Pregledni rad
UDK 378.147:316.72
37.091.3:316.72
DOI 10.53577/oot.8.1.2
Primljeno 11.3.2025.

Model učenja zalaganjem u zajednici kroz prizmu liminalnosti: višestruki pozitivni učinci i skriveni potencijal

BOJANA ĆULUM ILIĆ [1], MAŠA MAGZAN [2]

[1] Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Sveučilišna avenija 4, 51000 Rijeka, Hrvatska
e-pošta: bojana.culum@uniri.hr

[2] Akademija primijenjenih umjetnosti, Slavka Krautzeka 83, 51000 Rijeka, Hrvatska
e-pošta: mmagzan@uniri.hr

[*] Kontakt autor: mmagzan@uniri.hr

Sažetak Model učenja zalaganjem u zajednici posljednjih se desetljeća sve intenzivnije istražuje i analizira unutar različitih konceptualnih i teorijskih okvira. U ovom radu predstavljeni su neki od najdominantnijih pristupa, ali istovremeno se predlaže uvođenje dodatnog konceptualnog i teorijskog okvira u istraživačku agendu – liminalnosti. Oslanjajući se na Turnerov koncept liminalnosti (1969), nastoji se argumentirati njegov analitički potencijal u kontekstu ovog modela visokoškolske nastave. Analizirajući dostupne istraživačke studije i empirijske nalaze različitih disciplina, ukazuje se na višestruke pozitivne učinke učenja zalaganjem u zajednici na studente. U fokusu su četiri ključne kategorije ishoda: akademski, osobni, društveni i građanski (Conway, Amel i Gerwien, 2009).
Turner (1969) liminalnost definira kao prijelaznu fazu obilježenu nejasnim granicama između prethodne i buduće osobne, odnosno društvene pozicije, u kojoj pojedinci ili skupine iskazuju dvosmislene karakteristike. Riječ je o svojevrsnom „međuprostoru“ u kojem pojedinci napuštaju uobičajene identitete te se nalaze na pragu osobne ili društvene transformacije. Turnerova interpretacija liminalnosti dodatno obogaćuje postojeći teorijski okvir jer naglašava slobodu, jednakosti, zajedništvo i kreativnost kao ključne atribute liminalnih situacija, što se snažno podudara s obilježjima kolegija temeljenih na učenju zalaganjem u zajednici. S obzirom na to da neki autori istraživanjima ovog modela učenja zamjeraju nedostatak koherentnog teorijskog okvira, koncept liminalnosti pruža nove analitičke uvide i proširuje razumijevanje transformativnog potencijala modela učenja zalaganjem u zajednici.

Ključne riječi: 1. liminalnost; 2. liminalna iskustva; 3. učenje zalaganjem u zajednici; 4. transformativno učenje

Community-Engaged Teaching and Learning through the Lens of Liminality: Multiple Positive Outcomes and Hidden Potential

BOJANA ĆULUM ILIĆ [1], MAŠA MAGZAN [2]

[1] University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences, Sveučilišna avenija 4, 51000 Rijeka, Croatia
e-mail: bojana.culum@uniri.hr

[2] Academy of Applied Arts, Slavka Krautzeka 83, 51000 Rijeka, Croatia
e-mail: mmagzan@uniri.hr

* Correspondence: mmagzan@uniri.hr

Abstract Community engaged teaching and learning has been increasingly studied and analysed within various conceptual and theoretical frameworks during the past four decades. In this paper, we present some of the most dominant approaches while proposing the introduction of an additional conceptual and theoretical framework into the research agenda - liminality. Drawing on Turner's concept of liminality (1969), we examine its analytical potential in the context of Community engaged teaching and learning in higher education. Analysing the available research studies and empirical findings from an interdisciplinary standpoint, we emphasise the multiple positive effects of community engaged teaching and learning. The focus is on four key categories of learning outcomes: academic, personal, social, and civic (Conway, Amel, & Gerwien, 2009).

Turner (1969) defines liminality as a transitional phase marked by unclear boundaries between previous and future personal or social positions, in which individuals or groups exhibit ambiguous characteristics. It is a kind of an "in-between space" in which individuals abandon their usual identities and find themselves on the threshold of personal or social transformation. Turner's interpretation of liminality further enriches the existing theoretical framework because it emphasizes freedom, equality, community and creativity, which strongly coincides with the characteristics of courses rooted in community-based learning. Given that some authors criticize the lack of a more coherent theoretical framework for this learning model, the concept of

liminality provides new analytical insights and expands the understanding of the transformative potential community engaged teaching and learning.

Keywords: 1. liminality; 2. liminal experiences; 3. community-engaged learning; 4. transformative learning

1. Model učenja zalaganjem u zajednici – multiteorijski pogled

Model učenja zalaganjem u zajednici temelji se na svjesnoj i smislenoj integraciji kurikuluma i angažmana studenata u zajednici, uz snažnu refleksivnu komponentu. Integracija ovog modela u visokoškolsko obrazovanje podrazumijeva stvaranje poticajnog okruženja za učenje koje uključuje svrhovitu i aktivnu participaciju studenata u aktivnostima i zadacima refleksivne prirode, pažljivo osmišljenima u suradnji sveučilišnih nastavnika i predstavnika (raznovrsnih) organizacija i institucija lokalne zajednice, a s ciljem adresiranja konkretnih potreba i izazova zajednice. Iako rastuća literatura sustavno sugerira da ovaj model visokoškolske nastave razvija kritičko mišljenje studenata stavljajući kurikularne koncepte u kontekst stvarnih životnih situacija i problema zajednice, istovremeno osnažujući studente kroz analizu, evaluaciju i sintezu teorijskih koncepata u promišljanju i osmišljavanju rješenja za različite (društvene) izazove, čuju se i kritički glasovi koji upozoravaju na to da je literatura o ulozi, prednostima, strukturama, namjerama i učincima ovog modela još uvijek u povojima u usporedbi s drugom literaturom koja adresira teme poučavanja i učenja u visokoškolskom okruženju (Taylor i sur., 2015). Na tom tragu, pojedini autori upozoravaju na to kako model učenja zalaganjem u zajednici nije koherentna pedagoška strategija, već svojevrsni amalgam iskustvenog učenja, akcijskog istraživanja, kritičke teorije, progresivnog obrazovanja, obrazovanja odraslih, obrazovanja za društvenu pravednost, konstruktivizma, istraživanja utemeljenog na potrebama zajednice i multikulturalnog obrazovanja (Butin, 2006).
Pregled literature ukazuje na postojanje različitih pristupa modelu učenja zalaganjem u zajednici, pa tako i različitim pretpostavkama i ciljevima u njihovoj osnovi. U literaturi dominiraju reference na konceptualne utjecaje Deweya (1916), Freirea (1970) i Kolba (1984). Filozofska i pedagoška inspiracija za razvoj ovog modela obrazovanja uglavnom se veže za progresivne obrazovne ideje Johna Deweya (Giles i Eyler, 1994; Stanton, Giles i Cruz, 1999). Dewey se smatra jednim od ključnih figura u doprinosu teorijskih pristupa modelu učenja zalaganjem u zajednici zbog svoje pragmatične filozofije, brige za demokratsku participaciju i učenicima usmjerene teorije obrazovanja (Deans, 1999; Kezar i Rhoads, 2001). Dewey je smatrao da oni koji uče trebaju biti aktivni sudionici vlastitog obrazovnog procesa te da učenje treba biti iskustveno i smisleno s obzirom na to da dobro osmišljene nastavne aktivnosti mogu biti poticaj za mlade da se uključe u zajednicu i razviju snažniju građansku odgovornost (Dewey, 1938, prema Madsen i Turnbull, 2006).
Deweyjeva teorija vrlo jasno zagovara ideju učenja kroz rad, dakle odnos između znanja i djelovanja. Pretpostavlja se stoga da je učenje brže i trajnije ako se obrazovanje odvija u autentičnom okruženju za učenje, ako se ostvaruje kroz

angažman u zajednici (VanWynsberghe i Andruske, 2007) i ako učenje prati razmjena iskustava (Capella-Peris i sur., 2020; Galvan i Parker, 2011). Ideje brazilskog pedagoga Paula Freirea o oslobađajućem obrazovanju također su bile teorijska osnova za uspostavljanje modela učenja zalaganjem u zajednici (Chovanec i sur., 2012; Kajner i sur., 2013). Freire je zagovarao situacije učenja koje su suradničke, aktivne, usmjerene na zajednicu i ukorijenjene u kulturi onih koji uče (Deans, 1999). I Dewey i Freire naglašavali su važnost obrazovanja za građanstvo kao načina osiguravanja da politički i ekonomski sustavi koriste što većem broju ljudi (Abdi, Schultz i Pillay, 2015). Socijalni psiholog David Kolb opisuje iskustveno učenje kao proces u kojem se znanje stvara transformacijom iskustva, što podupire ideju modela učenja zalaganjem u zajednici kao pristupa učenju koji zahtijeva i djelovanje i refleksiju. S vremenom su teorijski uvidi Kolba i Schona o ulozi refleksivnog mišljenja u iskustvenom obrazovanju te spoznaje kognitivnih psihologa poput Vigotskog i Brunera o individualiziranom učenju i stvaranju značenja, pridonijeli širenju ovog modela u visoko obrazovanje širom svijeta.

