzdanim članom u grupi	Odanost, odgovornost, prijateljstvo

Razlog ispitivanja pojedinih društvenih vrijednosti kod studenata u ovom istraživanju je pokušaj identifikacije resursa studenata za primjenu učenja zalaganjem u zajednici odnosno davanje odgovora na pitanje jesu li studenti kreativni, znatiželjni, neovisni, samopouzdana, uzbuđeni te spremni na izazove s jedne strane – što bi

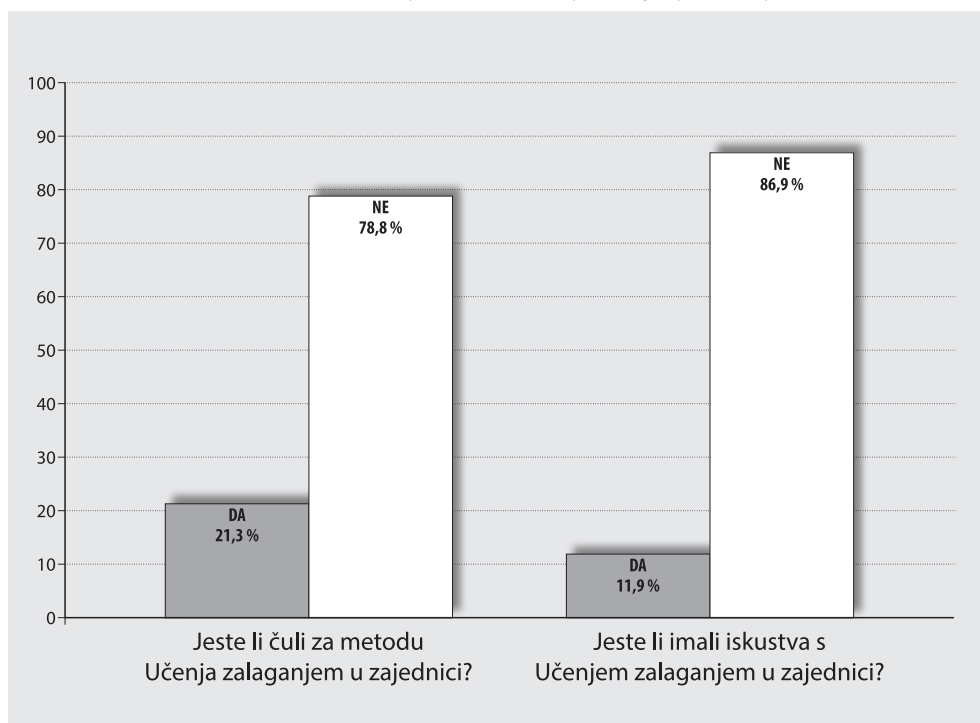
opravdavalo korištenje ove u Hrvatskoj relativno nove metode učenja – a s druge strane žele li očuvati okoliš, socijalnu pravdu, jednakost, toleranciju, pomaganje, odanost, odgovornost i prijateljstvo u smislu pomaganja zajednici.

6. Rezultati

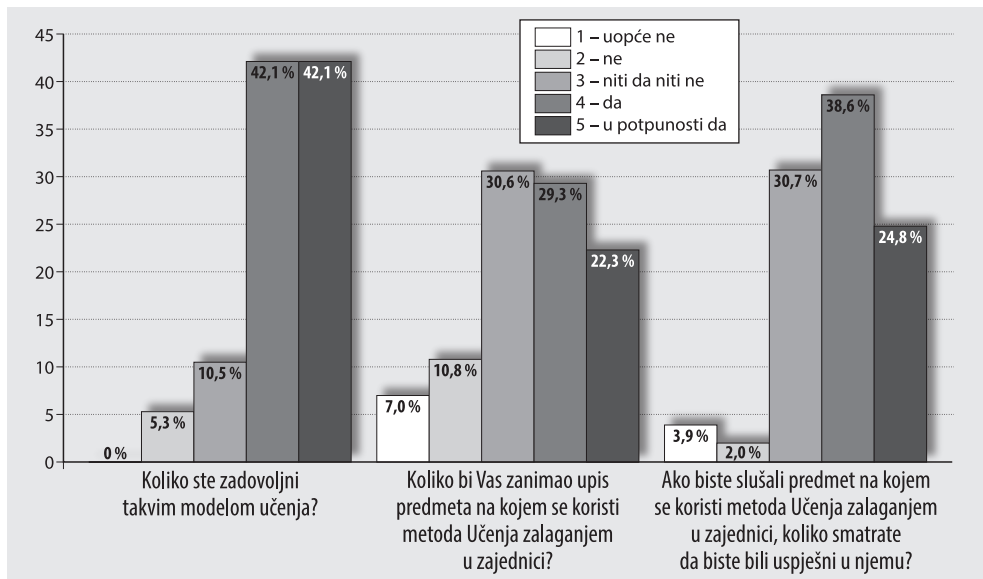
6.1. Deskriptivni pokazatelji iskustva i interesa studenata za učenje zalaganjem u zajednici

