

SVEUČILIŠTE U RIJECI  
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

mr. sc. Bojana Čulum

**SVEUČILIŠNI NASTAVNICI I MISIJA SVEUČILIŠTA:  
STAVOVI, UVJETI I IMPLIKACIJE ZA INTEGRACIJU  
CIVILNE MISIJE SVEUČILIŠTA**

Doktorski rad

Mentorica: prof. dr. sc. Jasminka Ledić

Rijeka, 2010. godina



Mentorica: Prof. dr. sc. Jasminka Ledić

Doktorski rad obranjen je dana \_\_\_\_\_ na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci pred povjerenstvom u sastavu:

Prof. dr. sc. Branko Rafajac, predsjednik povjerenstva

Prof. dr. sc. Jasminka Ledić, mentorica, članica povjerenstva

Prof. dr. sc. Sofija Vrclj, članica povjerenstva

Doktorski rad ima 292 stranice, odnosno 146 obostrano ispisanih listova.

**Ključne riječi:**

misija sveučilišta,

treća misija sveučilišta,

civilna misija sveučilišta,

društvena odgovornost sveučilišta,

doprinos zajednici,

integracija civilne misije u akademske djelatnosti.



***non nobis solum\****

*\* Not for Ourselves Alone*



## PREDGOVOR

Sveučilišta su organizacije s dugom tradicijom, karakterističnim ciljevima i svrhom te specifičnom ulogom u društvu. Kao društvene institucije, sveučilišta su oduvijek bila sposobna mijenjati se i prilagođavati svoje djelatnosti kako bi (bolje) služila društvu, tako da se visoko obrazovanje značajno promijenilo od svojih početaka, i nastavlja to činiti i danas.

Istraživanje razvoja sveučilišta i aktualnih promjena u visokom obrazovanju izvrsna je prilika za suradnju društvenih znanstvenika različitih disciplina poput sociologa, pedagoga, politologa, pravnika, antropologa i ekonomista, čiji su metodološki pristupi na tom zadatku komplementarni. Ipak, usred značajnih promjena u visokom obrazovanju kojima svjedočimo, te izazova ispunjavanja višestrukih uloga koja se stavljaju pred sveučilišta u kontekstu njihova doprinosa društvenom i ekonomskom razvoju zemlje, sveučilište i visoko obrazovanje u hrvatskom su znanstvenom diskursu, još uvijek podcjenjeni predmeti (interdisciplinarnih) znanstvenih istraživanja i akademskih rasprava. Manjak sustavnih istraživanja te domaće recentne znanstvene i stručne literature o aktualnim promjenama u visokom obrazovanju, i smjeru kretanja naših sveučilišta, kao posljedice određenih obrazovnih politika, ozbiljno ugrožava (potrebnu) akademsku raspravu i mogući utjecaj akademske zajednice na poboljšanje prakse.

Projektom *“Sveučilište i vanjsko okruženje u kontekstu europskih integracijskih procesa”*<sup>1</sup>, u okviru kojega je nastala i ova disertacija, nastoji se doprinjeti uočenoj praznini, ali prije svega potaknuti akademsku raspravu o misiji naših sveučilišta te njihovoj ulozi u doprinosu razvoja (lokalne) zajednice i društva. Projektom se analizira orijentacija hrvatskih sveučilišta u skladu sa recentnim spoznajama o ideji, ciljevima i misiji sveučilišta, te spremnost naših sveučilišta za uspostavljanjem adekvatnog odnosa s pojedinim predstavnicima vanjskog okruženja.

U svijetlu brzih i dinamičnih promjena, društvena uloga sveučilišta egzistira u gotovo trajnom stanju ovisnosti i tranzicije te pred stalnim izazovima upravljanja i prilagodljivosti misije, ciljeva i zadataka, u odnosu na brojne dionike u svom

---

<sup>1</sup> Projekt se provodi na Filozofskom fakultetu u Rijeci, uz podršku Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (MZOŠ, 2007-2010; 009-0000000-0931). Voditeljica projekta je prof. dr. sc. Jasminka Ledić.

unutarnjem, osobito vanjskom okruženju. Za očekivati je da oni koji su dio sveučilišne zajednice, kao i oni izvan nje, sveučilišta promatraju na različite načine, u ovisnosti spram svojih interesa, potreba i očekivanja.

Čini se da danas svatko ima udio i interes u onome što sveučilišta čine: europske institucije očekuju da sveučilišta budu predvodnici u stvaranju najkompetitivnije ekonomije; vlade očekuju veći broj visokoobrazovanih građana koji bi mogli snažnije doprinositi razvoju nacionalne ekonomije<sup>2</sup>; studenti i njihovi roditelji očekuju kvalitetno obrazovanje koje će mladim ljudima osigurati brzo zapošljavanje i razvoj uspješne karijere; tržište rada zahtijeva kvalitetne *proizvode* - visokospecijalizirane stručnjake, istraživanja i inovacije, usluge cjeloživotnog obrazovanja te niz stručnih i konzultativnih usluga; civilno društvo traži pomoć i stručnu suradnju u rješavanju aktualnih potreba i problema koji su od značaja za lokalnu i globalnu zajednicu; upravljačke strukture sve češće uvoze tržišne mehanizme i principe djelovanja kojima potiču kompetitivnost i konkurentost, pa traže mjerljive pokazatelje uspješnosti rada sveučilišnih nastavnika (Duderstadt, 2000; Checkoway, 2000; Brennan, King i Lebeau, 2004; Göransson, Maharajh i Schmoch, 2009).

Od sveučilišta se danas više ne očekuje samo postizanje izvrsnosti u istraživanju i nastavi, već i razvoj brojnih veza s vanjskim okruženjem. Postaje jasno da je interakcija sveučilišta s navedenim dionicima danas veliki izazov suvremenih sveučilišta, s obzirom da pritisci i raznovrsna očekivanja koja stižu iznutra i izvana, oblikuju smjer kretanja visokog obrazovanja i aktualnu obrazovnu paradigmu. Međutim, promjene koje se očekuju od suvremenih sveučilišta, a koje su danas vođene dominantno ekonomskim i tehnološkim promjenama, te značajnim političkim pritiscima, puno su veće od puke prilagodbe trenutnih obrazovnih paradigmi, te povezivanja nastavnih i istraživačkih aktivnosti s dionicima u vanjskom okruženju - ove promjene zadiru u pitanje javne svrhe sveučilišta i visokog obrazovanja.<sup>3</sup> Važno je stoga prepoznati kako različita viđenja misije i javne svrhe sveučilišta oblikuju njegovu interakciju s vanjskim okruženjem te

---

<sup>2</sup> Pojedini autori ističu da se ne smije zaboraviti da korist od obrazovanja ne ovisi samo o tome koliko je studenata sveučilište obrazovalo, nego i o tome u kojoj mjeri obrazovni programi na sveučilištima osposobljavaju te studente za njihovu profesionalnu i građansku ulogu, za stvarne potrebe rada i života. Još važnije, podsjećaju da korist od obrazovanja ovisi i o tome u kojoj su mjeri visokoobrazovani ljudi iskorišteni od pojedinih podsustava okoline, zbog čega obrazovna ekspanzija koja se i dalje potiče, ne vodi automatski do gospodarskog rasta i razvoja (Bilić, 2009).

<sup>3</sup> Raspravu o svrsi i ciljevima sveučilišta započinje još 1873. godine John Henry Newman, u svojoj kultnoj knjizi *The Idea of a University*. Raspravi su zatim značajno doprinjeli Abraham Flexner s djelom *Universities: American, English, German* (1930/1994), Jose Ortega y Gasset s djelom *Mission of the University* (1944), i Clark Kerr s djelom *The Uses of the University* (1963).



ustanoviti promjene koje se u određenim interakcijama i oblicima suradnje stavljaju pred sveučilišta, sveučilišne nastavnike i akademske djelatnosti. U prvom se dijelu rada stoga utvrđuju točke konsenzusa i razmimoilaženja aktualnih pristupa u promišljanju javne svrhe sveučilišta, njegove treće misije i uloge u doprinosu razvoja zajednice i društva.

Sveučilišta su oduvijek pridonosila razvoju zajednice i društva<sup>4</sup>, tako da ideja interakcije sveučilišta i (lokalne) zajednice o kojoj se u radu piše, nije novijeg datuma. Međutim, pritisci i očekivanja za sve većom relevantnošću sveučilišta u razvoju društva odnosno ekonomije znanja (Brennan, 2007), otvorila su novo područje istraživanja koje teži boljem razumijevanju interakcije sveučilišta te zajednice i društva. Većina istraživanja u ovom području proučava ulogu sveučilišta i njegove doprinose lokalnom, regionalnom i nacionalnom razvoju (Goddard i Chatterton, 2003; Arbo i Benneworth; 2006, Benneworth i Hospers, 2007), a polazeći od ideje da sveučilišta predstavljaju najvažniji izvor znanja u društvu i da, kao društvene institucije, imaju odgovornost proširiti svoje temeljne akademske djelatnosti i primjeniti to znanje u zajednici kako bi doprinjeli unapređenju uvjeta života (ACU, 2001). Tako se posljednjih desetak godina intenzivno razvija *polje istraživanja treće misije sveučilišta*, u kojem se *proučava* odnos između visokog obrazovanja i društva izvan prve (nastava) i druge misije (istraživanje), te *dvostruka uloga sveučilišta kao nositelja pozitivnih promjena koji doprinosi društvenom razvoju, i poduzetnika koji doprinosi ekonomskom razvoju, na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini*.

Akademska rasprava o trećoj misiji sveučilišta ukazuje na sukob dviju dominantnih paradigmi koje proizlaze iz dvije opisane uloge - (I) treće misije kao doprinosa sveučilišta gospodarstvu i (II) treće misije kao doprinosa sveučilišta razvoju civilnog društva i demokracije.

Prva, poznata još kao ekonomska, korporativna, tehnološka ili komercijalizirana misija, gleda na sveučilišta kao instrument transformacije lokalne i regionalne ekonomije i industrije (Palsson, Goransson i Brundenius, 2009; Gokhberg, Kuznetsova i Zaichenko, 2009), i od sveučilišta uglavnom očekuje jaču suradnju s tržištem te komercijalizaciju

---

<sup>4</sup> Pelikan (1992) je zanimljivo ilustrirao važnost interakcije sveučilišta i zajednice, kada je ukazao da je sve što sveučilište, kao društvena institucija, čini u zajednici u kojoj djeluje, iznimno važna komponenta njegova djelovanja - *“sveučilište kao institucija, poslodavac, vlasnik zemljišta i nekretnina, klijent, doprinosi razvoju lokalne zajednice i zavisi o njoj: ukoliko je jedan od ovih partnera bolestan, i ovaj drugi također pati.”*<sup>9</sup>

akademske djelatnosti, osobito istraživanja<sup>5</sup>. Važno je spomenuti da ekonomsku dimenziju treće misije snažno potiču nacionalne i europske obrazovne politike, o čemu se također raspravlja u radu. Druga, poznata kao civilna misija, sveučilište promatra kao društvenu instituciju odgovornu svojoj javnosti, a sveučilišne nastavnike kao nositelje pozitivnih društvenih promjena koji trebaju doprinosti obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana te unapređenju kvalitete života u zajednici i društvu.

I dok ekonomska dimenzija vodi razvoju poduzetničkih sveučilišta, civilna se misija vodi oplemenjivanjem javne svrhe sveučilišta, zbog čega se izazov koegzistencije ovih dviju misija, odnosno paradigmi, nameće kao važan problem istraživanja, i stoga analizira u ovom radu.

Misija sveučilišta nikada nije bila statičan element. Mijenjala se u ovisnosti od potreba društva i povijesnog, društvenog, političkog i ekonomskog konteksta te bila različito interpretirana. Ipak, među autorima postoji konsenzus da se institucije visokog obrazovanja danas nalaze u nezavidnoj poziciji zadovoljavanja višestrukih zahtjeva i interesa kako bi ispunile svoju složenu misiju. U visokoškolskom okruženju u kojem država uporno smanjuje ulaganja svojih sredstava u obrazovanje i razvoj znanosti, te potiče tako sveučilišta na jačanje samofinanciranja, u kojem se vrše pritisci na sveučilišne nastavnike da postanu efikasniji i učinkovitiji, u kojem se sve više uvodi menadžerski princip upravljanja koji potiče razvoj poduzetničkih karakteristika sveučilišta (Neave, 1985; Vught, 1990; Teichler, 2008), ideja civilne misije suočava se s velikim izazovima, a nerijetko biva potpuno zanemarena (Checkoway, 2001; Ostrander, 2004; Harkavy, 2006; Ćulum i Ledić, 2010).

U kontekstu interakcije sveučilišta i (lokalne) zajednice u kojoj ono djeluje, civilna misija se ogleda u preuzimanju odgovornosti sveučilišta za obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana, za razvoj demokracije, doprinos razvoju civilnog društva, uopće, za unapređenje kvalitete života u lokalnim zajednicama. Ideja je civilne misije i zalaganja u zajednici sjediniti svrhu, ciljeve, prioritete i temeljne djelatnosti sveučilišta s potrebama i

---

<sup>5</sup> Danas je nemali broj kritika upućenih visokom obrazovanju usmjeren upravo na kritiku komercijalizacije akademskih djelatnosti i tržišnu orijentaciju suvremenih sveučilišta. U takvom je okruženju, ističe Shapiro (2005) za sveučilišta važnije nego ikada prije jasno definirati svrhu svojega djelovanja i vrijednosti kojima teže. U suprotnome, sveučilišta riskiraju da ih preuzmu vrijednosti, norme i načela koja nisu tipična za akademsku zajednicu, da njima ovlada objesan menadžerijalizam našega doba i struktura poticaja karakteristična za arenu (privatnog) tržišta. Kritičari očekuju od sveučilišta visoku razinu svijesti o razlikama u vrijednosnim sustavima obrazovnog sustava i tržišta, a osobito granica integracije tržišnog sustava u visokoškolski prostor (Shapiro, 2005; Graham, 2008; Altbach, 2008).

problemima (lokalne) zajednice u kojoj sveučilište djeluje. Visoko obrazovanje treba ponuditi jasnu koncepciju zalaganja studenata i osnaživati njihovu ulogu odgovornih i aktivnih građana, a sveučilišni ih nastavnici trebaju uvesti u zajednicu, ne bi li studenti bolje spoznali svoju profesionalnu i građansku ulogu u doprinosu razvoja zajednice i društva kojega su dio.

Nemali broj sveučilišta diljem svijeta danas u svojim strategijama i misijama ističe društvenu odgovornost, obrazovanje aktivnih građana i razvoj partnerstva sa zajednicom, kao važne razloge svojeg postojanja. Raznovrsni aspekti u visokoškolskom prostoru - ponajviše upravljanja, financiranja, vrednovanja i napredovanja - slabo potiču oživljenje takve misije, pa impliciraju slabu institucionalnu privrženost civilnoj misiji, o čemu se raspravlja u radu.<sup>6</sup> Međutim, civilna misija sveučilišta mora pronaći svoje mjesto među višestrukim i često međusobno natjecateljskim misijama sveučilišta, što se u radu posebno zagovara.

Akadska zajednica se mora ozbiljno povezati sa svojim društvenim položajem i javnom odgovornosti, kao institucionalni sektor unutar nacionalnog društva, ali i kao posebna organizacija koja živi s različitim susjedima u svojoj lokalnoj zajednici. Odgovorniji i povezaniji institucionalni život zahtijeva da razmišljamo o tim susjedima u lokalnoj zajednici, da raspravljamo o našim institucijama kao karakterističnim sudionicima u javnoj domeni, članovima demokratskog civilnog društva, s važnim odgovornostima prema lokalnoj zajednici, državi i svijetu.

Razmišljati o sveučilištima kao specifičnim sudionicima javne domene i odgovornostima koje taj položaj donosi, znači razmišljati i o sveučilišnim nastavnicima i njihovoj odgovornosti. Upravo oni zauzimaju ključno mjesto u raspravi o integraciji civilne misije. Naime, istraživanja uporno pokazuju kako da je jedini održivi put integracije civilne misije na sveučilišta, njezina integracija u temeljne akademske djelatnosti, nastavu i istraživanje, te njihovo međusobno povezivanje kroz modele rada koji potiču učenje zalaganjem u zajednici (Ostrander, 2004; Karlsson, 2007; Laredo, 2007; Macfarlane, 2007; Zlotkowsky, 2007). Jasno je stoga da je integracija civilne misije u akademske djelatnosti pitanje transformacije tradicionalnih obrazaca rada sveučilišnih nastavnika, na što se u radu osobito skreće pozornost.

---

<sup>6</sup> Iako je broj sveučilišta koji deklarativno promiču razvoj partnerstva sa zajednicom u porastu, malo je onih koji se zaista i posvete institucionalnoj promjeni, potrebnoj da bi se akademska zajednica pripremila da zaista služi svojoj zajednici. Postoje autori koji smatraju da se kod većine sveučilišta ipak radi samo o dopadljivoj retorici, svakako manje o ozbiljnim namjerama integracije civilne misije (Maurrasse, 2001).