Valja napomenuti da se model učenja zalaganjem u zajednici oslanja i na kritičku teoriju i feminističku pedagogiju (Brown, 2001; Deans, 1999). Iz očišta kritičke teorije, Freire (1973) i Shor (1987) ističu da je obrazovanje političko te da treba uključivati dijalektički pristup analizi problema i kritiku društvenih sustava, osobito odgojno-obrazovnog. Feministička pedagogija također ističe potrebu za kritičkim promišljanjem i dijalogom, osobito u kontekstu obrazovnih aspekata privilegija i moći (Weiler, 1991). Nešto recentniji konceptualni i teorijski okviri za istraživanje modela uključuju angažiranu pedagogiju (Lowery et al., 2006), transformativni model (Kiely, 2005) i postmodernu pedagogiju (Butin, 2005), koji redom naglašavaju važnost pozicioniranja ovog modela u kontekst društvenih potreba i izazova.

Neka od prvih istraživanja naglašavaju pozitivne obrazovne ishode i utjecaj modela na stavove, vrijednosti i uvjerenja studenata (Astin i Sax, 1998; Markus, Howard i King, 1993). Osim usvajanja ishoda učenja povezanih sa sadržajem kolegija, ovaj model također utječe na razvoj (šireg spektra) znanja i vještina studenata, pridonoseći njihovoj empatiji i dubljem razumijevanju potreba i problema zajednice. Jerome (2012) opisuje učenje zalaganjem u zajednici kao eksperimentalni pristup obrazovanju, koji uključuje studente u značajne i stvarne aktivnosti koje mogu unaprijediti akademske, emocionalne, karijerne i društvene ciljeve, istovremeno donoseći korist (lokalnim) zajednicama. Brojni autori opisuju model učenja zalaganjem u zajednici kao uravnotežen pristup iskustvenom obrazovanju studenata koji potiče građansku odgovornost i aktivno građanstvo (Furco, 2011). Pregledom niza istraživanja, Brown (2011) zaključuje da je, za razliku od tradicionalnog pristupa (visokoškolskoj) nastavi, učenje zalaganjem u zajednici

daleko uspješniji pristup u poticanju građanske odgovornosti i aktivnog građanstva mlađih generacija. Danas postoji širok konsenzus u literaturi da je iskustvo sudjelovanja u nastavnom procesu koji integrira učenje zalaganjem u zajednici povezano s kasnijim građanskim angažmanom (Billig, 2000; Billing i Welch, 2004; Hart i sur., 2007; Ćulum Ilić, 2021).

Nadalje, istraživanja pokazuju da ovaj model ima i značajan pozitivan utjecaj na akademski uspjeh studenata, pri čemu najbolje rezultate postižu mentorski programi razvijeni u suradnji s lokalnim organizacijama (Copaci i Rusu, 2016; Ćulum Ilić, 2021). Model učenja zalaganjem u zajednici također doprinosi razvoju kritičkog mišljenja, akademskog pisanja i osobne odgovornosti, potiče socijalne vještine, gradi samopouzdanje te razvija svijest o kulturnoj raznolikosti (Conrad i Hedin, 1991; Simons i Cleary, 2006). Njegova refleksivna komponenta omogućuje studentima i nastavnicima istraživanje društvenih perspektiva kroz proces analize individualnih i kolektivnih kognitivnih i emocionalnih obrazaca (Alexander i Chomsky, 2008). Snažna refleksivna komponenta ističe se u literaturi kao ključni element učenja zalaganjem u zajednici jer pomaže studentima smisleno povezivanje sadržaja određenog kolegija i prakse, čime se teorija učvršćuje kroz praktičnu primjenu te omogućuje dublje razumijevanje sadržaja kolegija. McKenna i sur. (2004: 75) navode da bi studenti trebali itekako „razmišljati o onome što rade, o onome što se događa, o značenju tih iskustava i njihovoj važnosti.“ Prema Ćulum i Ledić (2010), refleksija treba biti strukturirana i vođena jer postoje empirijski dokazi da sustavno osmišljena praktična iskustva s elementima refleksivne prakse dovode do poboljšanog profesionalnog razvoja, budući da se uspostavlja održiv odnos između teorije i prakse (Anderson, 2000; Daniels i sur., 2015; Harfitt, 2018; Hildenbrand i Schultz, 2015; Resch i Schrittesser, 2021).

Integracija ovog modela u visokoškolsku nastavu ima pozitivan utjecaj na osobni razvoj i društvenu odgovornost, potiče građansku akciju, političku svijest i osjećaj učinkovitosti u zajednici (Simons i Cleary, 2006; Conrad i Hedin, 1991; Hamilton i Fenzel, 1988). Model pomaže studentima razviti osjećaj pripadnosti zajednici, empatiju prema društvenim problemima odnosno društvenim skupinama koje ti problemi dotiču te potiče aktivizam (Zlotkowski, 1995). Sveučilišta sve više prepoznaju ključnu i inovativnu ulogu ovog modela u obrazovanju, dok raste i znanstveni interes za njegove psihološke, društvene i akademske učinke na sve uključene sudionike (Eyler, 2002; Furco, 2011). Štoviše, Simons i Cleary (2006) tvrde da tek integracijom ovog modela u visokoškolsku nastavu, učenje studenata postaje društveno, emocionalno, kognitivno, multikulturalno i međuljudsko, a uz to i transformativno. Upotreba pojma *transformativno* nije, naravno, slučajna. Upravo ovaj pojam predstavlja ujedno i temeljno načelo modela učenja zalaganjem u zajednici, široko raspravljano u literaturi o obrazovanju odraslih. Transformativno

učenje označava duboku promjenu, temeljnu preobrazbu u načinu na koji doživljavamo sebe i svijet oko nas (Merriam i sur., 2007). Društvene interakcije, koje su obično sastavni dio kolegija temeljenih na modelu učenja zalaganjem u zajednici, igraju ključnu ulogu u omogućavanju ovih transformativnih trenutaka.
U odnosu na brojna istraživanja usmjerena (pozitivnim) ishodima modela učenja zalaganjem u zajednici, rijetka se ipak bave teorijskim pretpostavkama različitih pristupa razvoju i integraciji ovog modela u visokoškolsku nastavu. Iako uvijek u sprezi sadržaja kolegija i angažmana studenata u zajednici, Mitchell (2008) razlikuje tradicionalne i kritičke modele učenja zalaganjem u zajednici. Dok se tradicionalni pristup opisuje kao onaj koji naglašava angažman studenata u zajednici bez obraćanja pozornosti na sustave nejednakosti, kritički pristup ima za cilj „razmontirati strukture nepravde“ (ibid., str. 50). Slično pristupu Chambersa (2009), Butin (2007) opisuje četiri vrste angažmana u zajednici, koje uključuju tehnički, kulturni, politički i dekonstruktivistički pristup. „Tehnička“ koncepcija usmjerena je na pedagošku učinkovitost modela; „kulturna“ koncepcija razmatra značenja takvog vida angažmana u zajednici za pojedince i organizacije/institucije koji u njoj sudjeluju; „politička“ koncepcija ima za cilj osnažiti povijesno marginalizirane skupine u društvu, dok dekonstruktivistički pristup nastoji potaknuti kontinuirano propitivanje kod studenata kao preduvjet za promišljeno i kritičko razmatranje svijeta oko sebe. Valja napomenuti da Butinove (2007) kategorije nisu zamišljene kao međusobno isključive i normativne, već kao način prikazivanja različitih pristupa, njihovih opsega i dosega. U svakom slučaju, literatura ukazuje na pluralitet perspektiva o tome što učenje zalaganjem u zajednici jest i što bi trebalo biti, ali paradoksalno je da značajan dio literature nije posebno refleksivan prema temeljnim epistemološkim pretpostavkama ovog modela visokoškolske nastave.