Kada govorimo o iskustvu učenja zalaganjem u zajednici u Hrvatskoj, iz grafa 5 možemo vidjeti kako većina sudionika u ovome istraživanju nema iskustva s takvom metodom (86,9 %; n=139) te kako većina nije za nju ni čula (78,8 %; n=126).

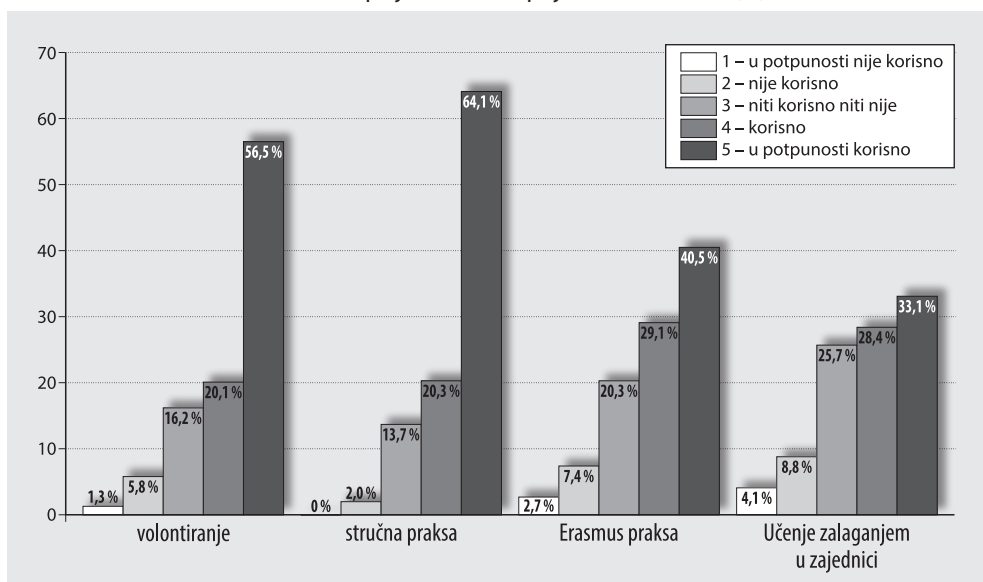
Graf 5. Iskustvo i poznavanje metode učenja zalaganjem u zajednici (%)



Od onih studenata koji su imali iskustva s učenjem zalaganjem u zajednici, 84,22 % su zadovoljni i u potpunosti zadovoljni metodom. Također, sudionici – bez obzira imali iskustva ili ne – iskazuju veliko zanimanje za upis takvog predmeta na kojem bi bila dostupna takva metoda učenja. Isto tako, većina percipira kako bi bili veoma uspješni u toj metodi (graf 6).

Graf 6. Zadovoljstvo, zanimanje te percepcija uspješnosti u učenju zalaganjem u zajednici (%)

Govoreći o percepciji korisnosti te metode, ali i drugih sličnih metoda – usmjerenih na praktičan odnosno volonterski rad, sudionici imaju percepciju visoke korisnosti. Od ponuđenoga, studentska praksa i volontiranje označeni su najkorisnijima, dok su *Erasmus* praksa i učenje zalaganjem u zajednici označeni manje, ali opet više korisnima nego nekorisnima (graf 7).

Graf 7. Percepcija korisnosti pojedine aktivnosti (%)

Tablica 5. Srednje vrijednosti – korisnost pojedine aktivnosti¹

	M	SD
Volontiranje	4,225	1,012
Stručna praksa	4,464	0,803
<i>Erasmus</i> praksa	3,973	1,075
Učenje zalaganjem u zajednici	3,778	1,124

U tablici 5 mogu se vidjeti srednje vrijednosti za pojedinu aktivnost. Iz priloženog slijedi kako su sve navedene aktivnosti percipirane kao veoma korisne, od kojih stručna praksa ima najvišu vrijednost.