Rasprava o integraciji civilne misije na sveučilišta ukazuje da se radi o složenom procesu i fenomenu čijoj analizi valja pristupiti iz više smjerova: analize javne politike (zakonskih akata i strateških dokumenata), stavova i percepcije ključnih dionika u upravljanju (čelnici institucija, rektori), stavova i percepcije nositelja integracije/promjene (sveučilišnih nastavnika i studenata), analize stavova relevantnih dionika u vanjskom okruženju i njihove percepcije uloge sveučilišta u doprinosu razvoju zajednice (lokalna i regionalna samouprava, gospodarstvenici, organizacije i inicijative civilnog društva, društvene institucije, agencije, niže razine obrazovanja). Međutim, integracija civilne misije u akademske djelatnosti podrazumijeva prije svega promjene svakodnevnih nastavnih i istraživačkih djelatnosti, koje još uvijek nisu prepoznate u sustavu vrednovanja i napredovanja sveučilišnih nastavnika. Upravo je zbog toga integracija civilne misije toliko ovisna o sveučilišnim nastavnicima: (I) o njihovim stavovima prema (civilnoj) misiji sveučilišta, (II) njihovoj spremnosti na (re)definiranje svojih tradicionalnih obrazaca rada te uvođenje modela nastave i istraživanja koji se temelje na potrebama i problemima zajednice i potiču kod studenata učenje zalaganjem u zajednici, te (III) o elementima institucionalne podrške koji bi ih mogli motivirati na zahtjevnu promjenu koja je nezaobilazan dio integracije civilne misije.

Prihvatiti načela civilne misije i integrirati ih u svoj svakodnevni nastavni i istraživački rad, traži upornost, strpljenje i dugoročnu posvećenost sveučilišnih nastavnika, osobito ukoliko matično sveučilište ne iskazuje institucionalnu privrženost načelima civilne misije. Takvu posvećenost sveučilišnih nastavnika može se očekivati jedino ukoliko oni iskazuju spremnost na prihvaćanje promjena u svom svakodnevnom radu i ukoliko su njihovi stavovi konzistentni s promjenama koje se uvode, a koje zahtjeva integracija civilne misije (Hassinger i Pinkerton, 1986; Kendall, 1990; McKay i Rozee, 2004; Zlotkowski i sur., 2006).

U sveučilišnom okruženju u kojem civilna misija sveučilišta nije institucionalno pozicionirana, promovirana i vrednovana, kao što je slučaj s hrvatskim sveučilištima (Ćulum i Ledić, 2010), stavovi sveučilišnih nastavnika spram civilne misije i društvene odgovornosti prema (lokalnoj) zajednici u kojoj žive i djeluje postaju još važniji. Polazeći od ključne uloge koju sveučilišni nastavnici imaju u uspješnoj integraciji civilne misije u temeljne akademske djelatnosti, ovim se radom teži dati odgovor na glavno istraživačko pitanje: *U kojoj mjeri možemo na sveučilištima u Hrvatskoj očekivati posvećivanje sveučilišnih nastavnika integraciji civilne misije i pod kojim uvjetima?*

Istraživanjem se analiziraju mogućnosti integracije civilne misije u akademske djelatnosti na hrvatskim sveučilištima s obzirom na spremnost sveučilišnih nastavnika na uvođenje promjena u svoj svakodnevni nastavni i istraživački rad, stavove koje zauzimaju spram civilne misije, te mehanizme institucionalne podrške koji bi ih potaknuli na integraciju civilne misije.

Osobita pozornost u radu posvećena je izradi tipologije sveučilišnih nastavnika u ovisnosti njihove spremnosti na prihvaćanje promjena u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu (spremni na promjene, neutralni, opiru se promjenama) i definiranju obilježja sveučilišnih nastavnika koji, sukladno rezultatima istraživanja, pokazuju veću spremnost na integraciju civilne misije u svoje akademske djelatnosti. Izrađena tipologija korisna je baza, potkrepljena empirijom, i može usmjeriti promišljanje daljnjih koraka promocije civilne misije na hrvatskim sveučilištima.

Razvijen prema kompromisnom modelu doktorske disertacije (Dunleavy, 2005), ovaj rad prožima teorijske i empirijske elemente u istim poglavljima. Iako je u prvom dijelu disertacije dat pregled aktualne akademske rasprave o trećoj misiji, civilnoj misiji te ulozi sveučilišnih nastavnika u integraciji civilne misije u akademske djelatnosti, posebni se teorijski i empirijski aspekti posvećenosti sveučilišnih nastavnika civilnoj misiji - njihova spremnost na prihvaćanje promjena u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu, stavovi prema konceptu civilne misije, i uvjeti koji bi ih potaknuli na integraciju - zajedno prikazuju, raspravljaju i nadopunjuju u poglavljima koja slijede u drugom dijelu rada.

Tema koja se prožima kroz ovaj rad, u širem smislu, zagovara potrebu za promjenom u visokom obrazovanju u Hrvatskoj, koja bi naša sveučilišta udaljila od tržišne arene, a približila ideji društvene institucije odgovorne za (lokalnu) zajednicu i društvo. Jasno je da značajan dio pritisaka za promjenom, koju naša sveučilišta proživljavaju, dolazi iz vanjskog okruženja sveučilišta i onih sila koje oblikuju visokoškolsku politiku i nova očekivanja, a nad kojima sveučilište ima malo kontrole ili čak nikakve.

Međutim, izazov civilne misije i nije toliko vezan uz izvanjske resurse, koliko uz potrebu boljeg razumijevanja i postizanja konsenzusa oko temeljne svrhe sveučilišta, njegovih ciljeva, vrijednosti, i uvjerenja temeljem kojih se donose brojne odluke o daljnjem razvoju sveučilišta. U vrijeme dinamičnih promjena koje sveučilišta prolaze,

intelektualno preispitivanje važnosti njihove uloge, misije, ciljeva i vrijednosti postaje ključan izazov koji je pred nama.

A da bismo pokušali odgovoriti na ovaj izazov, moramo se složiti da su nam proces preispitivanja, te akademska i stručna rasprava o ovim dimenzijama sveučilišta, daleko važniji od mogućnosti sveučilišta da se brzo preusmjeri na specifično područje interesa i prigodnih rješenja. Namjera je stoga, ovim radom, doprinjeti akademskoj i stručnoj raspravi novog istraživačkog područja o trećoj misiji te uloziti sveučilišta u razvoju (lokalne) zajednice. Poseban se doprinos daje raspravi o području civilne misije sveučilišta, zanemarenom u domaćem znanstvenom diskursu, te uloziti sveučilišnih nastavnika i temeljnih akademskih djelatnosti u suvremenom kontekstu djelovanja sveučilišta.

U konačnici, radom se nastoji doprinjeti poboljšanju prakse u nacionalnom visokoškolskom prosotru, promišljanju o tekućim i budućim reformama visokoga obrazovanja te promjenama koje bi sveučilišta u Hrvatskoj mogla (i trebala) poduzeti, kako bi snažnije promovirala koncept civilne misije i tako podržala stvaranje poticajnog okruženja za integraciju civilne misije na hrvatska sveučilišta.

## ZAHVALA

Ovaj je doktorski rad rezultat višegodišnjeg istraživačkog rada i procesa učenja, kojeg su samnom dijelili dragi suradnici, kolege, prijatelji i obitelj. Ovom se prilikom svima najtoplije zahvaljujem na podršci u radu.

Zahvaljujem se članovima Povjerenstva, prof. dr. sc. Branku Rafajcu i prof. dr. sc. Sofiji Vrcelj na korisnim komentarima i preporukama za unapređenje rada.

Osobitu zahvalu dugujem prof. dr. sc. Branku Rafajcu, dr. sc. Marti Žuvić Butorac, doc. dr. sc. Darku Lončariću i mr. sc. Neni Rončević, za stručnu podršku u razvoju metodologije istraživanja te procesu obrade podataka.

Zahvaljujem se suradnicima na projektu “Sveučilište i vanjsko okruženje u kontekstu europskih integracijskih procesa”, posebno ekipi iz sobe 304, na svakodnevnom proživljavanju istraživačkog iskustva, i svih izazova koji su nas snašli na tom putu.

Topla zahvala mojim roditeljima i sestri, koji su zasigurno najsretniji i najponosniji, a najmanje su me imali posljednjih godina.

Pred sam kraj, sve je dobilo poseban smisao...hvala Igoru za svu pažnju i strpljenje.

Najveća zahvala ipak pripada mojoj mentorici, prof. dr. sc. Jasminki Ledić: za viziju uloge sveučilišta i sveučilišnih nastavnika u razvoju zajednice i društva, koju proteklih šest godina samnom dijeli i razvija; za njezino strpljenje, strogo i racionalno vođenje, a istovremeno brižnu i emotivnu podršku u radu; za posvećenost, ne samo u otkrivanju i realizaciji novih istraživačkih koraka, već mojem osobnom i profesionalnom razvoju. Posljednje smo desetljeće, od stroge profesorice i studentice demonstratorice, preko mentorskih avantura na diplomskom, magistarskom i doktorskom radu, postale bliske suradnice i prijateljice.

## SADRŽAJ

1. UVOD: DRUŠTVENI KONTEKST SUVREMENIH SVEUČILIŠTA I RASPRAVA O TREĆOJ MISIJI SVEUČILIŠTA	19
2. TREĆA MISIJA SVEUČILIŠTA KAO PREDMET AKADEMSKIH RASPRAVA I ISTRAŽIVANJA	26
2.1. Pristupi definiranju treće misije i pripadajućih aktivnosti	27
2.1.1. Treća misija sveučilišta: doprinos sveučilišta gospodarskom razvoju	35
2.1.2. Treća misija sveučilišta: doprinos sveučilišta razvoju civilnog društva	43
2.1.3. Treća misija sveučilišta: integrativni koncept međusektorske suradnje	51
2.1.4. Treća misija sveučilišta: zalaganje kao temelj akademske profesije	55
2.2. Zaključna razmatranja – plaidoyer za civilnu misiju sveučilišta	60
3. CIVILNA MISIJA SVEUČILIŠTA	64
3.1. Sveučilišni nastavnici i integracija civilne misije sveučilišta	68
4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	74
4.1. Svrha, ciljevi i zadaci istraživanja	75
4.2. Populacija i uzorak istraživanja	78
4.3. Metode, postupci i instrumenti prikupljanja podataka	82
4.4. Obrada podataka	84
4.5. Nezavisne varijable	84
4.6. Zavisne varijable	86
4.7. Pristup izradi distribucije i tipologije sveučilišnih nastavnika prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena	86
4.7.1. Operacionalizacija faktora inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena i faktorska analiza	92
4.7.2. Utvrđivanje skupina ispitanika prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena	94
5. SPREMNOST SVEUČILIŠNIH NASTAVNIKA NA PRIHVAĆANJE PROMJENA U SVAKODNEVNOM NASTAVNOM I ISTRAŽIVAČKOM RADU	99
5.1. Tipologija sveučilišnih nastavnika prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena	102
5.1.1. Distribucija skupina sveučilišnih nastavnika prema faktoru inovativnosti i njihove karakteristike – akademsko zvanje i dob	102
5.1.2. Spremnost sveučilišnih nastavnika na prihvaćanje promjena s obzirom na akademsko zvanje i dob	108
5.2. Zaključna razmatranja	120
6. VRIJEDNOSNE ORIJENTACIJE I DISPOZICIJE SVEUČILIŠNIH NASTAVNIKA SPRAM KONCEPTA CIVILNE MISIJE SVEUČILIŠTA	124
6.1. Sveučilišni nastavnici i misija sveučilišta	124
6.1.1. Analiza stavova o misiji sveučilišta na cijelom uzorku	127
6.1.2. Analiza stavova o misiji sveučilišta prema faktoru inovativnosti i nezavisnim varijablama	130
6.1.3. Zaključna razmatranja	131
6.2. Sveučilišni nastavnici i suradnja sveučilišta s dionicima u vanjskom okruženju	133
6.2.1. Analiza stavova o suradnji sveučilišta s dionicima u vanjskom okruženju na cijelom uzorku	137
6.2.2. Analiza stavova o suradnji sveučilišta s dionicima u vanjskom okruženju prema faktoru inovativnosti i nezavisnim varijablama	140
6.2.3. Zaključna razmatranja	143
6.3. Sveučilišni nastavnici i obrazovni ciljevi u nastavnom i istraživačkom radu	145
6.3.1. Analiza stavova o obrazovnim ciljevima u nastavnom i istraživačkom radu na cijelom uzorku	149
6.3.2. Analiza stavova o obrazovnim ciljevima u nastavnom i istraživačkom radu prema faktoru inovativnosti i nezavisnim varijablama	152
6.3.3. Zaključna razmatranja	156
6.4. Sveučilišni nastavnici, civilno zalaganje i djelovanje za opće dobro	159



6.4.1. Analiza stavova o civilnom zalaganju i djelovanju za opće dobro na cijelom uzorku	161
6.4.2. Analiza stavova o civilnom zalaganju i djelovanju za opće dobro prema faktoru inovativnosti i nezavisnim varijablama	162
6.4.3. Zaključna razmatranja	165
6.5. Sveučilišni nastavnici i uloga društvenih faktora u poticanju civilnog zalaganja i obrazovanja za aktivno građanstvo	166
6.5.1. Analiza stavova o ulozi društvenih faktora u poticanju civilnog zalaganja i obrazovanja za aktivno građanstvo na cijelom uzorku	173
6.5.2. Analiza stavova o ulozi društvenih faktora u poticanju civilnog zalaganja i obrazovanja za aktivno građanstvo prema faktoru inovativnosti i nezavisnim varijablama	175
6.5.3. Zaključna razmatranja	178
6.6. Sveučilišni nastavnici i promocija civilnog zalaganja u zajednici	179
6.6.1. Analiza stavova o promociji civilnog zalaganja na cijelom uzorku	182
6.6.2. Analiza stavova o promociji civilnog zalaganja prema faktoru inovativnosti i nezavisnim varijablama	185
6.6.3. Zaključna razmatranja	190
6.7. Sveučilišni nastavnici i promocija civilnog zalaganja studenata u akademskim djelatnostima	193
6.7.1. Analiza stavova o promociji civilnog zalaganja u akademskim djelatnostima na cijelom uzorku	197
6.7.2. Analiza stavova o promociji civilnog zalaganja prema faktoru inovativnosti i nezavisnim varijablama	200
6.7.3. Zaključna razmatranja	204
6.8. Motivacija sveučilišnih nastavnika za integraciju civilne misije u temeljne akademske djelatnosti	206
6.8.1. Analiza motivacijskih faktora za integraciju civilne misije u temeljne akademske djelatnosti na cijelom uzorku	210
6.8.2. Analiza motivacijskih faktora za integraciju civilne misije u temeljne akademske djelatnosti prema faktoru inovativnosti i nezavisnim varijablama	214
6.8.3. Zaključna razmatranja	221
7. OBILJEŽJA SVEUČILIŠNIH NASTAVNIKA SPREMNIJIH NA INTEGRACIJU CIVILNE MISIJE U AKADEMSKE DJELATNOSTI	224
8. ZAKLJUČCI ISTRAŽIVANJA	228
8.1. Spremnost sveučilišnih nastavnika na promjene u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu	229
8.2. Vrijednosne orijentacije i dispozicije sveučilišnih nastavnika spram koncepta civilne misije sveučilišta	231
8.2.1. Uvažavanje civilne misije i njezinih načela kao važne svrhe visokog obrazovanja.	231
8.2.2. Uvažavanje suradnje sveučilišta s relevantnim dionicima u zajednici	232
8.2.3. Stavovi sveučilišnih nastavnika spram civilnog zalaganja	233
8.2.4. Uvažavanje odgovornosti sveučilišta i sveučilišnih nastavnika u poticanju civilnog zalaganja studenata i obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana	234
8.2.5. Posvećenost sveučilišnih nastavnika obrazovnim ciljevima koji teže obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana	235
8.2.6. Stavovi sveučilišnih nastavnika spram integracije civilne misije u redovite nastavne i istraživačke aktivnosti.	235
8.3. Motivacijski potencijal različitih faktora koji bi mogli potaknuti sveučilišne nastavnike na integraciju civilne misije u temeljne akademske djelatnosti	236
8.4. Obilježja sveučilišnih nastavnika spremnijih na integraciju civilne misije	237
8.5. Prijedlozi za buduća istraživanja	238
9. SMJERNICE ZA STVARANJE POTICAJNOG OKRUŽENJA ZA INTEGRACIJU CIVILNE MISIJE	240
10. SAŽETAK	247
ABSTRACT	250
12. PRILOZI (instrument istraživanja)	253
13. LITERATURA	263



## 1. UVOD: DRUŠTVENI KONTEKST SUVREMENIH SVEUČILIŠTA I RASPRAVA O TREĆOJ MISIJI SVEUČILIŠTA

Specifičan položaj, misija i uloga koju sveučilišta imaju u razvoju društva, od nastanka prvih srednjovjekovnih europskih sveučilišta do suvremenih sveučilišta globaliziranog doba, ukazuju na dinamičan odnos sveučilišta i njegova vanjskog okruženja. Povijesni pregled razvoja sveučilišta ukazuje kako su temeljne akademske djelatnosti poučavanja, istraživanja i djelovanja za zajednicu uglavnom bila predmetom prilagodbe promjenjivim potrebama i zahtjevima društva.