2. Cilj i metoda rada

U odnosu na brojna istraživanja usmjerena (pozitivnim) ishodima modela učenja zalaganjem u zajednici, rijetka se ipak bave teorijskim pretpostavkama različitih pristupa razvoju i integraciji ovog modela u visokoškolsku nastavu. Iako uvijek u sprezi sadržaja kolegija i angažmana studenata u zajednici, Mitchell (2008) razlikuje tradicionalne i kritičke modele učenja zalaganjem u zajednici. Dok se tradicionalni pristup opisuje kao onaj koji naglašava angažman studenata u zajednici bez obraćanja pozornosti na sustave nejednakosti, kritički pristup ima za cilj „razmontirati strukture nepravde“ (ibid., str. 50). Slično pristupu Chambersa (2009), Butin (2007) opisuje četiri vrste angažmana u zajednici, koje uključuju tehnički, kulturni, politički i dekonstruktivistički pristup. „Tehnička“ koncepcija usmjerena je na pedagošku učinkovitost modela; „kulturna“ koncepcija razmatra značenja takvog vida angažmana u zajednici za pojedince i organizacije/institucije koji u njoj

sudjeluju; „politička“ koncepcija ima za cilj osnažiti povijesno marginalizirane skupine u društvu, dok dekonstruktivistički pristup nastoji potaknuti kontinuirano propitivanje kod studenata kao preduvjet za promišljeno i kritičko razmatranje svijeta oko sebe. Valja napomenuti da Butinove (2007) kategorije nisu zamišljene kao međusobno isključive i normativne, već kao način prikazivanja različitih pristupa, njihovih opsega i dosega. U svakom slučaju, literatura ukazuje na pluralitet perspektiva o tome što učenje zalaganjem u zajednici jest i što bi trebalo biti, ali paradoksalno je da značajan dio literature nije posebno refleksivan prema temeljnim epistemološkim pretpostavkama ovog modela visokoškolske nastave. Stoga ovaj rad prikazuje najdominantnije pristupe, te predlaže uvođenje dodatnog konceptualnog i teorijskog okvira u istraživačku agendu – liminalnosti.

3. Što znamo o odgojno-obrazovnim ishodima modela učenja zalaganjem u zajednici iz dosadašnjih istraživanja?

Opsežna literatura o modelu učenja zalaganjem u zajednici ističe njegove brojne prednosti, iako postoji konsenzus među autorima da odgojno-obrazovni ishodi nisu uvijek odmah vidljivi, a još manje lako mjerljivi. Ova meta analiza brojnih istraživačkih studija i empirijskih nalaza iz različitih disciplina, ukazuje na višestruke pozitivne učinke učenja zalaganjem u zajednici na studente, uglavnom na presjeku četiri ključne kategorije ishoda – akademske, osobne, društvene i građanske (Conway, Amel i Gerwien, 2009). *Akademski ishodi* uključuju akademski i kognitivni razvoj studenata, primjenu znanja i vještina te razvoj individualne odgovornosti. *Osobni ishodi* obuhvaćaju interpersonalne vještine studenata, vrijednosti, osobna uvjerenja te pozitivna ponašanja i stavove koji doprinose dobrobiti pojedinca. *Društveni ishodi* odnose se na interpersonalne, grupne i socijalne vještine studenata, s naglaskom na interakciju s drugima, poštovanje članova zajednice, empatiju i evoluciju stavova. *Građanski ishodi* ističu demokratsko sudjelovanje studenata, svijest o društvenim odgovornostima, osobni angažman, principe pravde, etička razmatranja i sudjelovanje u građanskim aktivnostima. Ovi ishodi predstavljaju ključne komponente učenja zalaganjem u zajednici, oblikujući tako proces cjelovitog rasta i razvoja studenata.

3.1. Akademski ishodi modela učenja zalaganjem u zajednici

Brojne studije sustavno dokazuju da učenje zalaganjem u zajednici obogaćuje učenje i kognitivni razvoj studenata (primjerice, Billig, 2000, 2007; Hatcher i sur., 2004; Lambright i Lu, 2009; Ćulum Ilić, Brozmanová Gregorová i Ruso, 2022). Povezujući teoriju s praksom, omogućuje studentima primjenu akademskog

znanja i vještina na stvarne probleme, čime se produbljuje razumijevanje gradiva. Recentne studije pokazuju da studenti koji sudjeluju u kolegijima temeljenima na modelu učenja zalaganjem u zajednici iskazuju veću razinu kritičkog mišljenja, sposobnosti rješavanja problema te kompleksnijeg razumijevanja sadržaja kolegija (Ćulum Ilić i Miloš, 2022; Ćulum Ilić, Brozmanová Gregorová i Ruso, 2022; Brozmanová Gregorová i Heinzová, 2023). Nadalje, istraživanja pokazuju da studenti stječu činjenično znanje brže od kolega koji ne sudjeluju u takvim kolegijima, a pritom pokazuju i poboljšane vještine višeg reda unutar disciplinarnih okvira (Ash, Clayton i Atkinson, 2005; Jameson, Clayton i Ash, 2013). Neka empirijska istraživanja čak sugeriraju poboljšane akademske rezultate pa je tako rana studija istraživačkog tima Markus, Howard i King (1993) pokazala su da su studenti uključeni u kolegije s integriranim modelom učenja zalaganjem u zajednici postizali bolje rezultate na ispitima u usporedbi s onima koji su pohađali tradicionalne kolegije, što je kasnije dokazano i istraživanjem Astina i suradnika (2000) te Mungovom studijom (2017).

Opsežna istraživanja također su povezala ovaj model učenja s napretkom u akademskom pisanju, kritičkom mišljenju i prosječnom akademskom uspjehu (Choo i sur., 2019; Jameson, Clayton i Bringle, 2008). Ovi akademski ishodi često se pripisuju aktivnom i refleksivnom učenju koje je inherentno modelu učenja zalaganjem u zajednici. Kada kolegiji namjerno povezuju aktivnosti usmjerene na zajednicu s akademskim sadržajem – kroz integraciju, ali i uz vođenu refleksiju – studenti izvještavaju o dubljem razumijevanju koncepata kolegija i snažnijem osjećaju osobne odgovornosti za vlastito učenje, o čemu svjedoče brojne studije (Celio i sur., 2011; Conway, Amel i Gerwien, 2009; Hatcher, Bringle i Muthiah, 2004; Mabry, 1998; Moely i Ilustre, 2014; van Goethem i sur., 2014; Yorio i Ye, 2012). Pojedini autori tvrde da model učenja zalaganjem u zajednici predstavlja obrazovni put koji unaprjeđuje učenje kroz refleksivno samoproučavanje (Dunlap, 2006; Petkus, 2000), istovremeno osnažujući studente autonomijom i kontrolom nad vlastitim procesom učenja. Aktualna istraživanja (primjerice Lin, 2021) potvrđuju da učenje zalaganjem u zajednici može poboljšati akademske ishode poticanjem dubljeg kognitivnog angažmana, praktične primjene znanja i veće odgovornosti studenata u procesu učenja i da većini već istaknutih ishoda dominantno doprinosi smisleno strukturirani i vođeni proces refleksije.

3.2. Osobni ishodi modela učenja zalaganjem u zajednici

Dosljedan zaključak istraživačkih studija u ovom području jest da učenje zalaganjem u zajednici značajno potiče osobni razvoj studenata (Astin i sur., 2000; Celio, Durlak i Dymnicki, 2011; Eyler i Giles, 1999; Prentice i Robinson, 2010; Simons i Cleary,

2006; Taylor i sur., 2015; Yorio i Ye, 2012; Ćulum Ilić i Miloš, 2022). Sudjelovanje u aktivnostima usmjerenima na zajednicu pozitivno utječe na samospoznaju, uključujući vrijednosti, uvjerenja i stavove studenata (Teo i Lim, 2009), te na osnaživanje samoučinkovitosti, samopouzdanja i osobnog identiteta kod studenata. Brojne studije pokazuju da ovakav oblik učenja doprinosi moralnom razvoju studenata i osjećaju osobne učinkovitosti, kao i poboljšanju vještina poput vodstva i komunikacije (Astin i sur., 2000; Choo i sur., 2019; Eyler i Giles, 1999; Eyler, 2000; Prentice i Robinson, 2010; Simons i Cleary, 2006).

Novija istraživanja (Brozmanová Gregorová i Heinzová, 2019; Ćulum Ilić, Brozmanová Gregorová i Ruso, 2022; Gupta, Grove i Mann 2021) nastavljaju potvrđivati ove nalaze: studenti često stječu ili jačaju transverzalne vještine poput komunikacije, timskog rada i vodstva. Suočavanje s realnim izazovima u zajednici potiče ih na razvoj otpornosti i odgovornosti, što dovodi do pozitivnijih stavova i obrazaca ponašanja, poput empatije, otvorenosti i proaktivnosti. Gupta, Grove i Mann (2021) dokumentirali su učinak smisleno vođenih refleksivnih zadataka usmjerenih zajednici koji su omogućili mjerljiv osobni razvoj studenata – stekli su prenosive vještine i veću sigurnost u vlastite sposobnosti. Dodatan važan potencijal je činjenica da izloženost različitim perspektivama unutar zajednice može potaknuti studente na propitivanje vlastitih uvjerenja. Istraživanja su potvrdila da učenje zalaganjem u zajednici povećava studentsku samosvijest i pomaže u oblikovanju njihovih vrijednosti – primjerice, razvijaju svijest o vlastitim etičkim stajalištima i posvećenost kontinuiranom samousavršavanju (Bringle i sur., 2016; Fleck i sur., 2017; Henderson i sur., 2021; Kretchmar, 2001; Smirles, 2011; Valdez i Lovell, 2021).