Tablica 6. Srednje vrijednosti – učenje zalaganjem u zajednici²

	M	SD
Koliko ste zadovoljni metodom učenja zalaganjem u zajednici?	4,2	0,85498
Koliko bi Vas zanimao opis predmeta na kojem se koristi metoda učenja zalaganjem u zajednici?	3,4904	1,158
Ako biste slušali predmet na kojem se koristi metoda učenja zalaganjem u zajednici, koliko smatrate da biste bili uspješni u njemu?	3,7843	0,9729

U tablici 6 nalaze se srednje vrijednosti vezane uz iskustva učenjem zalaganjem u zajednici. Prikazane vrijednosti ukazuju na to kako su studenti veoma zadovoljni tom metodom te kako bi ih zanimao opis i bili bi uspješni u toj metodi.

Tablica 7. Deskriptivni pokazatelji za društvene vrijednosti³

Vrijednosti	M	SD
Nezavisnost (općenito)	5,165	0,921
Nezavisnost u mišljenju	5,128	0,963
Nezavisnost u djelovanju	5,175	0,983
Poticaaj	4,53	1,067
Samoodricanje	4,873	0,951
Univerzalizam (općenito)	4,637	1,021
Univerzalizam – priroda	4,29	1,227
Univerzalizam – tolerancija	4,734	1,107
Univerzalizam – zabrinutost	4,853	1,146
Dobrohotnost (općenito)	5,166	1,02
Dobrohotnost – briga	5,139	1,056
Dobrohotnost – pouzdanost	5,159	1,063

Prema deskriptivnim pokazateljima (tablica 7) može se vidjeti kako studenti iskazuju relativno visoku važnost za sve vrijednosti. Najviše ipak su im važne

¹ Korištena je Likertova skala od 1 do 5.

² Korištena je Likertova skala od 1 do 5.

³ Korištena je skala od 1 do 6.

vrijednosti nezavisnosti i dobrohotnosti općenito, dok najmanje vrijednim smatraju univerzalizam prema prirodi.

6.2. Čimbenici interesa studenata za učenje zalaganjem u zajednici

Analizom varijance ispitano je postoji li statistički značajna razlika kada govorimo o zanimanju za upis predmeta koji koristi metodu učenja zalaganjem u zajednici i to s obzirom na spol, razinu studiranja, prethodno iskustvo s učenjem zalaganjem u zajednici.

Tablica 8. Tablica sažetka ANOVA-e za zanimanje za upis predmeta u kojem se koristi metoda učenja zalaganjem u zajednici i spola

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Between Groups	6,660	1	6,660	5,096	0,025
Within Groups	202,575	155	1,307		
Total	209,236	156			

* $p < 0,05$

Postoji statistički značajna razlika u zanimanju za upis predmeta između osoba muškog i ženskog spola gdje osobe ženskog spola imaju više zanimanja za upis takvog predmeta ($M=3,591$) do osoba muškog spola ($M=3,067$).

Tablica 9. Tablica sažetka ANOVA-e za zadovoljstvo metodom učenja zalaganjem u zajednici (kod onih koji imaju iskustva s ovom metodom) te razine studiranja

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Between Groups	5,250	2	2,625	5,310	0,017
Within Groups	7,908	16	0,494		
Total	13,158	18			

* $p < 0,05$

Postoji statistički značajna razlika u zadovoljstvu metodom učenja zalaganjem u zajednici među studentima preddiplomskog i diplomskog studija, gdje studenti diplomskog studija ($M=4,833$) izražavaju veće zadovoljstvo tom metodom od studenata preddiplomskog studija ($M=3,625$). Valja naglasiti kako govorimo o malom uzorku onih koji su imali iskustva s tom metodom.

Tablica 10. Sažetak ANOVA-e za zanimanje upisa predmeta koji se koristi metodom učenja zalaganjem u zajednici te prethodnog iskustva s metodom učenja zalaganjem u zajednici

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Between Groups	20,897	1	20,897	17,198	$p < 0,001$
Within Groups	188,338	155	1,215		
Total	209,236	156			

* $p < 0,05$

Postoji statistički značajna razlika gdje oni koji su prethodno imali iskustva s tom metodom učenja iskazuju veće zanimanje za upis predmeta na kojem se koristi metoda učenja zalaganjem u zajednici. Slična je situacija u slučaju kada govorimo o stavu koliko je metoda učenja zalaganjem u zajednici korisna (tablica 10).