Kroz svoju povijest, sveučilišta su osiguravala društvu nove ideje, znanja i specifične vještine te odigrala važnu ulogu nositelja društvenih promjena. Imajući na umu opasku Rosenthala i Wittrocka (1993) da je sveučilište, uz katoličku crkvu, druga najstarija institucija zapadnoga svijeta s neprekinutom povijesti, za očekivati je da iz takve dugovječnosti proizlazi i stabilnost. Međutim, u visokom obrazovanju se dogodilo nekoliko značajnih promjena (Stephens i sur., 2008). Prva se velika promjena dogodila u kasnom 19. stoljeću unutar modernog Humboldtovog sveučilišta i pojave istraživačke misije sveučilišta (Scott, 2006). Nekoliko stoljeća star cilj srednjovjekovnih sveučilišta, proširen je od očuvanja i prenošenja znanja prema njegovom stvaranju (Etzkowitz i Leydesdorff, 1997; Scott, 2006). Nadalje, industrijsko je doba proširilo ulogu sveučilišta izvan prenošenja dotadašnjih spoznaja i istraživanja na izobrazbu stručnjaka, ispunjavajući tako tadašnje zahtjeve industrijalizacije (Scott, 1992, 2006). Međutim, potrebe ekonomije znanja i društva općenito, te rastući zahtjevi za visoko specijaliziranim znanjem i radom, doveli su u posljednja dva do tri desetljeća do značajnih promjena na sveučilištima.

Znatan dio recentne literature o ulozi sveučilišta, obraća pažnju upravo na te promjene koje su iskusila sveučilišta diljem svijeta i obilježava ih kao treću veliku promjenu u povijesti razvoja sveučilišta: broj sveučilišta naglo je porastao, njihovi su se obrazovni i istraživački interesi i programi drastično proširili, sveučilišta su postala sve raznolikija i sve više vođena različitim vanjskim, dominantno tržišnim utjecajima, država sustavno smanjuje svoja ulaganja u visoko obrazovanje, ono gubi monopol kao glavni proizvođač znanstvenog znanja i tehnologije, što za posljedicu ima rastuću kompeticiju s drugim sektorima i institucijama u tercijarnom obrazovanju i istraživanju (Teichler, 1996; Brennan, 2007; Altbach, 2009). U konačnici, nacionalni visokoobrazovni sustavi sve se više moraju natjecati na internacionalnim tržištima, što otežava činjenica da se visoko

inovativna (i konkurentna) istraživanja često provode izvan tradicionalnih akademskih granica disciplina i institucija (Teichler, 1998). Navedene značajke jasno prikazuju s kojim se sve konfliktnim pritiscima moraju nositi suvremena sveučilišta.

Broj dionika (*stakeholders*) u sveučilišnom okruženju do danas se znatno proširio, a njihovi zahtjevi i očekivanja eksponencijalno su se povećali, što suvremeno sveučilište pretvara u kompleksnu i višedimenzionalnu organizaciju, nedjeljivu od okruženja u kojem djeluje (Jongbloed, Enders i Salerno, 2008). Santos i suradnici (1998) definiraju sveučilišno okruženje kao niz institucija i faktora koji postoje izvan sveučilišta, i imaju određeni utjecaj na njegovo djelovanje. Pritom valja razlikovati opće i posebne elemente okruženja: opći elementi okruženja promatraju se kao relativno homogeni utjecaji na sve institucije i organizacije u zajednici (primjerice, ekonomski razvoj zemlje ili kulturna razina populacije). Ono što izravno utječe na sposobnost sveučilišta da ostvaruje svoje ciljeve pripada posebnim elementima okruženja i odnosi se na sve dionike visokog obrazovanja.

Članovi sveučilišne zajednice, kao i oni izvan nje, sveučilište doživljavaju na različite načine, u ovisnosti njihovih interesa, potreba i očekivanja: vlade zahtijevaju obrazovanje za sve veći broj studenata i snažniji doprinos razvoju nacionalne ekonomije, dok istovremeno smanjuju svoja ulaganja i postavljaju pred sveučilišta zahtjeve za pronalaženjem alternativnih financijskih sredstava; zahtjevi studenata i roditelja dominantno su povezani uz zapošljavanje i razvoj karijere; poslovni sektor očekuje visokospecijalizirane radnike i nova poslovna rješenja; civilno društvo očekuje da im sveučilišta budu partneri u doprinosu rješavanja brojnih društvenih problema (Göransson, Maharajh i Schmoch, 2009; Duderstadt, 2000; Checkoway, 2000; Brennan, King i Lebeau, 2004).

Postaje jasno da jedan od najvećih izazova suvremenog sveučilišta predstavlja ozbiljno razmimoilaženje između percepcije ovdje nabrojanih (unutarnjih i vanjskih) dionika i institucionalne realnosti suvremenog sveučilišta. Visoko se obrazovanje stoga suočava s pritiscima i raznovrsnim očekivanjima koje akademski i neakademski dionici stavljaju pred sveučilišta, a koji su danas jači nego ikada prije: od sveučilišta se ne očekuje samo postizanje izvrsnosti u istraživanju i nastavi, već i razvoj brojnih veza s tržištem i to na način koji je mjerljiv, učinkovit, djelotvoran, i od velike važnosti za suvremenu ekonomiju znanja.

Sveučilišta su se diljem svijeta, pa tako i u Europi, suočila s ovom promjenom paradigme negdje krajem osamdesetih godina prošlog stoljeća (Kogan i Honney, 2000).<sup>7</sup> Promjena je dakako imala zajedničke korijene s više društvenih promjena, ideoloških, ekonomskih, socijalnih i obrazovnih politika. U razmjerno bliskim vremenskim intervalima, promjene su dohvatile sveučilišta diljem svijeta, a Neave (1986) i Vught (1992) definirali su pet trendova u politici visokoškolskog obrazovanja u vladama različitih zemalja: (I) trend smanjenog ulaganja državnih sredstava u razvoj visokog školstva i znanosti, (II) pritiske na sveučilišta i sveučilišne nastavnike da postanu efikasniji i učinkovitiji; (III) raznovrsne modele ugovornog zapošljavanja na sveučilištima; (IV) uvođenje menadžerskog principa upravljanja i mehanizama poput sustava osiguranja kvalitete i evaluacijskih sistema i (V) sve veći naglasak na poduzetničkim karakteristikama i vrijednostima koje bi sveučilišta trebala prigrliti.

Nakon vala ovih promjena i reformi koje su se potaknule, globalizacija i Europeizacija dvije su jake sile koje vrše pritisak na oblikovanje obrazovnih politika visokog školstva, i uopće na djelovanje suvremenog sveučilišta. U mnogim zemljama sveučilišta se stoga potiču na jaču ulogu u doprinosu razvoja nacionalne ekonomije i jačanju njezine kompetitivnosti, pa se njihove djelatnosti šire, novi zadaci definiraju, a temeljne akademske djelatnosti nerijetko oslabljuju (Altbach, 2009). Okruženje koje se brzo mijenja, kao i rastući zahtjevi brojnih dionika u vanjskom okruženju, snažno utječu na sveučilišta i zahtjevaju značajne i sve brže promjene. Tržišna orijentacija i poduzetnički duh koji se potiče, sve češće postaje glavni model kojim se opisuje orijentacija suvremenih sveučilišta (Rinne i Koivula, 2009, u Shattock, 2009). Ovakva se očekivanja od sveučilišta iščitavaju u relevantnim dokumentima koji promišljanju budućnost razvoja sveučilišta i visokog obrazovanja.

Lisabonska je strategija (2000) snažno potaknula promjene u Europskom visokoškolskom i istraživačkom prostoru, očekujući od sveučilišta intenzivan razvoj i komercijalizaciju, bazirane upravo na načelima i ciljevima strategije, koji potiču osuvremenjivanje obrazovnih sustava kako bi Europska Unija postala najkonkurentnije,

---

<sup>7</sup> Promišljanje uloge visokog obrazovanja kroz ekonomsku logiku produktivnosti, ojačano je i dominacijom neoliberalne doktrine od osamdesetih godina naovamo, kada se širi uvjerenje de je slab rast europskih gospodarstava uzrokovan državom blagostanja. Nasuprot politici državne regulacije, neoliberali vjeruju kako je tržište superiorni mehanizam distribucije društvenih resursa. U području obrazovanja ova logika se manifestira kroz komercijalizaciju obrazovnih institucija: uvođenje školarina, prijenos menadžerskih principa upravljanja iz privatnog sektora na sveučilišta, rangiranje sveučilišta, poticanje sveučilišta na ostvarivanje vlastitih prihoda na tržištu, te općenito poticanje tržišne orijentacije i natjecateljskog mentaliteta.

najdinamičnije i na znanju utemeljeno gospodarstvo. U jednakom je ozračju, u svom obraćanju *The role of universities in it europe of knowledge* (CEC, 2003a), i Europska komisija definirala očekivanu ulogu sveučilišta i opisala ih kao značajne institucije koje trebaju doprinosti jačanju nacionalnog ekonomskog rasta i razvoja te kompetitivnosti nacionalne ekonomije. U obraćanju *Mobilising the brain power of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy* (CEC, 2005), Europska komisija je zatim identificirala tri ključna problema koja inhibiraju jači doprinos europskih sveučilišta ispunjavanju ciljeva Lisabonske strategije: prvi je odvojenost sveučilišta od svijeta industrije, drugi ograničene mogućnosti i sposobnosti širenja i komunikacije znanja, a treći, ograničena mobilnost između sveučilišnih nastavnika i stručnjaka u gospodarstvu/industriji. Europska komisija smatra da su sveučilišta previše ovisna o državnim sredstvima i slabo pripremljena za globalnu utrku u "lovu na talente", u osiguranju materijalnih resursa za iznošenje nastavnih, a posebice istraživačkih programa (Shattock, 2009). Trokut sveučilišnog znanja koji treba značajnije doprinjeti Lisabonskoj strategiji čine nastava, istraživanje i posebno sustav inovacija (CEC, 2005).

I dok Europska unija i njezine institucije zagovaraju osuvremenjivanje sveučilišta, jačanje njihove kompetitivnosti i konkurentnosti, te snažnji doprinos sveučilišta gospodarskom razvoju, paralelno raste broj kritičara visokog obrazovanja koji upozoravaju da je visoko obrazovanje postalo podređeno većem utjecaju menadžerijalizma, većoj instrumentalizaciji, jačem tržišnom natjecanju, novim oblicima kontrole te rastućim zahtjevima za odgovornost, relevantnost, učinkovitost i zapošljivost.

Neki autori smatraju da sveučilišta podilaze zahtjevima kompetitivne globalizacije, političkim nalogama za promjenom, rastućoj birokratizaciji, centraliziranoj akumulaciji moći odlučivanja, ograničavanju državne potpore, ali i, najviše od svega, infiltraciji korporativne kulture (Checkoway, 2001; Brennan, King i Lebeau, 2004; Mac Labhrainn, 2005; Kogan i Teichler, 2007; Brennan, 2007; Locke i Teichler, 2007; Altbach, 2009). Upozoravaju da uključivanje akademskih djelatnosti u diskurs s financijskom dobiti i produktivnosti, kao temeljnih ciljeva, stvara pritisak na visoko obrazovanje, sveučilišne nastavnike i istraživače da proizvode korisna znanja za potrebe ekonomije znanja (Etzkowitz, Webster i Healey, 1998). Autori primjećuju da su u posljednjem desetljeću i nacionalne vlade diljem svijeta počele smatrati visoko obrazovanje neophodnim za ekonomski razvoj (Brennan, King i Lebeau, 2004). Brennan (2007) upozorava da se iza društva temeljenog na znanju, zapravo kriju potrebe ekonomije i industrije, potrebe koje uglavnom pritišću sveučilišta na postizanje viših i novih oblika tržišne relevantnosti. U

takvim uvjetima, opterećena izazovima tržišne orijentacije, sveučilišta se sve intenzivnije posvećuju pronalasku alternativnih financijskih sredstava u obrazovanju profesionalaca i istraživanjima relevantnima za tržišne potrebe.

Zbog nastojanja i aspiracija sveučilišnih nastavnika da postanu tržišno orijentirani, a njihov rad tržišno vrijedan, oslabile su temeljne aktivnosti rada u nastavi i znanstvenim istraživanjima (Lee i Rhoads, 2004; Clark, 2004; Geiger, 2004; Altbach, 2009). Ordorika (2009) stoga tvrdi da je ideja sveučilišta, kao širokih kulturno društvenih projekata odnosno institucija usredotočenih na stvaranje i distribuciju novog znanja kao javnog dobra, premještena u usko područje sveučilišta kao uspješnog pružatelja usluga različitim korisnicima, dominantno tržišne provenijencije. Sveučilišta koja slijede takvu paradigmu, mogla bi biti pokretači inovacija, ali Enders i Jongbloed (2007, u Jongbloed i sur., 2008) upozoravaju na već prisutno isticanje karaktera „privatnog dobra“ visokog obrazovanja iznad onoga „javnog dobra“.

Escrigas i Lobera (2009) primjećuju da su institucije visokog obrazovanja dosegle kritični moment u svojoj dugoj evoluciji: istovremeno se suočavaju s globalnim izazovima, strelovitim razvojem znanosti i tehnologije, zahtjevima vezanim uz stvaranje ekonomije, odnosno društava znanja, i rastućom kompeticijom dominiranom tržišnim silama. Autori upozoravaju da je u suvremenom kontekstu ideja sveučilišta kao javnog dobra zamijenjena jačanjem poveznica između visokog obrazovanja i tržišta, shemom poduzetničkog sveučilišta (Etzkowitz i sur., 2000; Clark, 2004), pokazateljima uspješnosti i izvrsnosti (Readings, 1997), uvođenjem menadžerskih koncepata i ciljeva poput produktivnosti, efikasnosti, učinkovitosti te rastućom privatizacijom financiranja obrazovanja (Slaughter i Leslie, 1997, u Ordorika, 2009).

Sveučilišta i sveučilišni nastavnici nerijetko svjedoče o napetosti između različitih uloga, odgovornosti i očekivanih rezultata, a koju je u današnjem kontekstu djelovanja sveučilišta, sve teže zaobići. Suvremeno je sveučilište danas odgovorno brojnim dionicima u akademskom i vanjskom okruženju: studentima i njihovim roditeljima, sveučilišnim nastavnicima, djelatnicima, političarima, poslovnom sektoru i tržištu rada, industriji, širokom spektru javnih i privatnih institucija i organizacija. Različitost, a osobito neusklađenost sustava vrijednosti, potreba i očekivanja ovdje nabrojanih dionika, predstavlja veliki izazov za sveučilišta, čija će budućnost u mnogim slučajevima, tvrdi Duderstadt (2000), biti determinirana mogućnošću za brzim promjenama i uspješnom usklađivanju očekivanja i zahtjeva različitih dionika.

Iako društveni kontekst u kojem danas djeluju sveučilišta, njihovu usmjerenost na djelatnosti poučavanja i istraživanja intenzivno oslabljuje borbom da postanu poduzetnički orijentirana i tržišno relevantna (Checkoway, 2001; Clark, 2004., Geiger, 2004., Harkavy, 2006; Altbach, 2008), ne smije se zaboraviti da su sveučilišta ključne institucije uključene, ne samo u proces ekonomskih, već i društvenih promjena. Zbog toga, snažan pritisak za većom relevantnosti, pod kojim se visoko obrazovanje nalazi, ne smije biti ograničen isključivo na ekonomsku sferu, uzimajući u obzir da se ona ne može uvjerljivo odvojiti od one političke ili od mreže institucija koje sačinjavaju civilno društvo<sup>8</sup> (Brennan, King i Lebeau, 2004). Važnost uloge civilnog društva na oblikovanje ponašanja sveučilišta sve se više spominje kao noviji element u promatranju politike visokog obrazovanja (Neave, 1990). Izraženo, između ostaloga, kroz retoriku uključivanja članova lokalne zajednice u sveučilišne sfere, a vidljivo, primjerice uvođenjem predstavnika lokalne zajednice (dominantno uprave) u određena sveučilišna tijela, potiče se izravna veza u iskazivanju uzajamnih interesa i očekivanja između dva entiteta. Niz okolnosti s kojima se sveučilišta danas suočavaju zahtijevaju stoga transformaciju njihove unutarnje strukture, preispitivanje prioriteta i snage odnosa u temeljnim djelatnostima, a posebice (re)definiranje odnosa s različitim interesnim skupinama u akademskom okruženju i izvan njega.