Na temelju brojnih istraživanja, u konačnici je moguće zaključiti da učenje zalaganjem u zajednici predstavlja transformativno iskustvo za mnoge studente jer omogućuje razvoj osobnih kompetencija, osjećaja učinkovitosti i sustava vrijednosti na načine koje tradicionalna visokoškolska nastava tipično ne može pružiti. Implementacija učenja zalaganjem u zajednici predstavlja stoga visoko učinkovit pristup iskustvenom poučavanju i učenju jer povećava angažman studenata i poboljšava stopu njihova zadržavanja u obrazovnom sustavu, a također potiče i građansku odgovornost te kritičko mišljenje (Association of American Colleges and Universities, 2008; Brozmanová Gregorová i Heinzová, 2023; Eyler i sur., 2001; Procario-Foley i Van Cleave, 2016; Strait i sur., 2015; Ćulum Ilić i sur., 2020;).

3.3. Društveni ishodi modela učenja zalaganjem u zajednici

Društvene i interpersonalne vještine predstavljaju još jedno ključno područje studentskog razvoja koje se dodatno unaprjeđuje učenjem zalaganjem u zajednici.

Budući da ovako osmišljeni kolegiji uključuju suradnju s kolegama, nastavnicima i članovima zajednice, studenti imaju brojne prilike unaprijediti svoje interpersonalne vještine. Istraživanja tako pokazuju da studenti postaju uspješniji u komunikaciji, timskom radu i izgradnji odnosa (Prentice i Robinson, 2010; Ćulum Ilić, Brozmanová Gregorová i Simona Rusu, 2021). Osim timske suradnje, ovakav oblik učenja često doprinosi povećanju interkulturalne kompetencije i empatije studenata prema raznovrsnim društvenim skupinama (Gilboy, 2009; Pierce i sur., 2012; Mann i Schroeder, 2019). Interakcija s ljudima iz različitih društvenih i kulturoloških sredina te izravno suočavanje s društvenim problemima, potiču studente na razvoj dubljeg poštovanja prema drugima i smanjenje vlastitih predrasuda. Studije provedene u interkulturalnim okruženjima pokazuju da studenti nakon ovakvih nastavnih iskustava pokazuju veću osjetljivost na raznolikost, poboljšano interkulturalno razumijevanje i smanjenje stereotipa (Chupp i Joseph, 2010; James i Logan, 2016).

Jedno od ključnih istraživanja u ovom području jest ono Eylera i Gilesa (2001), kao i kasnije studije koje dokumentiraju napredak studenata u kontekstu razvoja osjećaja društvene odgovornosti te vještina rada s drugima, uključujući rješavanje sukoba i vođenje grupa (Goff i sur., 2020). Potvrda da učenje zalaganjem u zajednici potiče etiku brige i poštovanje prema zajednici dolazi iz istraživačkih studija u okviru kojih studenti izvještavaju o tome da su postali manje egocentrični i više usmjereni na pomaganje drugima, što u osnovi predstavlja razvoj socijalne empatije i osjećaja odgovornosti za dobrobit zajednice (Chee, 2020). Recentna istraživanja u okviru kvalitativnih refleksija također pokazuju da studenti prepoznaju promjene u načinu na koji komuniciraju s drugima – postaju otvoreniji, strpljiviji, proširuju doživljaj empatije na različite društvene skupine i s većim poštovanjem pristupaju angažmanu u zajednici (Tang i Lim, 2017; Hyton, 2018).

S obzirom na to da učenje zalaganjem u zajednici osnažuje studentske interpersonalne kapacitete i doprinosi promjenama njihovih stavova prema različitim društvenim skupinama, društveni ishodi – od komunikacijskih vještina do (inter)kulturne osviještenosti i empatije – prepoznati su kao važne koristi sudjelovanja u visokoškolskoj nastavi koja integrira model učenja zalaganjem u zajednici. Štoviše, implementacija ovog modela učenja – koji studente priprema za učinkovitu suradnju i empatičnu interakciju s raznovrsnim akterima u okruženju – predstavlja korak prema izgradnji pravednijeg i održivog društva jer naglašava obrazovne procese usmjerene na pravdu i društvenu odgovornost. Gaete (2011) smatra da je ovaj model inovativan transformativni alat s potencijalom da utječe na stavove, djelovanje i ponašanje pojedinaca pa njegova integracija u nastavne programe dodatno pojačava važnost promicanja društvene održivosti i

usmjeravanja pozornosti na ključna društvena pitanja (Cheese i Hills, 2016; Dmochowski i sur., 2016).

3.4. Građanski ishodi modela učenja zalaganjem u zajednici

Jedan od najvažnijih ciljeva integracije modela učenja zalaganjem u zajednici u visokoškolsku nastavu jest doprinos razvoju osjećaja društvene odgovornosti, građanskog identiteta i sklonosti aktivnom građanstvu. Nedavna istraživanja potvrđuju da iskustva stečena učenjem zalaganjem u zajednici mogu povećati studentsku orijentaciju prema građanskom angažmanu (Brozmanová Gregorová i Heinzová, 2023; Richard i sur., 2017). Studenti koji sudjeluju u takvim programima često pokazuju bolje razumijevanje potreba i problema lokalnih zajednica, veći osjećaj predanosti uključivanju u zajednicu i demokratskom sudjelovanju (Ćulum Ilić, Brozmanová Gregorová i Ruso, 2021). Primjerice, opsežno istraživanje kombiniranog metodološkog pristupa pokazalo je da su studenti izvijestili o značajnom poboljšanju svojih građanskih stavova i osjećaja odgovornosti u usporedbi s istima na početku kolegija (Choo i sur., 2019). Slično, Manning-Ouellette i Hemer (2019) utvrđuju da su studenti razvili izraženije građanske stavove, uz istovremeno poboljšanje interpersonalnih i vještina vodstva. Najčešći građanski ishodi zabilježeni u literaturi uključuju povećan osjećaj društvene i zajedničke odgovornosti i identiteta angažiranog građanina te veću vjerojatnost budućeg građanskog djelovanja, poput volontiranja, glasovanja i zagovaranja društvenih promjena (Billing, Root i Jesse, 2005; Ćulum Ilić, Brozmanová Gregorová i Ruso, 2021; Hatcher i Studer, 2015, Hebert i Hauf, 2015; Lawson i Firestone, 2018). Meta analiza koju su radili Celio, Durlak i Dymnicki (2011) pokazala je da, neovisno o obrazovnoj razini i disciplinarnom području, učenje zalaganjem u zajednici dovodi do značajnog porasta studentskog građanskog angažmana i želje za poboljšanjem kvalitete života u njihovim (lokalnim) zajednicama. Također, postoje dokazi da ovakva iskustva potiču usmjerenost prema društvenoj pravdi i jednakosti. Studija kritičkog učenja zalaganjem u zajednici koju su proveli Saavedra i sur. (2021) pokazala je da su studenti do kraja kolegija ne samo bolje razumjeli koncept društvene pravde, već su također iskazali spremnost na sudjelovanje u aktivnostima usmjerenima na društvene promjene u svojim zajednicama. Ovi rezultati su u skladu s drugim istraživanjima koja pokazuju da učenje zalaganjem u zajednici može povećati svijest studenata o relevantnim društvenim pitanjima od javnog interesa, kao i motivaciju za angažman na njihovu unapređenju. Studenti tipično izražavaju dublju predanost pomaganju svojim zajednicama i rješavanju društvenih problema nakon iskustva učenja zalaganjem u zajednici (Brozmanová Gregorová i Heinzová, 2023; Ćulum Ilić, Brozmanová Gregorová i Ruso, 2021).