Tablica 11. Tablica sažetka ANOVA-e za zanimanje upisa predmeta koji se koristi metodom učenja zalaganjem u zajednici te informiranost o metodi

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Between Groups	15,919	1	15,919	13,693	p<0,001
Within Groups	169,723	146	1,162		
Total	185,642	147			

* p<0,05

Podaci su slični kada govorimo o onima koji su čuli za tu metodu, tako da će oni koji su čuli za metodu učenja zalaganjem u zajednici iskazivati veće zanimanje za upis predmeta koji koristi tu metodu.

Pearsonov koeficijent korelacije ukazuje kako je zanimanje za upis predmeta u kojem se koristi metoda učenja zalaganjem u zajednici statistički značajno pozitivno povezano s percepcijom korisnosti metode i uspješnosti na predmetu te percepcijom korisnosti *Erasmus* prakse te volontiranja u smislu da kako raste zanimanje za upis tako rastu i navedene varijable. Slično je i s korelacijom percepcije korisnosti ove metode i navedenih varijabli, osim u stručnoj praksi koja je u ovom slučaju značajna dok u zanimanju za predmet nije. Također, važno je naglasiti kako je korelacija nešto veća kada govorimo tome koliko tu metodu smatraju korisnom.

Tablica 12. Pearsonov koeficijent korelacije – percepcija korisnosti i zanimanje za upis

	Koliko bi vas zanimalo upis predmeta u kojem se koristi metoda učenja zalaganjem u zajednici?	Percepcija o korisnosti metode <i>učenja zalaganjem u zajednici</i>
Percepcija o korisnosti metode <i>učenja zalaganjem u zajednici</i>	0,615**	1
Prosječna ocjena na studiju	0,160	0,136
Percepcija osobne uspješnosti na predmetu koji koristi ovu metodu	0,447**	0,449**
Percepcija korisnosti <i>Erasmus</i> prakse	0,545**	0,545**
Percepcija korisnosti <i>stručne</i> prakse	0,077	0,418**
Percepcija korisnosti <i>volontiranja</i>	0,230**	0,474**

**p<,01; *p<,05

U tablici 13 možemo vidjeti kako je zanimanje za upis predmeta koji koristi metodu učenja zalaganjem u zajednici statistički značajno pozitivno koreliran s

vrijednostima *nezavisnost* (općenito) te poticaj. Tako će osobe koje iskazuju veću vrijednost za nezavisnost imati veće zanimanje za upis predmeta. U slučaju percepcije korisnosti metode učenja zalaganjem u zajednici, također postoji statistički značajna pozitivna povezanost s vrijednostima *nezavisnost i poticaj* ali i sa podtipovima *nezavisnosti* – *nezavisnost u mišljenju* i *nezavisnost u djelovanju* (za definicije pogledati tablicu 4).

Tablica 13. Pearsonov koeficijent korelacije – društvene vrijednosti – nezavisnost i poticaj

	Koliko bi vas zanimao upis predmeta u kojem se koristi metoda učenja zalaganjem u zajednici?	Percepcija o korisnosti metode učenja zalaganjem u zajednici
1. Nezavisnost	0,169*	0,392**
1.2. Nezavisnost u mišljenju	0,089	0,334**
1.3. Nezavisnost u djelovanju	0,073	0,344**
2. Poticaj	0,219**	0,382**

**p<,01; *p<,05

Kada govorimo o samoodricanju koje se sastoji od podtipova vrijednosti *univerzalizam* i *dobrohotnost* (vidi sliku 2) možemo primijetiti kako postoji statistički značajna pozitivna povezanost s vrijednostima (i kada govorimo o nadtipovima i podtipovima) u percepciji korisnosti metode, tako će osobe koje iskazuju višu vrijednost *univerzalizma, univerzalizma – prirode, zabrinutosti i tolerancije, te dobrohotnosti ali i dobrohotnosti – u brizi i pouzdanosti* (za definicije pogledati tablicu 4) percipirati metodu učenja zalaganjem u zajednici korisnijom. U slučaju zanimanja za predmet, statistički značajna korelacija ne postoji u *univerzalizmu – zabrinutost* te u *dobrohotnosti*.