Analiza odnosa sveučilišta i zajednice, odnosno društva u širem smislu, te uloga sveučilišta u razvoju (lokalne) zajednice u kojoj djeluje, predmetom je istraživanja područja treće misije sveučilišta. Specifična istraživačka pitanja u okviru ovog područja bave se, primjerice, proučavanjem svrhe sveučilišta, sukobom paradigmi visokog obrazovanja kao javnog i privatnog dobra, dinamikom odnosa sveučilišta i pojedinih dionika u zajednici, osobito tržišta i industrije, utjecajem obrazovnih politika na razvoj i

---

<sup>8</sup> Definicija civilnog društva ima onoliko koliko i autora koji o tome pišu. Ipak, može se reći da među autorima postoji konsenzus da civilno društvo predstavlja područje organizacija, mreža, institucija i pojedinaca smještenih između obitelji, države i tržišta, u koje se ljudi dobrovoljno udružuju radi zagovaranja zajedničkih interesa. Definicije civilnog društva imaju i različite dimenzije. Analitičke ili strukturalne definicije ističu važnost formi: društvenih organizacija i puteva, 'treći sektor', ili šire, arena u kojoj građani zajedno unaprijeđuju zajedničke interese. Ova definicija tako sadrži sve organizacije i udruženja između obitelji i države, ne uključujući posao. S druge strane, kognitivne definicije ističu važnost normi: društvene vrijednosti i svojstva kao što su povjerenje, tolerancija i suradnja za koje se pretpostavlja da mogu proizvesti društvo definirano kao 'civilno', način bivanja i življenja u svijetu koji se razlikuje od racionalnosti države i tržišta. U slučaju ove definicije, civilno društvo ima funkciju mobiliziranja građana za obranu osobnih, političkih i socijalnih prava, rukovođeno vrijednostima slobode, jednakosti, pravde, i u sprezi je s razvojem demokratske političke kulture solidarnosti, kosmopolitizma, pluralizma, tolerancije, nenasilja, humanosti. Za neke postoji prirodna veza između ovih dviju definicija – budući da organizacije civilnog društva promoviraju civilne vrijednosti – dok za druge ne postoji nikakva veza, budući da postoje 'necivilna' udruženja i 'građanske vrijednosti' kako u javnom tako i u privatnom sektoru (Edwards, 2004).



promjene u visokom obrazovanju, aktivnostima i mehanizmima koja sveučilišta koriste u nastojanju odgovaranja na raznovrsne potrebe svojih dionika, poticajima i inhibitorima suradnje sveučilišta i zajednice, trendovima razvoja suradnje sveučilišta i zajednice, položajem nastave i istraživanja u kontekstu obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana te doprinosa razvoju (lokalne) zajednice, ulogom sveučilišnih nastavnika u promociji javne dimenzije djelovanja, odnosno zalaganja u zajednici.

## 2. TREĆA MISIJA SVEUČILIŠTA KAO PREDMET AKADEMSKIH RASPRAVA I ISTRAŽIVANJA

Kako se od sveučilišta sve više očekuje proaktivnost i veći doprinos društvenom i ekonomskom razvoju u lokalnom, regionalnom i nacionalnom kontekstu, posljednjih desetak godina bilježi se značajan porast istraživanja i literature koji nastoje doprinjeti boljem razumijevanju interakcije sveučilišta i zajednice (vidjeti Goddard i Chatterton, 2003; Arbo i Benneworth; 2006, Benneworth i Hospers, 2007). Većina ovih istraživanja se bavi analizom važnosti utjecaja sveučilišta na lokalni, regionalni i nacionalni razvoj, polazeći od ideje da sveučilišta predstavljaju najvažniji izvor novih znanja i odgovorni su za širenje i primjenu tog znanja u zajednici kako bi se unaprijedili uvjeti života (ACU, 2001).

Sveučilišta su oduvijek, direktno i indirektno, pridonosila razvoju zajednice i društva, tako da sama ideja interakcije sveučilišta i zajednice, naravno nije novijeg datuma. Međutim, ono što se promijenilo posljednjih godina jest intenzivniji (istraživački) fokus na aktivnosti treće misije u kontekstu širenja temeljnih i tradicionalnih akademskih djelatnosti, nastave i istraživanja, što ima za posljedicu značajne promjene na sveučilištima i u akademskoj profesiji. Odnos između visokog obrazovanja i društva izvan prve (nastava) i druge misije (istraživanje) te „nova“ dvostruka uloga sveučilišta kao nositelja pozitivnih promjena koji doprinosi društvenom razvoju, i poduzetnika koji doprinosi ekonomskom razvoju, shvaćaju se kao treća misija sveučilišta<sup>9</sup>.

Göransson i suradnici (2009) su temeljem provedenih istraživanja s predstavnicima akademske i neakademske zajednice došli do zaključka o rastućim potrebama za aktivnostima treće misije, što je indikativno s obzirom da još uvijek nedostaje konsenzus oko temeljnih pitanja: Što točno predstavlja treća misija sveučilišta? Koje su to aktivnosti

---

<sup>9</sup> Neki autori (Jongbloed, Enders i Salerno, 2008) upozoravaju na preopterećenje sveučilišne misije tvrdeći kako suvremena sveučilišta pate od konfuzije misija. Neki se pak snažno protive uvođenju koncepta treće misije, makar i u terminologiju, pa tako Laredo (2007) preispituje sam pojam treće misije, tvrdeći da je prisutna određena doza ironije pri raspravljanju o potrebi sveučilišnog povezivanja s javnošću, prije svega povezivanju s privredom. Centralna je uloga sveučilišta, nastavlja, već dugo naobrazba i pripremanje studenata za profesiju kojom će se kasnije baviti, pa tako nema potrebe uvoditi treću misiju, a ponajmanje s tim koceptom povezivati ideju poduzetničkog sveučilišta (Laredo, 2007). S druge strane, pojedini autori sugeriraju razdvajanje ekonomske i društvene dimenzije treće misije, pa tako, primjerice Harayama (2003) predlaže da se društvena odgovornost sveučilišta, kao sustav vrijedosti, razmatra u okviru četvrte misije sveučilišta (University's Fourth Mission, Harayama, 2003).

treće misije? Tko ih potiče, kome su usmjerene i kako ih se provodi? Treba li ih i ako da, kako adekvatno vrednovati?

Postojeći koncepti treće misije sveučilišta, u širem smislu riječi, govore o sveučilišnom doprinosu razvoju društva kroz brojne ekonomske, političke i društvene mreže, ali važnost spomenutih mreža u kontekstu suradnje sa sveučilištem, u različitim se konceptima različito i interpretira. Akademskom raspravom tako dominira sukob dviju glavnih paradigmi treće misije, od kojih jedna naglašava društvenu, a druga ekonomsku dimenziju javnog djelovanja sveučilišta. Isključivost ova dva pristupa u obrazlaganju doprinosa aktivnosti treće misije razvoju ekonomije odnosno civilnog društva i demokracije, nadograđuje se razvojem integrativnih i sveobuhvatnijih koncepata treće misije. Svrha je ovoga poglavlja stoga upozoriti na osnovne točke konsenzusa i razilaženja u definiranju, a zatim i obrazlaganju koncepta treće misije te postaviti kriterije odabira terminologije koja će se koristiti u ovom radu prilikom definiranja i operacionalizacije koncepta treće i civilne misije sveučilišta.

## **2.1. Pristupi definiranju treće misije i pripadajućih aktivnosti**

Dosadašnje su spoznaje o trećoj misiji sveučilišta i očekivanom doprinosu sveučilišta u razvoju društva sabrane u velikom broju publikacija, od političkih dokumenata (primjerice, obraćanja i izvještaja Europske komisije i Vijeća Europe), izvješća, analiza i deklaracija na razini pojedinih institucija, nacionalnih sustava visokog obrazovanja ili supranacionalnih organizacija (UNESCO, World Bank, OECD i dr.), do radova i publikacija autora koji ovo područje znanstveno istražuju. Gotovo je nemoguće nabrojiti sva područja o kojima se u tom kontekstu piše, a očekuje se da će trend pisanja samo ojačati. Međutim, pregledom literature iz područja treće misije sveučilišta moguće je zaključiti da je konceptualizacija ove misije sveučilišta tek u začetku i da joj predstoji važan period stvaranja koherentnog i sveobuhvatnog teorijskog okvira. Nastava i istraživanje tradicionalno predstavljaju dvije temeljne akademske djelatnosti i s njima povezane misije sveučilišta, a obje se i vrednuju u sustavu napredovanja sveučilišnih nastavnika. U tom kontekstu promatrana, treća misija sveučilišta se dominantno referira na aktivnosti izvan ove dvije temeljne, zbog čega još uvijek predstavlja nedovoljno istražen i nejasan koncept, a jednoznačnu i preciznu definiciju nemoguće je izdvojiti.

Pokušaji definiranja pojma treće misije i određivanja pripadajućih aktivnosti, ukazuju na ideološka i kontekstualna nesuglasja te izostanak konsenzusa među autorima, i to ne

samo u određivanju opsega i dosega pojma i aktivnosti, već i u terminologiji. Osobito je velik stupanj nesuglasja u radovima iz engleskoga govornog područja u kojima se isprepleću termini poput *university third mission*, *university third stream*, *university third revolution*, *university third leg*, *entrepreneurial university*, *university civic mission*, *university social responsibility*, *outreach*, *extension*, *knowledge transmission*, *technology transfer*, *knowledge diffusion and interaction with society*, *university local/regional engagement*, *knowledge application*, *service*, *community service*, *community engagement*, *engaged university*, *community engaged university*, *service to society*. Ponekad se isti termin rabi u raspravama o različitom sadržaju, a ponekad se sadržaji različitih pojmova međusobno prožimaju, što pokazuje nejasne granice definiranja.

Prenesemo li ove često korištene termine u hrvatsko govorno područje i domaći znanstveni diskurs, također nailazimo na terminološke izazove i nejasne granice prevedenih pojmova i koncepata, osobito zbog njihove rijetke i ograničene uporabe.<sup>10</sup> Naime, istraživanja o razvoju sveučilišta i visokom obrazovanju još uvijek su nedovoljno prisutna u domaćoj akademskoj zajednici, jako je malo podataka koji govore o misiji naših sveučilišta i njihovoj interakciji s vanjskim okruženjem, pa se u tom se smislu teško može govoriti o značajnom konceptualnom i terminološkom nesuglasju među autorima, karakterističnom za međunarodnu akademsku zajednicu.<sup>11</sup>

U poimanju koncepta treće misije sveučilišta, Udruženje sveučilišta Commonwealth-a, Association of Commonwealth Universities (ACU) naglašava važnost suradnje sveučilišta i njegova okruženja i drži da bi javno djelovanje u zajednici trebalo biti prepoznato kao jedina svrha i središnja vrijednost sveučilišta u 21. stoljeću. U svom pozivu, ACU definira javno djelovanje sveučilišta u zajednici na dinamičan i provokativan način: *“Djelovanje u zajednici podrazumijeva energičnu, promišljenu i dobro argumentiranu interakciju sveučilišta sa širom neakademsom zajednicom u najmanje četiri područja: (I) definiranju ciljeva, svrhe i prioriteta sveučilišta; (II) povezivanju nastave, poučavanja i učenja s vanjskim okruženjem i aktualnim problemima društva;*

---

<sup>10</sup> Ledić (2007) skreće pozornost na terminološku raznolikost u hrvatskom govornom području pa navodi termin *civilna zauzetost*, koji često koristi ugledni hrvatski autor Gojko Bežovan koji se bavi problemima civilnog društva, i termin *civilno zalaganje* koji ona predlaže koristiti kao sinonim za široko prihvaćen termin *civic engagement* u engleskom govornom području. U domaćim se bazama ne pronalaze radovi o trećoj misiji sveučilišta, a koncept civilne misije sveučilišta uvodi Ledić (2007) te ga dalje razvijaju Ćulum i Ledić (2010).

<sup>11</sup> Područjem visokog obrazovanja kao javnim dobrom koje bi trebalo doprinositi razvoju društva u širem smislu riječi, u Hrvatskoj se dominantno bave Ćulum i Ledić (2010), Farnell i Kovač (2010), Dolenc (2009, 2008), Doolan (2009, 2008), Petak (2009, 2001), Doolan i Matković (2008), Ledić (2007), Žiljak (2002), Šalaj (2002).

(III) *kontinuiranoj suradnji između istraživača i stručnjaka u praksi; (IV) preuzimanju pune odgovornosti sveučilišta i njegovih članova kao susjeda i (akademskih) građana*” (ACU, 2001). Postavljena (četiri) područja interakcije jasno ukazuju na složenost koncepta treće misije, ali i na ulogu sveučilišta kao suradnika i partnera, čija je društvena odgovornost dijeliti znanja, surađivati, prilagođavati svoje akademske djelatnosti aktualnim problemima društva i mijenjati se, a sve s ciljem doprinosa razvoju zajednice. Tko čini širu neakademska zajednicu s kojom bi sveučilište trebalo surađivati, ostaje u ovoj definiciji široko postavljeno i nedefinirano.

Prema konceptu treće misije, na sličan se način, široko i obuhvatno postavlja i Observatory of the European University. U priručniku *Strategic management of University research activities*, kojeg je 2006. godine izdao Observatory of the European University i započeo tako prvi međunarodni projekt utvrđivanja aktivnosti treće misije i razvoja pokazatelja uspješnosti sveučilišta u njihovoj provedbi, piše da *“treća misija sveučilišta podrazumijeva suradnju sveučilišta s neakademska zajednicom: gospodarstvom, javnim sektorom i širom društvenom zajednicom. Treća misija je višedimenzionalan koncept koji uključuje nekoliko različitih aktivnosti, poput komercijalizacije akademskog znanja razvojem javno-privatnih partnerskih istraživačkih projekata, razvoj patenata i licenciranih proizvoda te stvaranje spin-off poduzetničkih kompanija u vlasništvu sveučilišta s jedne strane, te sudjelovanje u javnim raspravama i procesu stvaranja javnih politika, kao i angažman u društveno-kulturnom životu zajednice, s druge strane. Iako povezana s nastavom kao prvom, a posebice istraživanjem, kao drugom misijom sveučilišta, treća misija sveučilišta zasebna je misija, prožeta kroz ekonomsku i društvenu dimenziju svojih aktivnosti koje govore o načinima i mehanizmima integracije sveučilišta u zajednicu te omogućuju analizu i raspravu o doprinosu sveučilišta razvoju ekonomije i društva.”* (Schoel i sur., 2006; str. 129). Ovako postavljena definicija, važno je odmah istaknuti, jednako uvažava ekonomsku i društvenu dimenziju javnog djelovanja sveučilišta, od sveučilišta očekuje suradnju sa svim sektorima i relevantnim dionicima u njihovu okruženju, te ih drži odgovornima za sveobuhvatan doprinos razvoju zajednice i društva.

Iako je vidljivo da obje ovdje istaknute definicije potiču povezivanje temeljnih akademskih djelatnosti s vanjskim okruženjem i stvaranje kvalitetnih i dugoročnih odnosa sa zajednicom, Schoel i suradnici (2006) naglašavaju status treće misije kao zasebne misije sveučilišta, koja otvara dodatni prostor analizi i akademskoj raspravi o interakciji sveučilišta i njegova vanjskog okruženja.

Da treća misija sveučilišta i aktivnosti suradnje s vanjskim okruženjem postaju sve važniji segment sveučilišnog javnog djelovanja u nekim nacionalnim kontekstima, govori primjer Velike Britanije, gdje Vlada snažno potiče sveučilišta na razvoj ove dimenzije tako što uspostavlja nove programe financiranja suradničkih znanstveno-istraživačkih projekata. U okruženju u kojem Vlada tako putem svojih javnih politika, a posebice kroz dodatnu financijsku podršku, promiče interakciju sveučilišta i vanjskih dionika u zajednici, treća misija postaje iznimno važan predmet istraživanja. Potaknuti jasno izraženim stavom svoje vlade, Molas-Gallart i suradnici (2002) započinju ekstenzivnu studiju aktivnosti treće misije na sveučilištima u Velikoj Britaniji i svojim izvještajem za The Russell Group<sup>12</sup> daju snažan doprinos konceptualizaciji i razumijevanju složene mreže odnosa sveučilišta i njegova okruženja te koncepta treće misije. Polazeći od toga da sveučilišta snažno doprinose razvoju svih segmenata društva, i da se njihova uloga očituje podjednako u doprinosu ekonomskom razvoju, unapređenju djelatnosti javnog sektora te razvoju civilnog društva, Molas-Gallart i suradnici (2002) navode da se aktivnosti treće misije tiču stvaranja, primjene, i prijenosa znanja i ostalih sveučilišnih resursa izvan akademskog okruženja, prema čemu treća misija podrazumijeva međudjelovanje sveučilišta i ostatka društva (Molas-Gallart i sur., 2002, str. iv).