Budući da brojna istraživanja potvrđuju da kolegiji koji integriraju model učenja zalaganjem u zajednici uspješno obrazuju angažirane građane – jer studenti izlaze iz tih iskustava s jačim građanskim vrijednostima, osjećajem odgovornosti prema drugima te razvijenim vještinama i motivacijom za sudjelovanje u građanskom i društvenom životu – moguće je zaključiti da sudjelovanje u visokoškolskoj nastavi koja počiva na integraciji modela učenja zalaganjem u zajednici, ima pozitivne dugoročne posljedice. Ovo potvrđuju i longitudinalne studije jer sugeriraju da studenti koji su sudjelovali u tako osmišljenim i izvedenim kolegijima kasnije češće ostaju građanski aktivni i angažirani (Hatcher i Studer, 2015, Hebert i Hauf, 2015; Lawson i Firestone, 2018; Richard i sur., 2017).
S obzirom na to da model učenja zalaganjem u zajednici utjelovljuje proces poučavanja kroz međusobnu povezanost sveučilišta, studenata i organizacija/institucija iz lokalnih zajednica, njegova implementacija predstavlja svojevrstan pedagoški most koji potiče suradnju, uzajamno poštovanje i odnose između akademske zajednice, studenata i lokalnih zajednica (Petracchi i sur., 2010). Osim niza osobnih i društvenih koristi, poput preuzimanja građanske odgovornosti, jačanja društvene kohezije, povjerenja među dionicima, razvoja zajednice te povećanja zadovoljstva i osjećaja sreće tijekom procesa učenja i poučavanja (Pereira i Costa, 2019), ovaj model predstavlja moćan pedagoški instrument za osobni i društveni razvoj.

4. Turnerov koncept liminalnosti: analitički potencijal

U ovom se radu Turnerov koncept liminalnosti (1969) koristi kao analitički okvir za bolje razumijevanje modela učenja zalaganjem u zajednici te njegovih skrivenih potencijala i višestrukih pozitivnih učinaka. Pojam *liminalnost* potječe iz antropologije i označava prijelaznu fazu u ritualima transformacije pojedinca. Razvio ga je Victor Turner (1969), nadovezujući se na teoriju Arnolda van Gennepa (1909), koji je opisao tri faze rituala prijelaza (engl. *rites of passage*), a to su odvajanje, liminalnost i ponovna integracija. Liminalna faza predstavlja stanje „između i izvan“ u kojemu pojedinac više ne pripada starom statusu, ali nije još preuzeo novu ulogu. Turner ističe kako su liminalne osobe posjeduju potencijal za duboku transformaciju i stvaranje tzv. *communitas* – privremenog osjećaja zajedništva izvan društvenih hijerarhija.
Nastavno na Turnerovu ideju liminalnosti, Meyer i Land (2003, 2005) razvijaju tzv. rubne koncepte (engl. *threshold concepts*) i time uvode koncept liminalnosti u pedagogiju. Prema autorima, radi se o svojevrsnom „kognitivnom portalu“ jer takvi koncepti otvaraju novi i prethodno nedostupan način razmišljanja o nečemu. Budući da predstavljaju ključne ideje koje, jednom usvojene, transformiraju način

na koji studenti percipiraju određenu disciplinu, rezultat je nova perspektiva, odnosno način razumijevanja, tumačenja ili promatranja. Međutim, proces njihova usvajanja često uključuje „liminalni prostor," a to je stanje između neznanja i razumijevanja, koje može biti i neugodno, ali je nužno za napredak. Učenje se tada ne odvija linearno, već spiralno i kroz oscilacije između nesigurnosti i jasnoće. Jedna od značajnih karakteristika rubnih koncepata jest njihova integrativna priroda jer razotkrivaju skrivenu međupovezanost fenomena. Upravo stoga, ovladavanje rubnim konceptima često omogućuje uspostavljanje veza koje su do tada bile skrivene ili nejasne.

U kontekstu visokog obrazovanja, liminalnost je potentan analitički alat za razumijevanje studentskog iskustva. Studenti, osobito na prijelazima – pri ulasku na studij, pri usvajanju kompleksnih znanja i pri izlasku na tržište rada – prolaze kroz liminalne faze obilježene neizvjesnošću, gubitkom poznatih struktura i identitetskom transformacijom (Meyer i Land, 2005). U tim trenucima studenti mogu osjećati dezorijentaciju, otpor ili nesigurnost, ali upravo ti prijelazi omogućuju razvoj novog načina razmišljanja i dublje razumijevanje. Visoko obrazovanje stoga predstavlja mjesto gdje se mogu razviti svijest, sposobnosti i kapaciteti, ali samo ako su dostupni inovativni i studentima usmjereni pedagoški pristupi i fleksibilne nastavne prakse.

Zaključno, liminalnost, kao stanje prijelaza i transformacije, pomaže u sagledavanju na koji način ovaj model djeluje na akademski, osobni, društveni i građanski razvoj studenata, omogućujući im da prevladaju postojeće paradigme učenja i djelovanja. Naime, Turner (1969) objašnjava liminalnost kao prijelaznu fazu obilježenu dvosmislenošću, gubitkom prethodnih identiteta i otvaranjem prostora za transformaciju. Pojedinci se u toj fazi nalaze između ustaljenih obrazaca ponašanja i novih načina razmišljanja, što omogućuje intenzivan osobni i društveni razvoj. Liminalnost je često obilježena iskustvenim učenjem, suradnjom i refleksijom – upravo onim elementima koji su karakteristični za model učenja zalaganjem u zajednici.

5. Neki primjeri liminalnog potencijala modela učenja zalaganjem u zajednici

Turnerov koncept liminalnosti pruža inovativan teorijski okvir za razumijevanje modela učenja zalaganjem u zajednici jer tumači njegov potencijal kao prijelazno i transformativno obrazovno iskustvo. Analiza ovog modela kroz prizmu liminalnosti otkriva da je upravo ova sfera ključni mehanizam koji potiče duboke promjene u razmišljanju i ponašanju studenata. Gaete (2011) ovaj model opisuje kao inovativan alat s potencijalom za utjecaj na stavove, djelovanje i ponašanje, što ga čini ključnim

u obrazovanju usmjerenom na društvenu odgovornost i održivost. Drugim riječima, liminalnost modela učenja zalaganjem u zajednici omogućuje ne samo dublje usvajanje i razumijevanje akademskih koncepata, već i razvoj kritičkog mišljenja, društvene svijesti i građanske odgovornosti. Povezujući teoriju i praksu, uz snažnu refleksivnu komponentu, studenti putem konkretnih iskustava testiraju i primjenjuju akademska znanja (Eyler i sur., 2001) te razvijaju osjećaj zajedništva, budući da u suradnji s lokalnim organizacijama/institucijama dijele odgovornost za rješavanje stvarnih društvenih problema (Petracchi i sur., 2010). Ovakav pristup potiče empatiju i društvenu osjetljivost, pridonoseći boljem razumijevanju potreba marginaliziranih skupina (Billig, 2010). Također, osnažuje se i osobni razvoj jer studenti kroz refleksivne prakse preispituju vlastite vrijednosti, uvjerenja i perspektive (McKenna i sur., 2004). Zbog osjećaja poboljšanja društvenih odnosa i bolje povezanosti sa zajednicom (Billig, 2010), višestruki pozitivni učinci uključuju i doprinos stvaranju društvenog kapitala (Laura, 2014), razvijanje osjećaja pravednosti među studentima (Heffernan, 2001), zagovaranje društvene pravde (Wang i Rodgers, 2006) te poticanje altruističkih sklonosti kod studenata (Hegarty i Angelidis, 2015).

Recentna istraživanja potvrđuju da kolegiji koji u potpunosti integriraju ovaj model mogu biti shvaćeni kao liminalni prostori unutar tradicionalnog visokoškolskog obrazovanja – prostori koji omogućuju studentima da se odmaknu od uobičajenih metoda poučavanja prema iskustvenom, refleksivnom i interdisciplinarnom učenju (Ćulum Ilić i Miloš, 2022). U tom kontekstu, studenti privremeno napuštaju konvencionalne akademske identitete povezane s monodisciplinarnim studijima i ulaze u dinamične, suradničke i angažirane oblike obrazovanja. U pogledu primjera integracije modela učenja zalaganjem u zajednici, u visokoškolskom obrazovanju postoje različiti oblici odnosno načini integracije. Neovisno o razlikama u pristupu i dosegu, njihova je zajednička karakteristika adresiranje specifičnih potreba ili izazova zajednice kroz participaciju studenata u aktivnostima i zadacima koji su osmišljeni u suradnji s različitim organizacijama i institucijama u lokalnoj zajednici. Kroz sudjelovanje u projektima u zajednici, studenti stječu praktično iskustvo koje poboljšava njihove ishode učenja, ali razvijaju i empatiju prema društvenim problemima i vlastiti osjećaj pripadnosti zajednici.