Tablica 14. Pearsonov koeficijent korelacije – društvene vrijednosti – samoodricanje

	Koliko bi vas zanimao upis predmeta u kojem se koristi metoda učenja zalaganjem u zajednici?	Percepcija o korisnosti metode učenja zalaganjem u zajednici
Samoodricanje	0,220**	0,490**
1. Univerzalizam	0,254**	0,489**
1.1. Univerzalizam – priroda	0,350**	0,478**
1.2. Univerzalizam – zabrinutost	0,139	0,415**
1.3. Univerzalizam – tolerancija	0,171*	0,398**
2. Dobrohotnost	0,138	0,425**
2.1. Dobrohotnost – briga	0,113	0,385**
2.2. Dobrohotnost – pouzdanost	0,156	0,441**

**p<,01; *p<,05

7. Rasprava i zaključak

Temeljem rezultata istraživanja, prihvaćene su sve hipoteze rada. Rezultati istraživanja ukazuju na to kako je metoda učenja zalaganjem u zajednici u Hrvatskoj u većini slučajeva neprepoznata te studenti uglavnom nemaju iskustva s predmetima koji koriste takvu metodu. S druge strane, istraživanje je pokazalo kako studenti većinski imaju zanimanje za upisom takvog predmeta te smatraju metodu korisnom, a oni koji su imali iskustva s metodom iskazuju izrazito zadovoljstvo. Rezultati nekih dosadašnjih istraživanja pokazuju kako na percepciju korisnosti mogu utjecati razumijevanje i sofisticiranost nastavnika do čega se dolazi dodatnim osposobljavanjima i pridržavanjem praksi koje su se pokazale najboljima (Tannenbaum i Berret, 2005).

Nadalje, sudionici u istraživanju percipiraju da bi bili u potpunosti uspješni u takvoj metodi učenja. Kada govorimo o spolu, osobe ženskoga spola iskazuju veće zanimanje za upisom. Nadalje, veće zanimanje za upis predmeta koji koristi metodu učenja zalaganjem u zajednici iskazuju oni koji su čuli za ovakvu metodu ili su imali iskustva s njom što potvrđuju i druga istraživanja (Tannenbaum i Berret, 2005). Vežano uz razinu studiranja, mogli smo se uvjeriti kako studenti diplomskog studija koji imaju iskustva s ovom metodom iskazuju veće zadovoljstvo metodom što se može objasniti njihovim skorim izlaskom na tržište rada pa onda samim time imaju i veće zanimanje za praktičan rad, budući da se pokazalo kako ova metoda uz povećanje društvene odgovornosti kod studenata (Prentice, 2007), također daje studentima osjećaj smislenosti studija ali povećanu vjerojatnost odabira zanimanja vezanog uz usluge (Reed i ostali, 2005) što može biti veoma korisno budući da se nalazimo u postindustrijskom društvu gdje usluge zamjenjuju industriju i dobivaju na važnosti (Peračković, 2011). Međutim, valja naglasiti kako istraživanja pokazuju kako je ta metoda korisna i za studente preddiplomskog studija, posebice studente prve godine gdje im metoda uz poticaj na rad u zajednici, pomaže u akademskoj i društvenoj prilagodbi studenata (Stavrianopoulos, 2008). Nadalje, rezultati istraživanja pokazali su kako prosječna ocjena nije korelirana sa zanimanjem za upis te percepcijom korisnosti što upućuje na to da studente zanima ova metoda bez obzira na prosjek ocjena. Zatim, ono što se pokazalo značajno je percepcija osobne uspješnosti što možemo povezati s istraživanjem koje su provele Modić Stanke i Putarek (2016), a vezano je uz društveno korisno učenje gdje je procjena vlastite efikasnosti prediktor većeg interesa za upis takvog predmeta. Također, važne su korelacije sa sličnim metodama, primjerice *Erasmus* praksom, stručnom praksom te volontiranjem gdje postoji pozitivna korelacija sa zanimanjem za upis odnosno percepcijom korisnosti takve metode što je važno budući da je metoda učenja zalaganjem u zajednici svojevrsan presjek između stručne prakse i volontiranja pri čemu je važno naglasiti kako se u ovoj metodi ispunjavaju ishodi za pojedine nastavne cjeline (Kearney, 2004).