Dodatnu dimenziju u terminološku raspravu o trećoj misiji sveučilišta unijeli su Adams i suradnici (2005) otvaranjem slabo istraživanog pitanja sprege terminološkog i ideološkog određenja aktivnosti treće misije. Upozoravaju da se raspravi o trećoj misiji pristupa iz pozicija različitih paradigmi, što treba svakako razlučiti, pa se zalažu za jasnije obrazloženje razlika između dvaju termina, odnosno dviju paradigmi koje uočavaju: treća misija kao služba zajednici (*community service*) i treća misija kao zalaganje u zajednici (*community engagement*). U akademskoj raspravi o trećoj misiji, objašnjavaju autori, dominira paradigma službe zajednici (*'service' paradigm*), koja polazi od uloge sveučilišta kao stručnjaka u zajednici, koji široj zajednici služi tako što pruža različite uslužne aktivnosti dionicima u zajednici. Sam termin, a i opisan odnos, tvrde Adams i suradnici (2005), podrazumijevaju jednosmjernan proces, zauzimanje pozicije autoriteta znanja i odgovaranje sveučilišta kao stručnjaka na potrebe i probleme uočene u zajednici te njihovo rješavanje. S druge strane, paradigmu zalaganja u zajednici (*'engagement' paradigm*), karakteriziraju dvosmjernan proces komunikacije, zajedničko

---

<sup>12</sup> The Russell Group predstavlja mrežu dvadeset vodećih britanskih sveučilišta posvećenih izvrsnosti u svim akademskim djelatnostima, a posebice razvoju veza sveučilišta s poslovnim i javnim sektorom, te širom javnosti. Više informacija na: <http://www.russellgroup.ac.uk/>.

identificiranje potreba i problema, planiranje i djelovanje sveučilišta i suradnika u zajednici, dugoročna suradnja, obostrano učenje, prihvaćanje znanja, vještina i procesa u zajednici te njihovo vrednovanje. Temeljem Boyerovog modela akademskih djelatnosti (Boyer, 1990, 1996), a osobito prihvaćanjem “zalaganja” (engagement) kao vrijednosti (Gibbons i sur., 1994), Adams i suradnici (2005) zagovaraju paradigmu zalaganja u zajednici (predstavljeno u Tablici 1.) kao temelj analize koncepta treće misije i pripadajućih djelatnosti. Umjesto da svoje aktivnosti treće misije sveučilište provodi u zajednici, odnosno na zajednici i njezinim članovima, što implicira pasivnu ulogu zajednice i građana kao primatelja usluga, Adams i suradnici (2005) snažno zagovaraju da se aktivnosti treće misije provode sa zajednicom, što implicira razvoj suradničkih, partnerskih projekata i niza zajedničkih aktivnosti povezanih s temeljnim akademskim djelatnostima, a s ciljem doprinosa unapređenju zajednice.

<b>Paradigma službe zajednici (community service)</b>	<b>Paradigma zalaganja u zajednici (community engagement)</b>
Aktivnosti treće misije dodane uz nastavu i istraživanje	Aktivnosti treće misije integrirane u nastavu i istraživanje
Sveučilište je stručnjak u zajednici.	Znanje i vještine koje posjeduje zajednica prepoznati su i vrednovani na sveučilištu kao relevantan izvor znanja i učenja
Filantropski model - sveučilište daje, pruža usluge zajednici	Partnerski model - sveučilište i zajednica surađuju s ciljem postizanja zajedničkih ciljeva od kojih obje strane imaju koristi

*Tablica 1: Dvije paradigme: treća misija kao služba zajednici i treća misija kao zalaganje u zajednici*

Pregled dosadašnjih pristupa definiranju treće misije (Association of Commonwealth Universities (ACU), Observatory of the European University, Molas-Gallart i sur., 2002; Adams i sur., 2005) ukazuje na podjednako uvažavanje ekonomske i društvene dimenzije javnog djelovanja sveučilišta. Od sveučilišta se očekuje da u temeljne djelatnosti integrira aspekte suradnje sa svim sektorima i relevantnim dionicima u njihovu okruženju. Autori koji se priklanjaju ovako integrativno definiranom konceptu treće misije, sveučilišta drže podjednako odgovornima za sveobuhvatan doprinos razvoju zajednice i društva - javnom sektoru, lokalnoj i nacionalnoj ekonomiji, civilnom društvu i široj javnosti te smatraju da isključiv pristup definiranju treće misije (u korist samo jedne od ovih dviju dimenzija) ignorira dinamično okruženje u kojem djeluju

suvremena sveučilišta i uskraćuje sagledavanje ukupnog doprinosa sveučilišta razvoju zajednice i društva.

Ipak, žustra se akademska rasprava vodi upravo na relaciji dvaju isključivih pristupa u poimanju koncepta treće misije, od kojih jedan ističe samo društvenu, a drugi, očekivano, samo ekonomsku dimenziju treće misije.

Predvođena uglavnom sjevernoameričkim autorima i kritičarima, grupa autora naglašava važnost društvenog segmenta treće misije, u literaturi dominantno nazivanog civilna misija sveučilišta (*civic mission*) i zauzima stav prema kojem je civilna misija jedna i jedina treća misija sveučilišta (Ehrlich, 2000; Checkoway, 2001; Ostrander, 2004; Harkavy, 2006; Jacoby, 2009). Checkoway (2001) civilnu misiju sveučilišta definira kao razvoj znanja za boljitak zajednice i društva, pripremu studenata za aktivno sudjelovanje u demokraciji te promišljanje i djelovanje sveučilišnih nastavnika na javne dimenzije obrazovnog rada. Harkavy (2006) ističe kako je definiranje civilne misije sveučilišta ključno, a obrazovanje studenata da budu demokratski, kreativni, brižni i konstruktivni građani demokratskog društva nužno za razvoj civilnog društva i održanje demokracije. Ideja je civilne misije i zalaganja u zajednici sjediniti svrhu, ciljeve i prioritete sveučilišta s neakademsom zajednicom odnosno potrebama i problemima (lokalne) zajednice u kojoj sveučilište djeluje. Pritom je važno povezati djelatnosti nastave i istraživanja s aktualnim problemima i širom zajednicom i osmišljavati aktivnosti koje bi studentima pružale prilike aktivnog angažmana u zajednici, održavati blisku vezu sa stručnjacima iz prakse koji mogu biti iznimno korisni suradnici u nastavi i istraživanjima, te vrijedan izvor informacija i učenja, i u konačnici prihvatiti odgovornosti za dobrobit zajednice kao njezini najobrazovaniji građani.

Ovaj segment treće misije artikulira poseban sustav vrijednosti, načela i principa te različite aktivnosti sveučilišta i akademskog civilnog zalaganja u lokalnim zajednicama, koje doprinose obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana, razvoju civilnog društva, demokracije i uopće unapređenju kvalitete života u zajednici. Međutim, samom pristupu definiranja civilne misije, kao isključive treće misije sveučilišta, zamjera se zanemarivanje višedimenzionalne uloge sveučilišta u doprinosu razvoju zajednice i društva, te neuvažavanje specifičnosti sveučilišta i samih zajednica u kojima sveučilišta djeluju.



Unatoč porastu broja autora koji naglašavaju društvenu dimenziju treće misije, kroz oba, integrativni i isključivi pristup, definicije treće misije sve češće uključuju samo segment ekonomske dimenzije, a poslovni sektor se ističe kao najrelevantniji za suradnju sveučilišta i zajednice.

Za ovaj je pristup definiranju treće misije karakteristično njezino izjednačavanje s ekonomskom (još nazivanom i tehnološkom, korporativnom ili komercijalnom) dimenzijom. Treća se misija tako definira kao prijenos znanja povezan s komercijalizacijom istraživanja i doprinosom sveučilišta gospodarskom razvoju (Etzkowitz i Leydesdorff, 1997; Thorn i Soo, 2009; Krücken, Meier i Müller, 2009), kao doprinos sveučilišta rastu i razvoju nacionalne ekonomije putem inovacija i патената (Gokhberg, Kuznetsova i Zaichenko, 2009), kao instrument transformacije lokalne i regionalne ekonomije i industrije (Palsson, Goransson i Brundenius, 2009). Polazeći od važne uloge sveučilišta u odgovaranju na potrebe i probleme lokalnog gospodarstva, Maculan i Carvalho de Mello (2009) definiraju treću misiju kao prijenos znanja i tehnologije koji se ostvaruje različitim mehanizmima interakcije sveučilišta i gospodarskog sektora: (I) prodajom intelektualnog vlasništva firmama na tržištu, (II) razvojem poduzetničkih inkubatora i znanstveno-tehnoloških parkova i (III) poticanjem razvoja spin-off kompanija.

Jasno je da je ovakvo viđenje treće misije sveučilišta rezultat očekivanja onih (unutarnjih i vanjskih) dionika koji sveučilište promatraju kroz prizmu “tržišta znanja i ideja,” koje treba (više) doprinositi razvoju ekonomije temeljene na znanju, ali isto tako i rezultat aktualne akademske rasprave o suradnji sveučilišta i zajednice koja se kreće in favorem suradnje s profitnim sektorom. Aktivnosti treće misije u ovom su slučaju uvezene u akademski kontekst uglavnom iz privrednih poduzeća, čija se temeljna svrha bitno razlikuje od svrhe i ciljeva sveučilišta. Kao termin asimiliran iz rječnika poslovne kulture i menadžmenta, treća misija tako postaje sve manje povezana s konceptom sveučilišta kao društveno odgovornom institucijom i visokim obrazovanjem kao javnim dobrom, a sve više s konceptom poduzetničkog sveučilišta.

S obzirom da se aktivnosti treće misije shvaćaju i provode na različite načine, ovisno o vanjskim i unutarnjim faktorima koji djeluju na određeno sveučilište, u sadašnjem se diskursu primjećuje postojanje šireg ali i više preciznije definiranih pristupa trećoj misiji sveučilišta. Različiti pristupi definiranju i tipologiji treće misije sveučilišta često su rezultat posebnih karakteristika sustava visokog obrazovanja u različitim geografskim

područjima, što upozorava na važnost poznavanja razlika (i njihovih uzroka) između nacionalnih modela visokog obrazovanja. Te su razlike velikim dijelom rezultat specifičnih povijesnih okolnosti razvoja sveučilišta u pojedinim zemljama, ali i postojećeg društvenog, ekonomskog i političkog konteksta u kojem sveučilišta djeluju. Iz tog razloga i s ciljem doprinosa analizi i jasnijem razumijevanju treće misije sveučilišta, važno je analizirati i usporediti aktualne pristupe poimanja treće misije te utvrditi kome su aktivnosti treće misije usmjerene, tko ih potiče, kako se one provode te vrednuju li se, i ako da, na koje načine?

Aktualna akademska rasprava, prikazana u prethodnom dijelu, sugerira četiri pristupa poimanju treće misije sveučilišta (vidjeti Tablicu 2.):

1. treća misija kao *doprinosa sveučilišta gospodarskom razvoju* (prevladava u literaturi kao ekonomska, gospodarska, tehnološka ili komercijalna treća misija),
2. treća misija kao *doprinosa sveučilišta razvoju civilnog društva i demokracije* (prevladava u terminologiji kao civilna misija),
3. treća misija kao *integrativni koncept međusektorske suradnje* u doprinosu razvoju (lokalne) zajednice
4. treća misija kao *temelj akademske profesije i odgovornost sveučilišnih nastavnika* u razvoju sveučilišta i lokalne zajednice

Pristup poimanju treće misije	Načelo odgovornosti sveučilišta	Usmjerenost aktivnosti i način provedbe	Vrednovanje	Posljedice kolateralni doprinosi
<b>Doprinosa gospodarskom razvoju</b>	sveučilište je odgovorno za razvoj (nacionalne) ekonomije;  sveučilište je odgovorno za razvoj mehanizama samofinanciranja;  pristup potiču europska obrazovna politika, nacionalne vlade, sveučilišno vodstvo, a zagovara se i u akademskoj zajednici;	usmjerene na tržište;  suradnja s poslovnim sektorom;  <i>start-up</i> i <i>spin-off</i> kompanije, znanstveni parkovi, komercijalizacija akademskih djelatnosti;	posredno neposredno kroz financiranje istraživanja i ostalih prilika za stvaranje kapitala;	potiču se kompetitivnost, tržišna relevantnost i konkurentnost  potiče se razvoj poduzetničkih sveučilišta  razvijaju se novi sustavi uspoređivanja i rangiranja sveučilišta  zanemarena društvena dimenzija
<b>Doprinosa civilnom društvu i demokraciji</b>	sveučilište je odgovorno za doprinosa razvoju civilnog društva i održivosti demokracije  odgovornost sveučilišta kao društvene institucije  pristup potiču UNESCO obrazovna politika, međunarodne mreže, a zagovara se u akademskoj zajednici;	usmjerene studentima i zajednici (utemeljene na potrebama zajednice)  suradnja s javnim sektorom, organizacijama i inicijativama civilnog društva, društvenim ustanovama  aktivnosti usmjerene na poticanje civilnog zalaganja, obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana i uapređenje kvalitete života u zajednici	ne vrednuje se (rjetki primjeri javnog priznavanja i nagrada)	potiče se aktivan angažman sveučilišnih nastavnika i studenata u zajednici  zagovara se novi sustav vrednovanja sveučilišnih nastavnika i kriterija za njihovo napredovanje  zanemarena ekonomska dimenzija;

<b>Integrativni koncept međusektorske suradnje u doprinosu razvoju (lokalne) zajednice</b>	javna svrha sveučilišta jest doprinos zajednici i svim relevantnim dionicima  zagovara se u akademskoj zajednici, stručnim skupinama, međunarodnim mrežama	koncept uvažava i uključuje prethodna dva pristupa;  usmjeren zajednici i svim relevantnim dionicima - suradnja s javnim, profitnim i neprofitnim sektorom;  sinergija nastave, istraživanja i stručnog/javnog djelovanja u zajednici;	aktivnosti ekonomske dimenzije vrednuju se kroz financijsku dobit;  aktivnosti društvene dimenzije češće marginalizirane, ne vrednuju se	dominacija ekonomske dimenzije;  polazi od specifičnosti sveučilišta te potreba i problema lokalne zajednice;
<b>Temelj akademske profesije (doprinos razvoju sveučilišta i zajednice)</b>	doprinos razvoju sveučilišta i javno djelovanje su bit akademske profesije i temeljna odgovornost sveučilišnih nastavnika	usmjerene na 5 vanjskih i unutarnjih dionika: studenti, kolege, znanstvena disciplina i stručna javnost, institucija (odjel/fakultet/sveučilište) i šira javnost	aktivnosti se različito vrednuju, u ovisnosti njihove usmjerenosti na pojedine dionike	Ekstenzivan pristup – tek peta zajednica - javnost, predstavlja treću misiju kako se na nju referiraju prethodni pristupi;

Tablica 2. Aktualni pristupi poimanju treće misije sveučilišta

### 2.1.1. Treća misija sveučilišta: doprinos sveučilišta gospodarskom razvoju

Iako su obje, društvena i ekonomska (poduzetnička, komercijalna, tehnološka) treća misija podjednako relevantne za sveučilišni razvoj<sup>13</sup>, treća se misija češće izjednačava s ekonomskom dimenzijom, konkretnije prijenosom znanja direktno povezanim s komercijalizacijom istraživanja i doprinosom sveučilišta gospodarskom razvoju (Thorn i Soo, 2009; Krücken, Meier i Müller, 2009).

Međunarodna debata o konceptu treće misije kao poveznici sveučilišta i gospodarstva, prema Abramsonu i suradnicima (1997, u Goransson i sur., 2009) uglavnom je dominirana sjevernoameričkom paradigmom, gdje *start-up*<sup>14</sup> i *spin-off*<sup>15</sup> poduzetništvo, te jaka komercijalizacija istraživanja, predstavljaju stvarni gospodarski boom, i gdje zakonski akti i brojni strateški dokumenti naglašavaju važnost pojačane suradnje gospodarstva i sveučilišta te korištenje sveučilišnih resursa na tržištu, osobito kroz inovacije i patente. Očekivana uloga sveučilišta kao glavnih mozgova iza gospodarskog

<sup>13</sup> Prilikom istraživanja aktivnosti treće misije sveučilišta u Latviji, Fiskovica i suradnici (2009) su otkrili kako se prema trećoj misiji drugačije ophode znanstvenici prirodnih i tehničkih odnosno društveno-humanističkih znanosti. Distinkcija se nalazi unutar disciplinarnih partikularnosti „tvrde“ i „meke“ znanosti predstavljajući određenu pristranost ili prema komercijalnim ili prema društvenim aspektima treće misije sveučilišta. Dok se nastavnici prirodnih i tehničkih znanosti referiraju na inovaciju, prijenos znanja i tehnologije, komercijalizaciju istraživačkih rezultata i orijentaciju prema potrebama poslovnog sektora, oni društveno-humanističke provenijencije snažnije se identificiraju kroz obrazovanje nacije, osnovne funkcije kulture, utjecaj na društvo, i viziju sveučilišta koje pridonosi.

<sup>14</sup> *Start up* kompanija tipično je poduzetničko poduzeće koje se odnosi na novoosnovanu firmu, koja još nije u potpunosti stasala na tržištu.

<sup>15</sup> *Spin-off* kompanija ili supsidijarna kompanija je poseban oblik poduzetničke kompanije koju je prethodno pokrenula i s njom bila povezana neka druga organizacija. To je nezavisna kompanija koja proizvodi sličan proizvod ili uslugu kao i njezin prethodni poslodavac.

razvoja, dobro je razjašnjena i unutar nacionalnih politika,<sup>16</sup> strategija i važnih izvješća (Lisabonska strategija, 2000; COM 2005; COM 2006; OECD, 2004, 2007).