Iako se primjeri ovakvih kolegija mogu pronaći na različitim sveučilištima u Hrvatskoj (Ćulum Ilić, 2021; Ćulum Ilić i Miloš, 2022), zbog činjenice da su njihova istraživanja zanemarena u nacionalnom znanstveno-istraživačkom prostoru, za potrebe ovog rada, a s ciljem jednostavne ilustracije, odabrani su samo neki primjeri integracije modela učenja zalaganjem u visokoškolskom umjetničkom obrazovanju. Tako je domaći primjer kolegij *Angažman u zajednici* na prijediplomskom studiju Gluma i mediji pri Akademiji primijenjenih umjetnosti

Sveučilišta u Rijeci, pokrenut s ciljem poticanja građanske odgovornosti i aktivnog sudjelovanja studenata u lokalnoj zajednici. Pristup kolegija je svrhovit i inkluzivan jer podrazumijeva suradnju s ranjivim društvenim skupinama kroz zajedničke umjetničke produkcije studenata i korisnika različitih organizacija i institucija. S druge strane, Institut za primijenjenu teatrologiju na Sveučilištu Justus Liebig Gießen u Njemačkoj, potiče studente na istraživanje suvremene izvedbene prakse na način da različiti izvedbeni projekti, praktični tečajevi i radionice uključuju predstavnike zajednicu. Slično tome, kurikulum programa prvostupnika u animaciji likova, računalnoj grafici i grafičkom pripovijedanju u Viborgu u Danskoj, potiče suradnju s vanjskim partnerima i organizacijama civilnog društva. Cilj je ne samo usavršavanje tehničkih kompetencija i obogaćivanje obrazovnog iskustva, nego i adresiranje konkretnih društvenih potreba i problema kroz umjetničko djelovanje u okviru različitih kolegija. Primjer prepoznavanja inovativne uloge ovog modela u obrazovanju jest i Bard College u Berlinu koji nudi cjeloviti program pod nazivom *Umjetnička praksa i društvo* (engl. *Artistic Practice and Society*) gdje se studente svih područja umjetničke produkcije potiče na aktivizam i razvoj umjetničkih projekata koji se izravno bave društvenim pitanjima. U svrhu podizanja svijesti o političkim sukobima te društvenim, povijesnim i globalnim izazovima, studenti se kroz međukulturalne projekte povezuju sa slikarima, kiparima, filmašima, fotografima i izvedbenim umjetnicima iz cijelog svijeta i bave performansom kao istraživačkom metodom, osobnom ili političkom praksom, a svoja istraživanja pretaču u umjetničke projekte koji se javno prezentiraju.

6. Zaključna razmatranja

Britt (2012) nudi konceptualni okvir kojim zagovara raznovrsnost pristupa modela učenja zalaganjem u zajednici, ističući „nijanse“ razloga odnosno ciljeva razvoj studenata, ali i raznolikosti načina njihova uključivanja u aktivnosti suradnje s akterima iz lokalne zajednice. Ključne razlike, naglašava Britt, očituju se u pristupima modela koji se fokusiraju na (I) razvoj vještina i refleksivnost studenata, (II) građanske vrijednosti i kritičko građanstvo, te (III) aktivizam za društvenu pravednost. Ako se usvoje ove tri kategorije modela učenja zalaganjem u zajednici, pri čemu je svaka usmjerena na specifične obrazovne ciljeve, te uzmu u obzir da se ti pristupi preklapaju u naglasku na razvoj studentskog identiteta, ali razlikuju u tome koji aspekt identiteta ciljano razvijaju – učenika, građanina ili aktivista – tada se može pronaći dodatni teorijski okvir koji se isprepliće s modelom učenja zalaganjem u zajednici kao liminalnim fenomenom.

Pristup usmjeren na *identitet učenika* fokusira se na razvoj vještina i poticanje refleksivnosti. Ova strategija crpi inspiraciju iz Deweyjeve (1938) teorije iskustvenog

obrazovanja i Kolbove (1984) teorije iskustvenog učenja, naglašavajući „djelovanje u stvarnim, autentičnim okruženjima kako bi se ojačao proces učenja“ (Wong i sur., 2012, str. 275). Studenti se suočavaju s određenim izazovom (prepoznata potreba zajednice), usvajaju relevantna znanja i vještine (sprega sa sadržajem kolegija), dobivaju zadatak smisleno odgovoriti na izazov (primjenom stečenih znanja), a zatim su potaknuti na refleksiju o procesu kako bi dodatno razvili svoje vještine i produbili razumijevanje. Pristup koji njeguje *identitet građanina* promatra angažman u zajednici kao sredstvo za razvijanje građanskih vrijednosti i poticanje kritičkog građanstva. Ovaj pristup potiče studente na promišljanje o tome što znači postojati u odnosu prema drugima u zajednici te na primjenu kritičkog mišljenja u analiziranju društvenih pitanja kroz prizmu osobnih vrijednosti, morala, izbora i društvene odgovornosti. Pristup koji pak njeguje *identitet aktivista*, klasificira učionice kao prostore za adresiranje i suprotstavljanje društvenim nepravdama, potičući studente da sebe vide kao nositelje društvene promjene. Cilj ovog pristupa je istražiti, osvijetliti i izravno se suočiti s društvenim nejednakostima te potaknuti studente da se vide kao mogući pokretači pozitivnih društvenih promjena. Ovdje je fokus na razumijevanju temeljnih uzroka, sistemskih problema, ekonomskih faktora i strateških poluga povezanih s dugotrajnim društvenim nejednakostima.

Oslanjajući se na Turnerov koncept liminalne faze, studije predstavljene u ovom radu (iako ograničene u odnosu na opsežnu literaturu) te Brittovi pristupi, zajednički prikazuju model učenja zalaganjem u zajednici kao liminalnu fazu u obrazovnim putevima studenata. Ova liminalna faza podrazumijeva privremeno odvajanje od konvencionalnog identiteta (mono)disciplinarnog studijskog programa, što dovodi do dubokih osobnih transformacija, pri čemu istraživački nalazi ukazuju na raznolike ishode povezane s različitim tipovima i razinama promjena. Zbog mogućnosti napuštanja tradicionalnih akademskih okvira i ulaska u prostor kritičkog razmišljanja, društvenog angažmana i refleksije, model učenja zalaganjem u zajednici sinergira specifična (disciplinarna) znanja s angažmanom studenata, povezujući sveučilište, (lokalnu) zajednicu i studente u uzajamno korisnom procesu. Pozitivni učinci uključuju razvoj građanske odgovornosti, jačanje društvene kohezije, izgradnju povjerenja među suradnicima te povećanje osjećaja zadovoljstva i sreće tijekom poučavanja i učenja (Pereira i Costa, 2019). Studenti razvijaju dublje razumijevanje temeljnih vrijednosti i građanskih dužnosti, postajući angažiraniji, pozitivniji i suradljiviji članovi društva (Billig, 2000; Bringle i sur., 2016). Na taj način, liminalnost ne samo da objašnjava učinke ovog modela, već i naglašava njegovu ključnu ulogu u oblikovanju budućih društveno odgovornih građana.

Iako postojeća znanstvena literatura dosljedno pokazuje transformativni potencijal modela učenja zalaganjem u zajednici i njegovu ulogu u samorefleksiji te potencijalnim promjenama habitusa studenata, posebice u pogledu daljnjeg

građanskog i političkog angažmana, primjetan je nedostatak istraživanja koja ovaj model promatraju kroz njegove liminalne karakteristike. Ovaj rad ističe da sve veći broj studija predstavlja rezultate koji idu u prilog razmatranju modela učenja zalaganjem u zajednici kao liminalnog prostora unutar tradicionalnog visokoškolskog poučavanja. Daljnja istraživanja usmjerena na istraživanje ovog modela kroz njegovu liminalnu dimenziju čine se iznimno potentnima pa se stoga i snažno preporučuju.

Izjava o sukobu interesa

Autori su izjavili da nemaju potencijalnog sukoba interesa u vezi s istraživanjem, autorstvom i/ili objavljivanjem ovog članka.

Literatura

Abdi, A., Shultz, L., Pillay, T. (2015). Decolonizing global citizenship: An introduction. U: A. Abdi, L. Shultz, T. Pillay (Ur.), *Decolonizing global citizenship education*. Sense.

Ash, S. L., Clayton, P.H., Atkinson, M.P. (2005). Integrating reflection and assessment to capture and improve student learning. *Michigan Journal of Community Service Learning, 11,* 49–60.

Alexander, I.D., Chomsky, C. (2008). *What is Multicultural Learning?* University of Minnesota - Center for Teaching and Learning.

Association of American Colleges and Universities (2008). High-impact educational practices. Izvor: http://www.aacu.org/leap/hip.cfm, pribavljeno ožujak 2025.

Astin, A.W., Sax, L. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development, 39(3)*, 251–263.

Astin, A.W., Vogelgesang, L.J., Ikeda, E. K., Yee, J.A. (2000). *How service learning affects students.* University of California - Higher Education Research Institute.

Astin, A.W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E.K., Yee, J.A. (2000). *Executive Summary: How Service Learning Affects Students.* University of California - Higher Education Research Institute.