U konačnici, istraživanje je pokazalo kako postoji pozitivna korelacija s pojedinim društvenim vrijednostima vezanim uz kreativnost, znatiželju, uzbuđenje, novost, ali i zaštitu okoliša, socijalnu pravdu, sklonost pomaganju, odgovornost, prijateljstvo i slično sa zanimanjem za upis odnosno percepcijom korisnosti ove metode. Budući da se pokazalo kako studenti iskazuju visoke vrijednosti na promatranim varijablama, a one jesu statistički značajno korelirane sa zanimanjem za metodu, pokazuje se kako ne samo da postoji velika zainteresiranost za učenja takvog tipa, nego i plodno tlo za tako nešto, budući da su vrijednosti koje su ispitivane usko vezane uz provođenje te metode.

Pitanje koje se na kraju postavlja je kako to da metoda nije više zaživjela na hrvatskim sveučilištima budući da očito postoji interes studenata. U odgovoru na to pitanje svakako treba uzeti u obzir ograničenja ovoga istraživanja vezana uz njegov uzorak ispitanika. Svakako bi bilo potrebno istražiti i stavove i iskustva nastavnika u ovoj metodi, kao i percepciju struktura važnih za njezino provođenje, primjerice, uprave visokih učilišta. Kao pozitivan primjer možemo uzeti američko nacionalno istraživanje iz 1995. koje je pokazalo kako 75 % ispitanika s visokih učilišta smatra rad u zajednici dijelom svoje institucionalne misije. Kao važnost u provođenju metode ističe se podrška nastavnika, administrativna podrška i podrška zajednice dok su prepreke nedovoljno financiranje te izostanak vremena za takvu metodu na fakultetima (Robinson i Barnett, 1996).

Budući da učenje zalaganjem u zajednici ovisi o nizu čimbenika svakako postoje i ograničenja takve metode učenja. Primjerice, iz pedagoške perspektive, postoje nedostaci koji se temelje u različitim stilovima i pristupima u društvenim i humanističkim odnosno STEM znanostima. Tako je primjerice, metoda učenja zalaganjem u zajednici prikladnija u društvenim nego u prirodnim ili tehničkim znanostima. Međutim, postoji pretpostavka kako takva perspektiva proizlazi iz posljedica 'lošeg marketinga' o tome što ta metoda može ponuditi STEM znanostima (Butin, 2010: 29). Nadalje, kada govorimo o demografskim karakteristikama onih studenata koji sudjeluju u ovoj metodi učenja, literatura pretpostavlja kako su oni zaštićeni pripadnici dominantne etničke grupacije na konkretnom području, „srednje klase, nisu u vezi, nemaju djece, nemaju dugova, te se nalaze u dobi između 18 i 24 godine života” (Butin, 2010: 31). Međutim, u visokom obrazovanju danas karakteristike studenata više nisu nužno i jedino takve, a u budućnosti će se itekako mijenjati (Butin, 2010: 31). Upravo zato nije dovoljno samo nastojati implementirati takvu metodu u sustav visokog obrazovanja, nego je neophodno kontinuirano praćenje, evaluacija te znanstvena istraživanja mogućnosti i ograničenja njene primjene u konkretnom društvenom kontekstu. To su neophodni napori ne samo s aspekta aktualnih reformi u europskom prostoru visokog obrazovanja, nego i zbog toga što se osobe koje sudjeluju u tom obliku učenja, uspješnije razvijaju ne samo u smislu struke koju studiraju, nego i u smjeru odgo-

vornosti, zrelosti, liderskog identiteta, općih kompetencija te integriranosti u zajednicu (Saylor et al., 2013), što ih sve čini osobno zadovoljnijima, društveno korisnijima i konkurentnijima na tržištu rada.