Načela i ciljevi *Lisabonske strategije* (2000) potiču osuvremenjivanje sveučilišta i visokog obrazovanja kako bi Europska Unija postala najdinamičnije i najkonkurentnije gospodarstvo u svijetu, temeljeno na znanju, sposobno za samoodrživ razvoj, s povećanim brojem i kvalitetom radnih mjesta te jačom socijalnom kohezijom. U nastojanju artikulacije zahtjeva i očekivanja koja Europska unija stavlja pred sveučilišta u Europi kako bi doprinjeli ovoj agendi, Europska komisija prepoznala je značaj i mogućnosti aktivnosti treće misije sveučilišta. U svom obraćanju *Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation* (COM 2006, 208), Europska komisija govori o izazovima suvremenog društva temeljenog na ekonomiji znanja, zbog čega je jasno da znanje mora biti jači pokretač ekonomskog rasta i razvoja. Od sveučilišta se stoga očekuje suradnja s različitim dionicima u vanjskom okruženju, osobito na razvoju istraživanja, inovacija i patenata, koje Europska komisija prepoznaje kao ključne elemente osuvremenjivanja europskih sveučilišta. Da bi to mogla i ostvariti, navodi Europska komisija (2006), sveučilišta trebaju postati učinkovitija, modernizirati svoje djelovanje i postati kompetitivnija da bi mogla konkurirati na tržištu. Nacionalne države ih u tim nastojanjima trebaju snažno poticati i osigurati im potrebne uvjete za lakšu integraciju s gospodarstvom i razvoj partnerskih projekata koji umrežuju znanstveno i tehnološko znanje kako bi ostvarili jači doprinos razvoju nacionalne i europske ekonomije<sup>17</sup>. Ovo implicira kako sveučilišta trebaju partnerstvo s gospodarstvom promatrati kao najvažniji strateški cilj i smjer razvoja aktivnosti treće misije: obrazovne bi kvalifikacije trebale biti razvijene i usklađene prema potrebama

---

<sup>16</sup> Prema Laredu (2007), pilot istraživanje provedeno od strane OECD-a na kraju 90-ih godina je pokazalo kako su gotovo sve razvijene zemlje OECD-a razvile posebne politike njegovanja stvaranja tvrtki i promoviranja njihovog razvoja: znanstveni i/ili tehnološki parkovi, inkubatori, poticaji za akademsko osoblje u obavljanju komercijalnih djelatnosti, i sl.

<sup>17</sup> Čini se kako je Velika Britanija postala egzemplar ovakvih očekivanja kada je parlament izglasao povjerenje bivšem direktoru British Petroleuma, Lord Browne of Madingley, za analizu stanja visokog obrazovanja u velikoj Britaniji i za definiranje prijedloga reforme. Njegov je izvještaj, objavljen 12. listopada 2010. godine, izazvao veliko negodovanje akademske zajednice. U svom izvještaju *Securing a Sustainable Future for Higher Education*, Browne, između ostaloga, predlaže slijedeće: povećanje školarina i slobodu svakoj instituciji da samostalno donosi odluke o visini školarina, smanjiti ulaganja u društveno-humanističke znanosti i umjetnička područja, zatvoriti manje prestižna sveučilišta, smanjiti financijsku podršku za životne troškove studenata, ukinuti kreditne zajmove studentima s niskim ocjenama, podignuti kamatne stope na povrat zajmova, komercijalizirati istraživanja i integrirati tržište jače u sve akademske djelatnosti (<http://hereview.independent.gov.uk/hereview/report/>). Radi se o neovisnoj procjeni i prijedlozima mjera, pa tek treba pratiti reakcije akademske zajednice i upravljačkih struktura britanskih sveučilišta. Čini se da su za sada u javnosti reagirali jedino aktivisti, nazivajući ovaj izvještaj "objavlivanjem rata" visokom obrazovanju (*The Browne Review is a declaration of war*, Education Activist Network, <http://educationactivistnetwork.wordpress.com>).

tržišta, a sveučilišni programi strukturirani na način da direktno potiču zapošljavanje studenata i omogućće široj zajednici uključivanje u programe cjeloživotnog učenja s ciljem jačanja mobilnosti na tržištu.

Europska komisija dalje predlaže i niz mjera povezanih s jačanjem samofinanciranja sveučilišta i poticanjem komercijalizacije istraživanja, koje bi proširile ovaj predmet rasprave, ali jasno je i bez daljnjih uvida, kako se u procesu promjena kroz koje sveučilišta prolaze, partnerstvo s gospodarstvom (s malim i srednjim poduzetništvom, velikim kompanijama i međunarodnim konzorcijima) vidi kao nezaobilazan faktor uspješne prilagodbe sveučilišta suvremenom kontekstu u kojem djeluju. U svom obraćanju (COM 2009, 158) *A new partnership for the modernisation of universities: the EU Forum for University Business Dialogue*, Europska komisija upozorava na nizak stupanj poduzetničkih karakteristika sveučilišta i direktno dovodi u pitanje doprinos sveučilišta u provedbi politike zapošljavanja. Predlaže se uža suradnja i veća mobilnost između sveučilišnih nastavnika, studenata i predstavnika iz gospodarstva, a smatra se kako bi konstantno prisustvo stručnjaka iz prakse na sveučilištu doprinjelo potrebnoj promjeni. Oni bi trebali pomoći sveučilištu u razvoju svojih start-up i spin-off kompanija koje bi artikulirale nove ideje za poslovne prilike. Europska komisija smatra da se studente treba posebno poticati na sudjelovanje u ovakvim aktivnostima, i to od samog početka njihova studija.

U zagovaranju poduzetničke kulture na europskim sveučilištima, Europska Komisija predlaže niz mjera za suradnju sveučilišta i gospodarstva te mjere za uključivanje stručnjaka iz prakse u sve akademske djelatnosti, nastavu, istraživanje, a posebno upravljanje. Brojne su nacionalne vlade, naslanjajući se na obraćanja EU, postavile

radnju sveučilišta i gospodarskog sektora kao nacionalni prioritet<sup>18</sup>. Kao odgovor na ovakvu politiku, sveučilišta su započela razvijati veze s industrijom, potaknute i potrebom za dodatnim financijskim sredstvima<sup>19</sup> (Laredo, 2007; Fiskovica i sur., 2009). Göransson i suradnici (2009) došli su do istih nalaza prilikom analize predmeta treće misije u dvanaest zemalja<sup>20</sup>: „...u mnogim zemljama službeni politički dokumenti traže od sveučilišta prisniju vezu s društvom, a u detaljnijim pravilima implementacije, postaje očito kako vlada isključivo traži inovacije i intenzivniji prijenos tehnologije(...)” (Göransson i sur., 2009, p. 162).

U ovakvom se kontekstu treće misije zagovara transformacija sveučilišta u poduzetnička sveučilišta, bilježi se porast sveučilišta koja osnivaju svoje firme i porast (dohodovnih) konzultativnih aktivnosti, a pojačano je i kratkoročno ugovorno poslovanje (Brennan i sur., 2004; Brennan, 2007; Locke i Teichler, 2007; Kogan i Teichler, 2007). Tome u prilog idu i prijedlozi novih modela stvaranja i diseminacije znanja koji uključuju razvoj privatno-javnih partnerstva (Etzkowitz i Leydesdorff, 1997) i stvaranje poduzetničkih sveučilišta (Etzkowitz i sur., 2000). Iako ne postoji univerzalan model (niti se o razvoju takvog (još) raspravlja), jasno je, da pored europskih i nacionalnih politika, i sama akademska zajednica snažno potiče sveučilišta da učine pomak prema ekonomski (tehnološki) orijentiranoj trećoj misiji, stvarajući prisniju vezu s poduzetništvom.

---

<sup>18</sup> I Hrvatska je vlada postavila vrlo slična očekivanja spram sveučilišta. Tako primjerice u Strateškom okviru za razvoj 2006.-2013. Vlade Republike Hrvatske stoji da je glavni strateški ciljevi, čijem su ostvarenju usmjereni instrumenti i akcije „...rast i zapošljavanje u konkurentom tržišnom gospodarstvu koje djeluje u europskoj socijalnoj državi XXI. stoljeća“ pa se u skladu s time i propisuje niz mjera i akcija koje visoko školstvo treba poduzeti kako bi doprinijelo postizanju spomenutog temeljnog strateškog cilja. Iz konteksta ovog dokumenta proizlazi kako se uloga visokog školstva te suradnja i doprinos zajednici, uglavnom svodi na sklapanje partnerstva s poslovnim sektorom te postizanje visoke razine izvrsnosti u suradnji s gospodarstvom. Ističe se kako je „...utjecaj tržišta rada na osobine obrazovnog sustava nedovoljan“ (str. 19.). Snažna orijentacija prema gospodarskom sektoru vidi se i iz preporuka financijskog ulaganja pri čemu se naglašava da je raspodjelu financijskih sredstava unutar obrazovnoga sustava, posebno onog visokoškolskog, potrebno provoditi, između ostaloga, prema pokazateljima tržišne potražnje za obrazovnim uslugama; zatim da je potrebno ulagati u znanstvenu infrastrukturu i ustanove za prijenos znanja radi izgradnje istraživačkih kapaciteta i omogućavanja pristupa poslovnim rješenjima (str. 25.); da treba uvesti mjere za poticanje komercijalizacije akademskog istraživanja radi učinkovite suradnje sveučilišta i istraživačkih ustanova s poslovnim strukturama (str. 26.) te stvarati partnerstva znanstveno-istraživačkih institucija i privatnog sektora na osuvremenjivanju istraživačke opreme i infrastrukture radi njihove optimalne iskoristivosti (str. 26.).

<sup>19</sup> Suočena s financijskim izazovima, uglavnom zbog nedostatka državnih investicija, sveučilišta su prisiljena pronaći modele održivosti, što je podiglo troškove školarine i javno-privatnog partnerstva (OECD, 2004). Buchbinder (1993) upozorava na financijsku stvarnost i okolinu u kojoj sveučilišta djeluju, i pokazuje trend opstanka prilagođavanjem na političku ekonomiju okarakteriziranu globalnom konkurencijom, poslovnim ugovorima i učinkovitošću.

<sup>20</sup> Za detalje, pročitati: Göransson, B., Maharajh, R., Schmoch, U. (2009). New activities of universities in transfer and extension: multiple requirements and manifold solutions. *Science and Public Policy*, 36(2), 157-164.

Suradnja između sveučilišta i gospodarstva, industrije je diljem svijeta u porastu (Mwamila i Diyamett, 2009). Rastući broj sveučilišnih nastavnika smatra aktivnosti treće misije kao ekskluzivni doprinos sveučilišta inovaciji i gospodarskom rastu, putem prijenosa znanja i tehnologije kroz različite modele interakcije s gospodarstvom koje stvaraju prilike za komercijalizaciju i prihode samofinanciranja (Etzkowitz i Leydesdorff, 1997; Maculan i Carvalho de Mello, 2009; Gokhberg, Kuzntsova i Zaichenko, 2009; Krücken, Meier i Müller, 2009; Palsson, Goransson i Brundenius, 2009).

Važno je ovdje naglasiti da u načelu, nema ničeg neprihvatljivog u razvijanju zajedničkih prilika djelovanja sveučilišta i gospodarskih subjekata. Dakako, takva se suradnja može pokazati iznimno uspješnom i polučiti izvrsne rezultate za sve uključene strane. Pa ipak, ma kako zavodljive takve aktivnosti bile, valja ih oprezno proučiti, istražiti i analizirati - iako se kratkoročna ulaganja čine minimalnima, lako se previde dugoročni rezultati i efekti koje ovakav tip suradnje može imati za sveučilište. Altbach stoga (2008) upozorava da su tržišno orijentirane akademske tendencije 21. stoljeća razlozi za brigu s obzirom da sveučilišta sve više gube svoj karakter društvene institucije javnog dobra. Ciljajući na bliskiju suradnju s industrijom i gospodarstvom, Altbach (2008) ističe kako su sveučilišta suočena s novim izazovima gospodarskih normi i vrijednosti koje su ušle u sve pore akademskog života<sup>21</sup>.

Zbog opisanih trendova u prioritiziranju suradnje s gospodarstvom i integracije tržišne logike na sveučilišta, visoko je obrazovanje postalo metom kritičara koji tvrde da akademska istraživanja ne odgovaraju potrebama zajednice, već pojedinih interesnih skupina, da studenti (uspješno) napuštaju sveučilišta bez razvijenih vještina aktivnih građanina, i da su sveučilišta, bivajući potpuno neosjetljiva na probleme suvremenog društva, izgubila svoju javnu svrhu<sup>22</sup> (Bender, 1997; Checkoway, 2000, 2001; Hollander i

---

<sup>21</sup> Uvođenje više tržištu sličnih procesa i prilika za postizanje profita u sve sfere visokog obrazovanja, predstavlja značajan izazov tradicionalnim akademskim ulogama (Sirat Morshidi i sur., 2007). Kao temelj institucija visokog obrazovanja, sveučilišni su nastavnici vidno pod utjecajem promjena unutar i izvan visokog obrazovanja (Teichler, 2007) i suočeni sa značajnim izazovima njegovih aktualnih struktura i vrijednosti (Vabo, 2007). Sveučilišne se nastavnike potiče na komercijalizaciju obrazovnih usluga, rad sa sve većim brojem studenata, intenzivniju istraživačku suradnju unutar i izvan akademske zajednice, da sami nalaze sredstva i u većoj mjeri prisvoje administrativne i menadžerske uloge, te da se uključe u aktivnosti treće misije, za koje tradicionalni sustavi napredovanja sveučilišnih nastavnika, imaju malo obzira (Schroeder, 1999; Golde i Pribenow, 2000; O'Meara, Kaufman i Kuntz, 2003; Ledić, 2007). Jedna od značajnih promjena kojoj svjedočimo svakako je i sustav vrednovanja sveučilišnih nastavnika i osobito procjena/revizija istraživačkih projekata, koje su potaknuli logika i mehanizmi preuzeti iz tržišne forme djelovanja i motiviranja djelatnika (Shapiro, 2005).

<sup>22</sup> Parker i Jay (1995) upozoravaju kako su trendovi integracije sveučilišta i tržišta, preobrazili sveučilišta u McSveučilišta (McUniversity), široko dostupnu i standardiziranu uslužnu djelatnost.

sur., 2001; Harkavy, 2006, Ehrlich, 2009). Barrow (1990) tvrdi kako se javno djelovanje u zajednici svodi na ispunjavanje očekivanja kapitalističkih gospodara, a neki autori upozoravaju kako globalni komercijalni pritisak na temeljne sveučilišne djelatnosti ugrožava institucionalnu autonomiju (Axelrod, 2002; Giroux, 2001).

Pojedini analitičari tvrde kako zapadna sveučilišta više nisu društvene već institucije industrijskog karaktera, servilne i ponizne spram tržišnih moći kao i bilo koji drugi poslovni subjekt (Gumport, 2000). U svom djelu *The University in a Corporate Culture* (2003), Eric Gould tako kritizira aktualnu poziciju javne svrhe sveučilišta i tvrdi kako sveučilišta danas olako govore o svom djelovanju u zajednici i doprinosu njezinom razvoju, a da pritom uopće nemaju objašnjenje što ova djelatnost podrazumijeva niti jake argumente za odabir onih za koje se djeluje. Izvitoperenost doprinosa zajednici, koja još od vremena industrijske revolucije sve više naginje razvoju uskih veza i servisnih aktivnosti za gospodarske subjekte, posljednje desetljeće zabrinjava mnoge autore koji smatraju da je potrebno ojačati društvenu odgovornost i javno djelovanje sveučilišta. I Molas-Gallart i suradnici (2002) upozoravaju da će pristup aktivnostima treće misije sveučilišta s pažnjom isključivo na vezama industrije/gospodarstva i sveučilišta te zajedničkim komercijalnim aktivnostima, „*vjerojatno propustiti velike i važne dijelove priče o stvarnom doprinosu sveučilišta razvoju zajednice i društva*”.

Analiza ovako postavljenih aktivnosti treće misije sveučilišta od posebne je važnosti i interesa za Europsku komisiju pa je zamijećen i porast broja projekata posvećenih identifikaciji, opisu i menadžmentu aktivnosti treće misije (Mollas-Gallart i sur., 2002). S obzirom na očekivanu ulogu pokretača ekonomskog razvoja, koju su Europska Unija i njezine institucije stavile pred europska sveučilišta (Lisabonska strategija, 2000; EU COM 2005; EU COM 2006; EU COM 2009), ne iznenađuje što procesu analize aktivnosti i (međunaordne usporedivosti) indikatora treće misije, koji je 2006. godine započela Europska mreža za razvoj indikatora (Schoen, A. i sur., 2009)<sup>23</sup>, slijedi onaj razvoja kriterija rangiranja sveučilišta, koji se upravo odvija kroz pet projekata koji se provode ne europskim sveučilištima, a uz podršku Europske komisije. Tako su na nedavno održanoj konferenciji o visokom obrazovanju, u Valenciji (*32nd EAIR Forum* -

---

<sup>23</sup> Izvorni naziv projekta je *PRIME project - 'Observatory of the European University'*. Više informacija o Europskoj mreži za razvoj indikatora i ovom projektu dostupno je na [http://www.enid-europe.org/PRIME/documents/OEU\\_guide.pdf](http://www.enid-europe.org/PRIME/documents/OEU_guide.pdf). Radi se o prvom projektu kroz čiji je rad razvijen prijedlog indikatora treće misije sveučilišta i to kroz osam dimenzija: ljudski resursi, intelektualno vlasništvo (patenti, inovacije), suradnja s industrijom, suradnja s javnim sektorom, sudjelovanje u stvaranju javnih politika, uključenost u društveno-kulturni život zajednice i popularizacija znanosti.