Billig, S. (2010). Why Service Learning is Such a Good Idea. *Colleagues, 5(1),* Article 6.

Billig, S.H. (2000). The effects of service learning. *School Administrator, 57(7)*, 14–18.

Billig, S.H. (2007). Unpacking what works in Service-Learning: Promising research-based practices to improve student outcomes. U: J. Kielsmeier, M. Neal, N. Schultz (Ur.). *Growing to greatness 2007: The state of service-learning*. National Youth Leadership Council.

Billig, S. H., Root, S., Jesse, D. (2005). The relationship between quality indicators of service-learning and student outcomes: Testing professional wisdom. U: S. Root, J. Callahan, S. H. Billig (Ur.), *Advances in service-learning research*, *Vol. 5. Improving service-learning practice: Research on models that enhance impacts* (97–115). Information Age.

Bringle, R., Ruiz, A. I., Brown, M.A., Reeb, R.N. (2016). Enhancing the Psychology Curriculum through Service Learning. *Psychology Learning & Teaching, 15(3)*, 294–309.

Britt, L.L. (2012). Why we use service-learning: A report outlining a typology of three approaches to this form of communication pedagogy. *Communication Education, 61(1),* 80–88.

Brozmanová Gregorová, A., Heinzová, Z. (2023). The Civic-Minded Graduate Construct in the Context of the Engaged University - A Case Study of a University From Slovakia. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 27(4)*, 65–78.

Brozmanová Gregorová, A., Heinzová, Z. (2019). Specifics of measuring social and personal responsibility of university students after completion of a service-learning course in Slovak conditions. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement 23(3)*, 104–123.

Brown, D. (2001). *Pulling it together: A method for developing service-learning and community partnerships based on critical pedagogy*. Corporation for National Service.

Butin, D.W. (2007). Focusing our aim: Strengthening faculty commitment to community engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning, 39(6)*, 34–37.

Butin, D.W. (2006). The limits of service learning in higher education. *Review of Higher Education, 29(4)*, 473–498.

Butin, D.W. (2005). Service-learning as postmodern pedagogy. U: D.W. Butin (Ur.), *Service-learning in higher education* (89–104). Palgrave Macmillan.

Celio, C. I., Durlak, J., Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education, 34(2)*, 164–181.

Chambers, T. (2009). A continuum of approaches to service-learning within Canadian post-secondary education. *Canadian Journal of Higher Education, 39(2),* 77–100.

Choo, J., Tan, Y. K., Ong, F., Tiong, S. S., Nair, S., Ong, J., Chan. A. (2019). What Works in Service-Learning? Achieving Civic Outcomes, Academic Connection, Career Preparation, and Personal Growth in Students at Ngee Ann Polytechnic. *Michigan Journal of Community Service Learning, 25(2),* 95–132.

Chovanec, D., Kajner, T., Mian, A., Underwood, M. (2012). Exploring shifts in conceptions of “good” citizenship: Community service-learning in activist placements. *Cultural and Pedagogical Inquiry, 4(1),* 43–56.

Chupp, M. G., Joseph, M. L. (2010). Getting the most out of service learning: Maximizing student,university and community impact. *Journal of Community Practice, 18(2-3),* 190–212.

Conrad, D., Hedin, D. (1991). School-based community service: What we know from research and theory. *Phi Delta Kappa, 72,* 743–749.

Conway, J. M., Amel, E. L., Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology, 36(4)*, 233–245.

Copaci, I., Rusu, A.S. (2016). Trends in Higher Education Service-Learning Courses for Pre-Service Teachers: a Systematic Review. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences, 18,* 1–11.

Chee, M. F. (2020). How can social studies relate to youth civic engagement? Preparation for informed civic participation through an inquiry approach: The Singapore social studies curriculum. *The Journal of Social Studies Education in Asia, 9,* 1–12.

Conway, J. M., Amel, E. L., Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, *36(4),* 233–245.

Ćulum Ilić, B. (2021). "Kroz ovaj kolegij širi se mreža dobrih vibri na jedan suptilan način, kroz znanje i djelovanje": transformativni potencijal modela učenja zalaganjem u zajednici u visokoškolskoj nastavi. U: Vesna Kovač, Nena Rončević, Zlatka Gregorović (Ur.). *U mreži paradigmi: pogled prema horizontu istraživanja u odgoju i obrazovanju*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Ćulum Ilić, B., Miloš, B. (2022). "I Feel Like Another I Has Grown": Biographical Legacy of the Community-Engaged Learning In Higher Education. U: Ivana Jadrić, Ivana Bilić (Ur.). *Community-Engaged University*, University of Split.

Ćulum Ilić, B., Brozmanová Gregorová, A., Ruso, A.S. (2022). Service-Learning as a Novelty Experience at Central and Eastern European Universities: Students' Narratives of Satisfaction and Premises of Change. U: *Service Learning, Educational Innovation And Social Transformation* (77–90), Frontiers Media.

Deans, T. (1999). Service-learning in two keys: Paulo Freire's critical pedagogy in relation to John Dewey's pragmatism. *Michigan Journal of Community Service Learning*, *6,* 5–29.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education.* New York: Macmillan.

Dmochowski. J. E., Garofalo, D., Fisher, S, Greene, A. Gambogi, D. (2016). Integrating sustainability across the university curriculum, *International Journal of Sustainability in Higher Education, 17(5),* 652–670.

Dunlap, J.C. (2006). Using Guided Reflective Journaling Activities to Capture Students' Changing Perceptions. *TechTrends, 50(6),* 20–26.

Eyler, J. (2002). Reflection: Linking Service and Learning – Linking Students and Communities. *Journal of Social Issues, 58(3),* 517–534.

Eyler, J. S. (2000). What do we most need to know about the impact of service-learning on student learning? *Michigan Journal of Community Service Learning, 1,* 11–17.

Eyler, J., Giles, D. E., Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.

Fleck, B., Hussey, H. D., Rutledge-Ellison, L. (2017). Linking class and community: An investigation of service learning. *Teaching of Psychology, 44(3)*, 232–239. https://doi.org/10.1177/0098628317711317

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* New York: Seabury.

Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness.* New York: Continuum Publishing.

Furco, A. (1996). Service-learning: a balanced approach to experiential education. U: Taylor, B. (Ur.). *Expanding Boundaries: Serving and Learning* (2-6). Corporation for National Service.

Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación*, *355,* 109–133.

Gilboy, M. B. R. (2009). Incorporating service learning in community nutrition. *Topics in Clinical Nutrition, 24 (1),* 16–24.

Giles, D. E. Jr., Eyler, J. (1994). Theoretical roots of service learning in John Dewey: Toward a theory of service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, *Fall,* 77–85.

van Gennep, A. (1909). *Les Rites de Passage*. Émile Nourry.

van Goethem, A., van Hoof, A., Orobio de Castro, B., Van Aken, M., Hart, D. The role of reflection in the effects of community service on adolescent development: a meta-analysis. *Child Development 85(6),* 2114–2130. doi: 10.1111/cdev.12274.

Goff, J., Hill, E., Eckhoff, A., Dice, T. (2020). Examining the high-impact practice of service-learning: Written reflections of undergraduate recreation majors. SCHOLE: A *Journal of Leisure Studies and Recreation Education, 35(1),* 1–14.

Hatcher, J.A., Bringle, R.G., Muthiah, R. (2004). Designing effective reflection: What matters to service-learning? *Michigan Journal of Community Service Learning, 11(1)*, 38–46.

Hatcher, J.A., Studer, M.L. (2015). Service learning and philanthropy: Implications for course design. *Theory into Practice, 54(1)*, 11–19.

Hamilton, S. i Fenzel, M. (1988). The Impact of Volunteer Experience on Adolescent Social Development: Evidence of Program Effects. *Journal of Adolescent Research, 3,* 65–80.

Hébert, A., Hauf, P. (2015). Student Learning through Service Learning: Effects on Academic Development, Civic Responsibility, Interpersonal Skills and Practical Skills. *Active Learning in Higher Education, 16,* 37–49. https://doi.org/10.1177/1469787415573357

Heffernan, K. (2001). Service-Learning in Higher Education. *Journal of Contemporary Water Research and Education, 119(1)*, 2–8.

Henderson, D.X., Majors, A.T., Wright, M. (2021). “I am a change agent”: A mixed methods analysis of students’ social justice value orientation in an undergraduate community psychology course. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 7(1)*, 68–80. https://doi.org/10.1037/stl0000171.

Hegarty, N., Angelidis, J. (2015). The Impact of Academic Service Learning as a Teaching Method and its Effect on Emotional Intelligence. *Journal of Academic Ethics, 13(4)*, 363–374.

Honnet, E.P., Poulsen, S. (1989). *Principles of good practice in combining service and learning: Wingspread special report.* Johnson Foundation.