Literatura

1. Abercrombie, N. et al. 2008. *Rječnik sociologije*. Zagreb: Jesenski i Turk.
2. Abokhodar, E. S. 2015. Action Learning as an Approach for Developing Leaders, Solving Problems, and Building Successful Teams: A Case Study of Princess Nora Bint Abdul-Rahman University. U: *Community Engagement in Higher Education*, ur. Jacob, W. J. et al., 303–316. Pittsburgh: Sense Publishers.
3. Benneworth, P. et al. 2018. *Mapping and critical synthesis of current state-of-the-art on community engagement in higher education*. Zagreb: Institute for the Development of Education.
4. Benneworth, P. et al. 2016. *The impact and Future of Arts and Humanities Research*. London: Palgrave Macmillan.
5. Bringle, R. G. i Hatcher, J. A. 1996. Implementing service learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 67 (2): 221–240.
6. Butin, D. W. 2010. *Service-learning in theory and practice. The Future of Community Engagement in Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan.
7. Clark, L. 2017. Implementing an Institution-Wide Community Engaged Learning Program: The Leadership and Management Challenge. U: *Learning Through Community Engagement*, ur. Sachs, J. i Clark, L., 133–152. Singapur: Springer.
8. Ćulum, B. i Jelenec, L. 2015. *Učenje zalaganjem u zajednici – Prikaz modela, iskustava i smjernica za primjenu*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
9. Ćulum, B. i Ledić, J. 2010a. *Civilna misija sveučilišta: element u tragovima*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
10. Ćulum, B. i Ledić, J. 2010b. 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.
11. Delanty, G. 2010. *Community – Second edition*. New York: Routledge.
12. Ellis, R. B. i Hart, K. 2013. „If you built it, they will come”: Building a Structure for Institutional Change. U: *Deepening Community Engagement in Higher Education*, ur. Hoy, A. i Johnson, M., 199–210. Palgrave Macmillan.
13. Europska komisija. 2017a. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Brussels: Europska unija.
14. Europska komisija. 2017b. *Bijela knjiga o budućnosti Europe – Razmatranja i scenarij za EU-27 do 2025*. Brussels: Europska unija.
15. Facer, K. i Enright, B. 2017. A Question of Purpose: Engaged Learning and the Research Mission of University. U: *Learning Through Community Engagement*, ur. Sachs, J. i Clark, L., 53–64. Singapur: Springer.
16. Geiger Zeman, M. i Zeman, Z. 2010a. *Uvod u sociologiju (održivih) zajednica*. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.

17. Geiger, M. i Zeman, Z. 2010b. Mjesto življenja i integralna održivost – vitalnost lokalnog u globaliziranom svijetu. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 3 (107): 377–400.
18. Giddens, A. 2007. *Sociologija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
19. Gregorutti, G. et al. 2015. Enchancing Community-University Engagement: The Case of Montemorelos University. U: *Community Engagement in Higher Education*, ur. Jacob, W. J. et al., 287–302. Pittsburgh: Sense Publishers.
20. Hall, B. L. 2009. Higher Education, Community Engagementm and the Public Good: Building the Future of Continuing Education in Canada. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 35 (1): 11–23.
21. Hesser, G. 1995. Faculty Assessment of Student Learning: Outcomes Attributed to Service-Learning and Evidence of Changes in Faculty Attitudes About Experiential Education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2: 33–42.
22. Holland, B. i Ramaley, J. A. 2008. Creating a Supportive Enviroment for Community-University Engagement: Conceptual Frameworks. *Engaging Communities, Proceedings of the 31st HERDSA Annual Conference, Rotorua*, 11–25.
23. Huang, F. 2015. A Comparative and Empirical Study of Academic Service Activities: A focus on Japan. U: *Community Engagement in Higher Education*, ur. Jacob, W. J. et al., 255–268. Pittsburgh: Sense Publishers.
24. Jandrić, A. 2005. Lokalna zajednica u prevenciji poremećaja u ponašanju: koncept pozitivnog razvoja mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 41 (2): 3–18.
25. Johnson, A. i Hoovler, D. 2015. Service-leraning and Disaster Recovery: Implications for Government, Communities and Colleges. U: *Community Engagement in Higher Education*, ur. Jacob, W. J. et al., 41–50. Pittsburgh: Sense Publishers.
26. Kearney, K. R. 2004. Students' Self-Assessment of Learning through Service-Learning. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 68 (1): 1–13.
27. Kuvačić, I. 1990. *Funkcionalizam u sociologiji*. Zagreb: Naprijed.
28. Li, S. i Wang, D. 2015. Knowledge Matters: The Service Mission of Chinese Higher Education Institutions. U: *Community Engagement in Higher Education*, ur. Jacob, W. J. et al., 239–254. Pittsburgh: Sense Publishers.
29. Lozina, D. 1996. Durkheimova teorija solidarnosti i njezina kritika. *Politička misao*, 32: 207–220.
30. Lukić, R. D. 1987. *Formalizam u sociologiji*. Zagreb: Naprijed.
31. Mikelić Preradović, N. i Jandrić, P. 2016. Using video journalism in academic service-learning. *Polytechnic i Design*, 407–419.
32. Modić Stanke, K. i Putarek, V. 2016. Odrednice interesa studenata za društveno korisno učenje. *International Conference EDUvision 2016 Modern Approaches to Teaching the Coming Generations*, 1105–1117.
33. Nisbet, R. A. 2007. *Sociološka tradicija*. Zagreb: Golden marketing.
34. Peračković, K. 2011. Hrvatska u postindustrijsko doba – promjene u strukturi radnog stanovništva po sektorima djelatnosti i spolu. *Drštvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 20 (1): 89–110.
35. Prentice, M. 2007. Service Learning and Civic Engagement. *Academic Questions*, 20: 135–145.
36. Reed, V. A. et al. 2005. Effects of a small-scale, very short-term service-learning experience on college students. *Journal of Adolescence*, 3: 359–368.