*Linking Society and Universities: New Missions for Universities*) predstavljena četiri aktualna istraživačka projekta, od kojih se tri provode uz podršku Europske komisije<sup>24</sup>, a koja razvijaju pokazatelje treće misije sveučilišta, raspravljaju moguće mehanizme sustavnog vrednovanja ovih aktivnosti, mogućnosti benchmarkinga i kriterije rangiranja sveučilišta.

Europska klasifikacija visokoškolskih institucija - *U-Map projekt*<sup>25</sup> provodi se od 2005. godine. Kroz rad na projektu razvijen je europski model klasifikacije visokoškolskih institucija u Europi kako bi se identificirala njihova raznolikost kao i različitost nacionalnih obrazovnih sustava u širem smislu. Raspodjela kategorija, prema kojima se sveučilišta određuju po principu samoprocjene, prati različite misije sveučilišta (nastavu, istraživanje, inovativnost, regionalna uključenost<sup>26</sup>, internacionalizacija). Projektno rješenje ove baze podataka dostupno je na mrežnoj stranici i otvoreno za korištenje svim visokoškolskim institucijama u Europi koje se žele uključiti u bazu. Stručni tim projekta ističe kako će U-map klasifikacijski model biti vrlo važan u kreiranju multimedimensionalnih modela rangiranja sveučilišta. Dizajniranje globalnog sustava rangiranja sveučilišta - *U-Multirank projekt*<sup>27</sup> provodi se u razdoblju od 2009. do 2011. godine. Projektni tim nastavlja i nadograđuje svoj rad na U-Map projektu te sada analizira moguće načine mjerenja performativnosti i uspješnosti visokoškolskih institucija u Europskoj Uniji i izvan nje te jačanja njihove vidljivosti i transparentnosti djelovanja u različitim misijama, definiranim u U-Map projektu (u nastavi, istraživanju, inovativnosti, regionalnoj uključenosti i interalizaciji). U narednoj fazi projekta, raditi će

---

<sup>24</sup> Uz podršku Europske komisije provode se još dva projekta *Feasibility study for European University Data Collection – EUMIDA* i *Assessment of Higher Education Learning Outcomes – AHELO*. Cilj ovih projekata jest razviti relevantne baze podataka koje će institucijama i donositeljima odluka omogućiti pristup relevantnim informacijama za benchmarking, praćenje trendova modernizacije te definiranje novih i/ili prikladnijih kriterija uspješnosti temeljenih na dokazima. Više informacija o projektima može se pronaći na mrežnoj strani [http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1651\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1651_en.htm).

<sup>25</sup> Izvorni naziv projekta je *The European classification of higher education institutions - U-Map project*. Više informacija o projektu pogledati na <http://u-map.eu/>.

<sup>26</sup> Inovativnost i regionalna uključenost artikuliraju koncept treće misije sveučilišta, što su autori posebno i naglasili tijekom održane prezentacije projekta u plenarnoj sesiji (Valencia, 32nd EAIR Forum, 1-4 rujna, 2010).

<sup>27</sup> Izvorni naziv projekta je *Designing a global university ranking – the U-Multirank project*. Više informacija o projektu pogledati na <http://www.u-multirank.eu/>.

se na analizi i razvoju pokazatelja uspješnosti na institucionaloj i programskoj (kurikularnoj) razini<sup>28</sup>.

Uz podršku Europske komisije, od 2008. godine provodi se i projekt Europski indikatori i metodologija rangiranja za treću misiju sveučilišta - *e3M projekt*<sup>29</sup> koji traje do 2011. godine, a vodi ga Centar za kvalitetu i upravljanje promjenama Tehničkog sveučilišta u Valenciji (Universidad Politécnica de Valencia). Projektni tim je postavio tri osnovne dimenzije kroz koje se analizira treća misija sveučilišta: cjeloživotno učenje, transfer tehnologije i inovacija te (civilno) zalaganje u zajednici<sup>30</sup>. U drugoj će se fazi projekta razvijati metodologija rangiranja kako bi se razvio sustav koji će omogućavati benchmarking sveučilišta koja streme razvoju aktivnosti treće misije. Zaseban segment ovog projekta bavi se analizom javno-privatnih partnerstva na relaciji sveučilišta i gospodarstva, i posvećen je razvoju učinkovitih struktura upravljanja sveučilišno-gospodarskim partnerskim projektima. Jasno je kako ovakvi projekti korespondiraju očekivanjima europskih institucija, pa ne iznenađuje stoga i porast njihova financiranja. Projekt *Sveučilišta za suvremenu renesansu: prema razvoju suradnje sveučilišta i društva*<sup>31</sup>, provodi konzorcij sveučilišta u Europi, a trenutno je pod vodstvom PASCAL International Observatory for place management, social capital and learning regions. Aktivnosti treće misije sveučilišta u ovom se projektu definiraju kao načini i mehanizmi suradnje sveučilišta i zajednice te dijeljenja znanja s vanjskim okruženjem, osobito industrijom i sektorom civilnog društva. U projektu je razvijena benchmarking baza od dvije stotine studija slučaja suradnje sveučilišta i zajednice sa trideset europskih sveučilišta, koja ilustrira uspješno zajedničko djelovanje sveučilišta i različitih partnera u društvu.

---

<sup>28</sup> Članovi projektnog tima na prezentaciji su ukazivali da ovo nije još jedan pokušaj kreiranja nove "Top 10" liste najboljih visokoškolskih institucija, već dizajniranje i testiranje provedivosti multidimenzionalnog modela rangiranja, u kojem bi svaki korisnik odabirom svojih kriterija odnosno prioriteta, mogao razvijati osobnu rang listu, primjereniju karakteristikama matičnog sveučilišta. Članovima tima se ipak snažno zamjeralo što se dosadašnja lista pokazatelja temelji isključivo na kvantitativnim podacima. S obzirom da je projekt u radnoj fazi i da je ovo bila prva javna prezentacija rezultata, valja pratiti kako će se ove projektne aktivnosti razvijati te hoće li se i kvalitativni podaci, kako je bilo predloženo na održanoj konferenciji, pokušati učiniti sastavnim dijelom ovog sustava.

<sup>29</sup> Izvorni naziv projekta je *European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission - e3M project*. Više informacija o projektu može se pronaći na mrežnoj stranici [www.e3mproject.eu](http://www.e3mproject.eu).

<sup>30</sup> U prvoj verziji, projektni je tim stručnjaka definirao cjeloživotno učenje, znanstvene parkove i međunarodnu suradnju kao tri dimenzije treće misije sveučilišta. Projektni tim trenutno radi na identifikaciji pokazatelja uspješnosti za svaku od tri navedene dimenzije, zbog čega se o indikatorima nije moglo raspravljati na samoj konferenciji.

<sup>31</sup> Izvorni naziv projekta je *Universities for a modern renaissance: Toward co-creation and co-design between universities and society*. Više informacija o projektu te mogućnostima uključivanja dostupno je na mrežnoj stranici <http://pascalobservatory.org/>.

Očito je da interakcija sveučilišta i zajednice te doprinos sveučilišta razvoju društva postaju važne i aktualne teme znanstveno-istraživačkih projekata. Realno je za očekivati da će se razvoj što jasnijih i čvršćih pokazatelja uspješnosti djelovanja sveučilišta u svojoj zajednici nastaviti i dalje, uvažavajući složenost koncepta treće misije. Međutim, teško je oteti se dojmu da su ovdje predstavljene projektne aktivnosti direktna posljedica implementiranih tržišnih mehanizama te da služe ponajviše razvoju (novih) europskih sustava rangiranja sveučilišta koji će mjeriti uspješnost, učinkovitost, relevantnost. Pored toga, isključivo kvantitativni pokazatelji koji su se do sada razvili, zasigurno će propustiti uočiti i identificirati širinu i različite načine doprinosa sveučilišta i sveučilišnih nastavnika studentima, kolegama, zajednici i društvu. Identifikacija aktivnosti treće misije i pripadajućih pokazatelja proces je u tijeku, još uvijek bez konačnih prijedloga modela. Važno je stoga pratiti aktualna zbivanja, nastavak ovih i razvoj novih, sličnih projekata te se aktivno uključiti u akademsku raspravu i poticati integraciju društvene i ekonomske dimenzije treće misije sveučilišta.

### **2.1.2. Treća misija sveučilišta: doprinos sveučilišta razvoju civilnog društva**

S obzirom da je koncept treće misije, unatoč širine svog obima i opsega te raznolikosti aktivnosti, dominantno povezan s ekonomskom dimenzijom i tržišnim, poduzetničkim smjerom razvoja sveučilišta, u akademskoj se zajednici zadnjih desetak godina javljaju snažni otpori takvom konceptu promišljanja razvoja<sup>32</sup> i stoga se pokreću brojne rasprave i inicijative s ciljem jačanja društvene odgovornosti sveučilišta i oplemenjivanja njihove javne svrhe.

I u ovom slučaju predvođeni uglavnom sjevernoameričkim autorima i kritičarima, brojni autori naglašavaju važnost društvenog segmenta treće misije. U literaturi

---

<sup>32</sup> Neki autori upozoravaju kako je tržišna orijentacija suvremena sveučilišta u potpunosti odvojila od njihove prvotne civilne misije (Checkoway, 2001). Sveučilišni nastavnici nisu pripremljeni za svoju javnu ulogu, mali ih broj uopće i vjeruje da je obrazovanje građanina njihova zadaća, a veza sa zajednicom jedva da i postoji. Razlozi opisanog stanja su brojni pa tako neki autori ističu kako su sveučilišta kapitulirala pred birokratskom s jedne, i gospodarskom agendom s druge strane (MacLabhrainn, 2005; Checkoway, 2000, 2001) te samovoljno prigrlila njihove vrijednosti, prema kojima se visokoškolsko obrazovanje posmatra kao direktni instrument razvoja nacionalne ekonomije. Drugi razloge vide u visokoj profesionalizaciji pa tako Lucas (1994) u vezu dovodi profesionalizaciju i departmanizaciju sveučilišta koja je utjecala na porast broja sveučilišta, posljedično na porast broja upisnih kvota i broja upisanih studenata te istovremeno uzrokovala skretanje s puta civilne misije. Rice (1996) tvrdi kako su profesionalizacija i odanost disciplini uzrokovali svojevrсну alijenaciju sveučilišnih profesora, zatvaranje u uske okvire discipline i odjela te intenziviranje istraživanja zbog financijske koristi i karijere, a ne dobrobiti zajednice i društva – i sve to s (materijalnom) potporom i javnih i privatnih donatora.

uglavnom nazivan *civic mission* (civilna misija),<sup>33</sup> ovaj segment treće misije artikulira poseban sustav vrijednosti, načela i principa te različite aktivnosti sveučilišta i akademskog civilnog zalaganja u lokalnim zajednicama, koje doprinose obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana, razvoju civilnog društva, demokracije i uopće unapređenju kvalitete života u zajednici. Civilna je misija sveučilišta svježi predmet rasprave i u domaćem znanstvenom diskursu i podrazumijeva napore akademske zajednice koji se odvijaju kroz istraživanje, nastavu, stručni rad i djelovanje u zajednici njezinih članova, a usmjereni su unapređenju kvalitete života u zajednici i obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana (Ledić, 2007; Ćulum i Ledić, 2010).

Danas već impresivan skup dokumenata, deklaracija i protokola ukazuje na postojeće probleme u našem društvu te prepoznaje važnost sveučilišta i njegovih članova u osmišljavanju mogućih rješenja i promicanju civilnog zalaganja s ciljem doprinosa razvoju zajednice<sup>34</sup>. Sve je više onih koji ukazuju na niz razloga za jačanje civilne misije sveučilišta i poticanje civilnog zalaganja<sup>35</sup>.

Akademski se rasprava o značajnosti civilne misije sveučilišta i njezinoj integraciji razvija kroz nekoliko argumenata. Značajan se broj autora poziva na *javno dobro i javnu odgovornost sveučilišta kao društvene institucije* (Checkoway, 2001; Harkavy, 2006; Ledić, 2007; Brennan, 2007; Altbach, 2008; Taylor, 2008; Escrigas, 2008; Ćulum i Ledić, 2010).

---

<sup>33</sup> Iako je *university civic mission* u literaturi prepoznat termin, nerijetko se još koriste i termini *service*, *public service*, *community service*, *community engagement*, *civic engagement*, *public engagement* što unosi dodatno nerazumijevanje i ukazuje na konceptualnu i sadržajnu, a ne samo terminološku nedefiniranost.

<sup>34</sup> Tako primjerice u UNESCO-ovoj Svjetskoj deklaraciji o visokom obrazovanju za 21. stoljeće stoji da „ (...) *sveučilišta trebaju obrazovati studente koji će biti dobro informirani i visoko motivirani građani, sposobni kritički promišljati, analizirati probleme u društvu, tražiti sustavno rješenja za te probleme, a zatim ih i primjeniti, pri čemu valja istaknuti važnost prihvaćanja svoje društvene odgovornosti.*“ (članak 9). Potpisnici brojnih deklaracija ističu jedinstvenu ulogu i značaj visokoga školstva u daljnjem razvoju demokracije i ispunjavanju javne svrhe obrazovanja (Wingspread Declaration on Renewing the Civic Mission of the American Research University, 1998; President's Fourth of July Declaration on the Civic Responsibility of Higher Education, 1999; Budapest Declaration for a Greater Europe without Dividing Lines, 1999; The Declaration on the Responsibility of Higher Education for a Democratic Culture: Citizenship, Human Rights and Responsibility, 2006; The Talloires Declaration on the Civic Roles and Social Responsibilities of Higher Education, 2006). Važnost obrazovanja za aktivno (europsko) građanstvo prepoznaje dakako i Europska Unija, pa je aktivno građanstvo, primjerice, definirano kao jedna od osam ključnih kompetencija u izvještaju Key Competences For Lifelong Learning in Europe (Europska komisija, 2006).

<sup>35</sup> U širokom smislu riječi, civilno zalaganje odnosi se na sudjelovanje građana u životu zajednice u cilju općeg poboljšanja uvjeta života (Adler i Goggin, 2005). Prema Koaliciji za civilno zalaganje i vodstvo civilno zalaganje je „*djelovanje temeljeno na osjećaju odgovornosti prema zajednici; uključuje široki raspon aktivnosti, od razvijanja osjećaja društvene odgovornosti do aktivnog doprinosa razvoju civilnoga društva i unapređenju javnoga dobra (...) obuhvaća pojam i ideju globalnog građanstva i uzajmne ovisnosti (...) pojedinci se – kao građani svojih zajednica, države i svijeta – osnažuju kao nositelji pozitivne društvene promjene za bolju demokraciju*“ (Coalition for Civic Engagement and Leadership, 2005).

Navodi se da sveučilišta, kao ustanove odgovorne za stvaranje znanja i njegovu diseminaciju te razvoj novih profesionalaca i odgovornih građana, imaju odgovornost doprinosti rješavanju problema i unapređenju kvalitete života zajednice koje su dio. U raspravama se nerijetko ističe da bi se suvremena sveučilišta, ne samo kroz aktivnosti treće misije, već posebice kroz nastavu i istraživanja, trebala ozbiljnije i energičnije usmjeriti povezivanju svojih (istraživačkih) smjernica s aktualnim potrebama lokalne zajednice i društva uopće. Visoko obrazovanje bi se kao javno dobro, tvrdi Escrigas (2008), trebalo temeljiti na doprinosu stručnjaka javnom i općem dobru, razvoju ljudskog i društvenog kapitala, a ne na statusu pojedinaca, "proizvodnji" bogatih profesionalaca i potpori gospodarskog razvitka.

U tom se kontekstu uvodi i *kritika akademskog znanja* uz objašnjenje da se ono treba zasnivati u uvjetima realnog života i povezivati sa zajednicom. Autori vjeruju da akademsko znanje, danas više nego ikada prije, treba snažnije utjecati na unapređenje uvjeta života u lokalnim zajednicama, razvoj demokracije i civilnoga društva (Ostrander, 2004, prema Ledić, 2007.). Na ovu se raspravu naslanja i argument aktualne *tržišne orijentacije suvremenih sveučilišta* i kritizira se usko viđenje sveučilišta kao direktnog instrumenta razvoja nacionalne ekonomije (Rice, 1996; MacLabhrainn, 2005; Checkoway, 2001, 2006; Altbach, 2008; Escrigas, 2008; Taylor, 2008). Sveučilišta se oštro kritiziraju zbog ulaska u savez s tržištem, krojeći svoj kurikulum i istraživanja, te šireći aktivnosti prema potrebama tržišta, zapostavljajući (društvenu) odgovornost koju bi trebali imati prema zajednici i društvu uopće. Neki čak nagađaju kako bi ovaj trend mogao dovesti do toga da sudjelovanje u procesu ekonomskog razvoja postane središnja vrijednost sveučilišta (Gibbons, 1999, u Stephens i sur., 2008). Prema Nayau (2008, u Escrigas i Lobera, 2009) tržišta i globalizacija počinju utjecati na sveučilišta i oblikovati obrazovanje, ne samo kroz segment treće misije, već u smislu onoga što se podučava i istražuje – sveučilišta razvijaju nove studijske programe u skladu sa zahtjevima tržišta, a ta ista tržišta utječu na istraživački program sveučilišta.