Hyton, M.E. (2018). The role of civic literacy and social empathy on rates of civic engagement among university students. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 22(1)*, 87–106.

Jameson, J.K., Clayton, P.H., Bringle, R.G. (2008). Investigating student learning within and across linked service-learning courses. U: M.A. Bowdon, S.H. Billig i B.A. Holland (Ur.), *Scholarship for sustaining service-learning and civic engagement* (3–27). Information Age Publishing.

Jameson, J.K., Clayton, P.H., Ash, S.L. (2013). Conceptualizing, assessing, and investigating academic learning in service learning. U: P.H. Clayton, R.G. Bringle, i J.A. Hatcher, (Ur.), *Research on service-learning: Conceptual frameworks and assessment* (Vol. 2A, 85–110). Stylus Publishing.

James, J.H., Logan, K. (2016). Documenting the community impact of service-learning coursework: Theoretical and practical considerations. Partnerships: *A Journal of Service-Learning and Civic Engagement, 7(2)*, 17–36.

Kajner, T., Chovanec, D., Underwood, M., Mian, A. (2013). Critical community service-learning: Combining critical classroom pedagogy with activist community placements. *Michigan Journal of Community Service Learning, 19(2)*, 36–48.

Kezar, A., Rhoads, R. (2001). The dynamic tensions of service learning in higher education. *The Journal of Higher Education, 72(2)*, 148–171.

Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: a longitudinal case study. *Michigan Journal of Community Service Learning, (12)*, 5–22.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice-Hall.

Kretschmar, M.D. (2001). Service learning in a general psychology class: Description, preliminary evaluation, and recommendations. *Teaching of Psychology, 28(1)*, 5–10. https://doi.org/10.1207/S15328023TOP2801_02.

Gupta, K., Grove, B., Mann, G. (2021). Impact of Service Learning on Personal, Social, and Academic Development of Community Nutrition Students. *Journal of Community Engagement and Higher Education 13(3)*, 1–16.

Lambright, K.T., Lu, Y. (2009). What impacts the learning in service learning? An examination of project structure and student characteristics. *Journal of Public Affairs Education, 15(4),* 425–444.

Land, R., Rattray, J., Vivian, P. (2014). Learning in the liminal space: a semiotic approach to threshold concepts. *Higher Education, 67(2)*, 199–217.

Laura, C. (2014). Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluarla calidad de los proyectos. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

Lawson, J. E., Firestone, A. R. (2018). Building the Field: The Case for Community Service Learning. *Teacher Education and Special Education, 41(4)*, 308–320. https://doi.org/10.1177/0888406417727042

Lin T-H (2021). Revelations of service-learning project: Multiple perspectives of college students' reflection. *PLoS ONE 16(9)*: e0257754. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257754.

Lowery, D., May, D. L., Duchane, K. A., Coulter-Kern, R., Bryant, D., Morris, P. V. (2006). A logic model of service-learning: tensions and issues for further consideration. *Michigan Journal of Community Service Learning, 12,* 47–60.

Mabry, J.B. (1998). Pedagogical variations in service-learning and student outcomes: How time, contact, and reflection matter. *Michigan Journal of Community Service Learning, 5(1)*, 32–47.

Madsen, S.R., Turnbull, O. (2006). Academic service learning experiences of compensation and benefit course students. *Journal of Management Education*, *30(5),* 724–742.

Mann, G., Schroeder, M. (2019). Influence of service-learning site on student perceptions in a community nutrition course. *NACTA Journal, 63(2),* 288–292.

Markus, G.B., Howard, J., King, D. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 15(4),* 410–419.

Merriam, S.B., Caffarella, R. S., Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). Jossey- Bass.

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.

Meyer, J. H. F., Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, *49(3),* 373–388.

Meyer, J.H.F., Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines. ETL Project Occasional Report 4.

Mitchell, T. (2008). Traditional vs. critical service learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning, 14(2),* 50–65.

Moely, B.E., Ilustre, V. (2014). The impact of service-learning course characteristics on university students' learning outcome. *Michigan Journal of Community Service Learning, 21(2)*, 5–16.

Moely, B.E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S., Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involve-ment as a function of service-learning experiences. *Michigan Journal of Service Learning, 8(2),* 15–26.

Mungo, M.H. (2017). Closing the gap: Can service-learning enhance retention, graduation, and GPAs of students of color? *Michigan Journal of Community Service Learning, 23(2),* 42–52.

Pereira, O.P., Costa, C.A. (2019). Service Learning: Benefits of Another Learning Pedagogy. *Journal of Business Management and Economic Research 2019, 3(9)*, 17–33.

Petkus, Ed. Jr. (2000). A Theoretical and Practical Framework for Service Learning in Marketing: Kolb's Experiential Learning Cycle. *Journal of Marketing Education*, *22(1),* 64–70.

Petracchi, H., Weaver, A., Engel, R., Kolivoski, Das, K.R. (2010). An Assessment of Service Learning in a University Living-Learning Community: Implications for Community Engagement. *Journal of Community Practice, 18(2-3)*, 252–266.

Pierce, M. B., Havens, E. K., Poehlitz, M., Ferris, A. M. (2012). Evaluation of a community nutrition service-learning program: Changes to student leadership and cultural competence. *NACTA Journal*, *56(3),* 10–16.

Prentice, M., Robinson, G. (2010). Improving student learning outcomes with service learning. *Higher Education, 148,* 1–15.

Procario-Foley, C., Van Cleave, T. J. (2016). Curricular infusion of service-learning. U: M.A. Levy i B. Polnariev (Ur.), *Academic and student affairs in collaboration: Creating a culture of student success* (65–80). Taylor & Francis.

Richard, D., Keen, C., Hatcher, J. A., Pease, H.A. (2017). Pathways to adult civic engagement: Benefits of reflection and dialogue across differences in higher education service-learning programs. *Michigan Journal of Community Service Learning, 23(1)*, 60–74.

Saavedra, J., Ruiz, L. Alcalá, L., (2022). Critical Service-Learning Supports Social Justice and Civic Engagement Orientations in College Students, *Michigan Journal of Community Service Learning 28(1)*, 1–28.

Shor, I. (Ur.). (1987). *Friere for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching.* Boynton/Cook Publishers.

Simons, L., Cleary, B. (2006). The influence of service-learning on students' personal and social development. *College Teaching*, *54(4),* 307–319.

Smirles, K.E. (2011). Service learning in a psychology of women course: Transforming students and the community. *Psychology of Women Quarterly, 35(2)*, 331–334. https://doi.org/10.1177/0361684311403660.

Stanton, T.K., Giles, D.E. Jr., Cruz, N. (1999). *Service-learning: A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*. Jossey-Bass.

Strait, J., Turk, J., Nordyke, K.J. (2015). Pedagogy of civic engagement, high-impact practices, and service-learning. U: J. Strait, K. J. Nordyke (Ur.), *eService-Learning: Creating experiential learning and civic engagement through online and hybrid courses* (7–19). Stylus Publishing.

Tang, F.X., Lim M.Z. (2017). Values in Action programme: Instilling a sense of duty, empathy. The Straits Times. Izvor: https://www.straitstimes.com/singapore/education/chung-cheng-high-main-lessons-from-butterflies, pribavljeno ožujak 2025.

Taylor, A. Butterwick, S., Raykov, M., Glick, S., Peikazadi, N., Mehrabi, S. (2015). *Community service-learning in Canadian higher education*. Social Sciences and Humanities Research Council of Canada doi:http://dx.doi.org/10.14288/1.0226035.

Teo, C.T., Lim, K.M. (2009). Character transformation through education on volition and service-learning. U: K. Goh, V. D'Rozario, A. Ch'ng, H. Cheah (Ur.), *Character development through service and experiential learning* (93–107). Pearson.

Turner, V. (1969). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Aldine.

Valdez, C.E., Lovell, J.L. (2021). What psychology students want from service-learning. *Teaching of Psychology, 49(3)*, 258–268. https://doi.org/10.1177/00986283211021075.

VanWynsberghe, R., Andruske, C.L. (2007). Research in the service of co-learning: Sustainability and community engagement. *Canadian Journal of Education, 30(1)*, 349–376.

Wang, Y. Rodgers, R. (2006). Impact of Service-Learning and Social Justice Education on College Students' Cognitive Development, *NASPA Journal, 43(2)*, 316–337.

Weiler, K. (1991). Friere and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Review, 61,* 449–474.

Wong, W.Y.L., Green, P.M., Wan, B.W.C. (2012). In search of experiential learning in the Jesuit traditions: Loyola experience. U: S.K.S. Cheung, J. Fong, L., F. Kwok, K. Li, R. Kwan (Ur.), *Hybrid learning* (274–282). Springer.

Yorio, P.L., Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education, 11(1)*, 9–27.