37. Robinson, G. i Barnett, L. 1996. *Service Learning and Community Colleges: Where We Are. AACC Survey Report*. Washington: American Association of Community Colleges.
38. Sachs, J. i Clark, L. 2017. Imagining a Curriculum for an Engaged University. U: *Learning Through Community Engagement*, ur. Sachs, J. i Clark, L., 81–98. Singapur: Springer.
39. Saylor, N. et al. 2013. Student Development in Theory and Practice. U: *Deepening Community Engagement in Higher Education*, ur. Hoy, A. i Johnson, M., 40–53. Palgrave Macmillan.
40. Schaefer Hinck, S. i Brandell, M. E. 2000. The Relationship between Institutional Support and Campus Acceptance of Academic Service Learning. *American Behavioral Scientist*, 43 (5): 868–881.
41. Schwartz, S. H. 2017. The Refined Theory of Basic Values. U: *Values and Behavior*, ur. Roccas, S. i Sagiv, L., 51–72. Cham: Springer.
42. Serem, D. K. i Kara, A. M. 2015. The Role of Massai Mara University in Promoting Sustainable Development. U: *Community Engagement in Higher Education*, ur. Jacob, W. J. et al., 269. Pittsburgh: Sense Publishers.
43. Stavrianopoulos, K. 2008. Service learning within the freshman year experience. *College Student Journal*, 42 (2): 703–712.
44. Šarinić, J. i Čaldarović, O. 2015. *Suvremena sociologija grada – Od nove urbane sociologije prema sociologiji urbanog*. Zagreb: Jesenski i Turk.
45. Štulhofer, A. 1988. Lokalna urbana zajednica u akciji. *Revija za sociologiju XIX*, 527–536.
46. Tannenbaum, S. C. i Berret, R. D. 2005. Relevance of Service-Learning in College Courses. *Academic Exchange Quarterly*, 9: 1.
47. Traver, A. E. i Katz, Z. P. 2014. *Service-learning at the american community college*. New York: Palgrave Macmillan.
48. Vehovar, V. et al. 2015. *Web Survey Methodology*. London and Ljubljana: SAGE Publications Ltd.
49. Vijeće Europske Unije. 2017. *Zaključci Vijeća o obnovljenom programu EU-a za visoko obrazovanje*. Europska Unija.
50. Vijeće Europske Unije. 2018. *Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*. Europska Unija.
51. Winchester-Seeto, T. et al. 2017. Transformational Learning – Possibilities, Theories, Questions and Challenges. U: *Learning Through Community Engagement*, ur. Sachs, J. i Clark, L., 99–114. Singapur: Springer.
52. Župančić, M. 1982. Lokalna zajednica u sociološkoj perspektivi. *Sociologija sela*, 117–126.



Service learning: students' experience and interest in Croatia

Abstract

The paper aims to find out to what extent the students in Croatia are familiar with service learning, as well as their willingness to enrol in courses that include this method in relation to their socio-demographic characteristics and social and personal values – self-direction, stimulation, universalism, and benevolence. The survey was conducted on a sample of 160 students in Croatia. Results reveal that students mostly have not heard about service learning nor have experience with it, but they are motivated to enrol in such courses. The given results also show the differences between students' willingness to enrol in such courses and their perception of the usefulness of the method in relation to gender, level of study and previous experience, as well as relation between the willingness to enrol and social values.

Keywords: service learning, the mission of the university, students, community, learning