Slijedeći se argument za jačanje društvene odgovornosti sveučilišta odnosi na *pad civilnog zalaganja i održivost demokracije* pa autori ističu kako je nužno da demokratsko društvo, cijeni, vrednuje i podržava razvoj obrazovnog sustava koji omogućava izobrazbu građana na način koji ih priprema za kritičke rasprave o socijalnim i političkim pitanjima, građane koji mogu uspješno procijenjivati i sudjelovati u upravljanju državom (Checkoway, 2001; Harkavy, 2006; Escrigas, 2008). Međutim,

interes građana, osobito mlađe populacije, za društveno i političko angažiranje u stalnom je opadanju. Mladi ne pronalaze interes u aktivnostima javnoga dobra, nemaju povjerenja u državne institucije niti političare, rjeđe su spremni za dugoročne volonterske angažmane, a i postotak građana koji izlaze na izbore bilježi kontinuirano opadanje (European Commission 2007; Checkoway, 2000; Halstead, 1999, National Commission on Civic Renewal, 1998; Putnam, 1995). U deklaracijama se stoga nude prijedlozi aktivnosti kojima bi se ojačala integracija civilne misije sveučilišta, a sveučilištima i sveučilišnim nastavnicima pružila podrška u procesu integracije i promjena koje ju prate. Nemoguće je, dakako, referirati na sve prijedloge, ali moguće je izdvojiti slijedeće zajedničke elemente: poticanje civilnog zalaganja studenata putem nastave, istraživanja i niza aktivnosti zalaganja u zajednici; analiza i revizija institucionalnih okvira vrednovanja civilnog zalaganja u zajednici za sve članove sveučilišne zajednice; osiguranje jednake primjene visokih akademskih standarda izvrsnosti u procjeni vrednovanja dostignuća civilnog zalaganja; poticanje međusektorskih partnerstva, osobito putem lobiranja i zagovaranja političkih krugova za analizu i reviziju javnih (obrazovnih) politika; poticanje razvoja partnerstva i partnerskih projekata s predstavnicima iz javnog i neprofitnog sektora; uspostavu partnerstva i partnerskih projekata s osnovnim i srednjim školama kako bi se obrazovanje za aktivno građanstvo pokušalo učiniti integralnim segmentom svih razina obrazovanja; podupiranje organizacija koje se bave razvojem visokog školstva na lokalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini; dokumentiranje i diseminiranje informacija o civilnom zalaganju predstavnika sveučilišne zajednice te razmjenu primjera dobre prakse; razvoj suradnje s relevantnim društvenim institucijama, inicijativama i organizacijama civilnog društva te razvoj suradnje s medijima.

Jasno je da su aktivnosti civilne misije premrežene kroz sve akademske djelatnosti koji bi se trebale odvijati u suradnji s akademskom i neakademsom zajednicom. Ne iznenađuju stoga nastojanja autora koji zagovaraju civilnu misiju sveučilišta kao jedinu treću misiju sveučilišta. Iz njihove perspektive, ona uključuje niz obrazovnih i istraživačkih aktivnosti kojima se nastoje obrazovati društveno odgovorni i aktivni građani koji će dati snažan pečat razvoju civilnog društva i održivosti demokracije (Checkoway, 2001; Ostrander, 2004; Harkavy, 2006).

Zagovornici ovog modela treće, odnosno civilne misije sveučilišta, naglašavaju kako je obrazovanje studenta da budu konstruktivni građani u demokratskom društvu, neophodno za razvoj i očuvanje demokracije (Checkoway, 2001; Harkavy, 2006) te kako

bi sveučilišta trebala težiti poboljšanju uvjeta života u lokalnim zajednicama, razvijati demokraciju i civilno društvo (Ostrander, 2004). Taylor (2008) vjeruje kako bi sveučilišta trebala intenzivnije doprinositi društvenom razvoju obrazovanjem društveno odgovornih i aktivnih građana, promicanjem građanskog zalaganja i usmjeravanjem i olakšavanjem aktivnog sudjelovanja građana u zajednici<sup>36</sup>. Blake, Smith i Standish (1998) očekuju od visokog obrazovanja jasnu koncepciju zalaganja studenata i osnaživanje njihove uloge aktivnog građanina, kako bi oni već tijekom studija spoznali svoju ulogu u doprinosu razvoju zajednice i društva.

U tom smislu, integracija civilne misije na sveučilišta podrazumijeva blisku vezu sveučilišta, sveučilišnih nastavnika i zajednice. Potiče se suradnja sveučilišnih nastavnika sa stručnjacima iz javnog i neprofitnog sektora te aktivistima iz lokalne zajednice, očekujući da akademsko znanje direktno poboljša životne uvjete u lokalnim zajednicama te utječe na razvoj demokracije i civilnog društva. Studenti bi trebali stjecati znanja, razvijati vještine i mišljenje svojim zalaganjem u zajednici, što bi poticalo njihovu svijest o društvenoj odgovornosti. Većina autora, sveučilišnih nastavnika i stručnjaka, slaže se kako je cilj studentskog zalaganja u zajednici obrazovati ih tako da u budućnosti budu odgovorni i aktivni građani, uključeni u sve segmente svakodnevnog života zajednice u kojoj žive i djeluju. Važno je stoga civilnu misiju sveučilišta promatrati u kontekstu razvoja civilnog društva i demokracije u lokalnom, regionalnom i nacionalnom okviru, a osobito imajući na umu tradiciju razvoja sveučilišta i specifične karakteristike lokalne zajednice u kojoj ono djeluje.

I dok je koncept ekonomske treće misije dominantno usmjeren na suradnju s neakademsom zajednicom, postaje jasno da je koncept civilne misije složeniji, s obzirom da, osim suradnje s vanjskim okruženjem, podrazumijeva snažniji doprinos osobnom razvoju studenata, a njegova integracija zahtjeva niz promjena koje bi sveučilišni nastavnici trebali poduzeti u svom svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu.

Nussbaum (1997) u svojoj knjizi *Cultivating Humanity: A Classic Defense of Reform on Higher Education* ističe važnost osnaživanja studenata i njihovo poučavanje onim

---

<sup>36</sup> Jongbloed, Enders i Salerno (2008) podsjećaju na OECD-Cheri izdanje *Sveučilišta i zajednice: Problemi promjenjivih odnosa* iz 1982., gdje su sveučilišta bila pozvana da preuzmu funkciju javne usluge, tj. daju svoj doprinos rješavanju glavnih problema s kojima su lokalne zajednice i društvo u cjelini bili su suočeni, i direktno sudjeluju u procesu društvene promjene. Oni nastavljaju naglašavati važnost ovoga 27 godina starog poziva u današnjim raspravama o ulozi sveučilišta.

znanjima i vještinama koje će biti više u suglasju s aktualnim potrebama zajednice i društva. Naime, profesionalne vještine i znanja koja studenti stječu kroz svoje visoko obrazovanje iznimno su važni, kako za njih, tako i za razvoj društva, ali ni približno dostatni za njihov razvoj kao društveno odgovornih građana. Od njih se dodatno očekuje (ili bi barem trebalo) stjecanje određenih vrijednosti, motivacija i predanosti zajednici te poboljšanje životnih uvjeta (Jacoby, 2009). Autori su suglasni kako je cilj civilne misije sveučilišta omogućiti razvoj ovog ideala, što neće biti moguće ako aktivnosti civilne misije budu marginalizirane kao dodatne aktivnosti treće misije.

Umjesto toga, vezu sa zajednicom bi trebalo stvarati pri razvijanju novih originalnih obrazovnih programa i istraživačkih projekata (Laredo, 2007). Maurrasse (2001) naglašava važnost povezivanja zalaganja u zajednici s temeljnim i vrednovanim akademskim djelatnostima, nastavom i istraživanjem, s obzirom da u takvoj konstelaciji odnosa, zalaganje u zajednici može postati dugoročna opcija brojnih sveučilišnih nastavnika. Maurrasse dalje ističe da ostaviti aktivnosti civilne misije samo na dodatnoj suradnji s neakademsom zajednicom, znači osuditi ih na marginalizaciju. I Ostrander (2004) upozorava kako će civilna misija biti zanemarena ukoliko se bude promatrala isključivo kao moralna obveza sveučilišnih nastavnika ili kao treća, odnosno dodatna aktivnost.<sup>37</sup> U konstelaciji odnosa sveučilišta i zajednice, Nussbaum (1997) zagovara transformaciju kurikuluma, a Ostrander (2004) složeniji i dublji pristup koji bi uključivao sve djelatnosti koje čine samu srž sveučilišnog života i visokog obrazovanja: (I) *poučavanje i učenje studenata*, (II) *transformaciju kurikuluma*, (III) *istraživačke prioritete koji se definiraju u suradnji sa zajednicom i počivaju na aktualnim društvenim problemima* te (IV) *produkciji novoga znanja*.

Sveučilištima se stoga zamjera što osmišljavaju i provode aktivnosti treće, civilne misije isključivo u suradnji s neakademsom zajednicom, bez da ih povezuju s temeljnim

---

<sup>37</sup> Iako postoje autori koji društvenu odgovornost i javnost djelovanja u zajednici prvenstveno razmatraju s aspekta moralne obveze akademskih građanina, suvremeni kontekst koji sve više naglašava menadžerijalizam u radu, odvlači ipak sveučilišne nastavnike u one aktivnosti koje se vrednuju i čiji razvoj im omogućuje daljnje napredovanje i opstanak u sve više kompetitivnoj akademskoj zajednici. To je jedan od razloga zbog čega se civilna misija sveučilišta i društvena odgovornost sveučilišnih nastavnika ne be smjeli promatrati na margini moralne obveze sveučilišnih nastavnika, već obveze sveučilišta spram zajednice u kojoj djeluje.



akademske djelatnosti nastavom i istraživanjem<sup>38</sup>. U slučaju integracije vrijednosti i načela civilne misije u temeljne akademske djelatnosti, javno djelovanje u zajednici povezano s nastavom i istraživanjem ne bi bila treća i dodatna funkcija koju sveučilišni nastavnici obavljaju, već jedan od principa, načina koji usmjeravaju temeljne djelatnosti sveučilišta. Brojni autori stoga zagovaraju promjenu tradicionalnih obrazaca nastave i istraživanja tako da se u nastavne i istraživačke aktivnosti snažnije integrira segment javnog djelovanja u zajednici, kako bi one tada imale prepoznatljiv karakter povezanosti sa zajednicom i društvom te uočenim potrebama i problemima.

Značajan doprinos akademskoj raspravi o važnosti integracije civilne misije sveučilišta posljednja dva desetljeća pruža sve veći broj autora u SAD-u i Europi koji prate Boyerov rad i njegove pronicljive pozive za *scholarship of service* (Boyer, 1990), a kasnije i kasnije *scholarship of engagement* (Boyer, 1996) te zagovaraju potrebu razvoja šireg pogleda na doprinose sveučilišnih nastavnika i visokog obrazovanja zajednici i društvu (Boyer, 1990, 1996; Paulsen i Feldman, 1995; Duderstandt, 2000; Macfarlane, 2005; Greenbank, 2006; Karlsson, Booth i Onderick, 2007; Ledić, 2007; Göransson, Maharajh and Schmoch, 2009; Ćulum i Ledić, 2010).

Naime, istraživanja sustavno pokazuju kako je od svih akademskih uloga, djelovanje u zajednici, u svakom kontekstu, najmanje vrednovana uloga sveučilišnih nastavnika (Boyer, 1990; Astin, Antonio i Cress, 2000; O'Meara, 2002; Ward, 2003; Ledić, 2007; Ćulum i Ledić, 2010). I dok su veze s tržištem/industrijom uglavnom i vrednovane, barem neposredno kroz financiranje istraživanja, Krücken, Meier i Müller (2009) primjećuju kako poveznice s civilnim društvom ostaju uglavnom zanemarene, bez adekvatno promišljenih i razvijenih mehanizama vrednovanja.<sup>39</sup> Iako brojna sveučilišta razvijaju tripartitnu misiju nastave, istraživanja i djelovanja u zajednici, stvarni insitucionalni mehanizmi nisu osmišljeni na način da podržavaju i potiču daljnji razvoj aktivnosti zalaganja u zajednici. Zbog takvog se statusa zalaganje u zajednici često tretira

---

<sup>38</sup> Na poziv za jačanjem svoje društvene odgovornosti, neka sveučilišta otvaraju radna mjesta novih menadžerskih funkcija kojima se razvoj suradnje sveučilišta sa zajednicom pridaje kao dio posla. Pojava ovakvih funkcija i neakademske menadžerske kulture u akademskoj zajednici, svojevrsni je odgovor na izazov ispunjavanja višestruke uloge sveučilišta, ali valja biti svjestan i poruke koja se na taj način šalje sveučilišnim nastavnicima i akademskoj zajednici - aktivnosti zalaganja u zajednici nisu prepoznate kao temeljna djelatnost sveučilišnih nastavnika i njihova odgovornost. Pa ipak, trend uspostavljanja menažerskih funkcija koje se bave ovom dimenzijom treće misije, ne bi smio umanjiti važnost moralne i društvene odgovornosti koju sveučilišni nastavnici imaju spram sveučilišne i šire lokalne zajednice.

<sup>39</sup> Inicijative za vrednovanje ove akademske djelatnosti osmišljene su i provedene uglavnom od strane stručnih organizacija čije je područje interesa visoko obrazovanje, zadržavaju se na javnom priznavanju i financijskim nagradama i nemaju utjecaja na napredovanje sveučilišnih nastavnika.

kao dodatna aktivnost, uz negativnu konotaciju tereta koji se ne isplati i koji se ne vrednuje (Macfarlane, 2005; Karlsson, 2007). Kako se aktivnosti civilnog zalaganja u zajednici ne mogu identificirati i vrednovati služeći se standarnim pokazateljima uspješnosti koji prevladavaju pri mjerenju znanstvene izvrsnosti (kao što su publikacije), prisutan je trend izbjegavanja aktivnosti koje „odvlače pažnju“ (posebice među mladim znanstvenicima), a čini se da aktivnosti treće, osobito civilne misije, upravo to i čine (Krücken, Meier i Müller, 2009; Göranson, Maharajh i Schmoch, 2009). Macfarlaneovi (2005) rezultati istraživanja doprinose ovim nalazima pa tako navodi da treća misija ili služba kako ju on naziva, nije nešto što se ubraja u profesionalne zasluge sveučilišnih nastavnika – *„Postojala je oštra svijest među sveučilišnim nastavnicima da zalaganje u zajednici donosi gubitak statusa i ne pridonosi održanju radnog mjesta, mogućnosti napredovanja ili povišice“* (Macfarlane, 2005, p. 173).

Uviđajući mogućnost da, u uvjetima integracije tržišnih mehanizama na sveučilišta, civilna misija ostane marginaliziranom, kao predmetom moralne obveze, ili treće i dodatne aktivnosti, autori naglašavaju važnost integracije principa i načela civilne misije u temeljne akademske djelatnosti. Greenbank (2006) se zalaže za integraciju nastave, istraživanja i zalaganja u zajednici kao međusobno povezanih akademskih aktivnosti, a Bortagaray (2009) vidi ulogu civilne misije u snažnijoj integraciji nastave i istraživanja temeljenih na potrebama zajednice. Karlsson (2007) naglašava potrebu za holističkim viđenjem ove akademske djelatnosti, gdje bi integracija nastave, istraživanja i javnog djelovanja u zajednici bila viđena kao međuovisna, a ne hijerarhijski postavljena i moguće, adekvatno vrednovana.<sup>40</sup> Macfarlane (2007) je također među rastućem broju nastavnika i kritičara koji ukazuju na važnost integracije trodimenzionalnog modela vrednovanja, nasuprot aktualnom dvodimenzionalnom (nastava i istraživanja). Na taj bi se način pokazalo da se javno djelovanje u zajednici vrednuje kao značajna akademska djelatnost, poput istraživanja i nastave.

Ukoliko ipak u sustavu vrednovanja sveučilišnih nastavnika prioriteta i dalje budu tradicionalni pokazatelji uspješnosti, a rezultati aktivnosti zalaganja u zajednici (inovativni nastavni programi, izvještaji, evaluacije, studije slučaja, studije izvodljivosti,

---

<sup>40</sup> Iako postoje autori koji ukazuju na važnost integracije „svetog trojstva“ (Checkoway, 2001; Ostrander, 2004; Greenbank, 2006; Harkavy, 2006; Karlsson, 2007, Ledić, 2007; Čulum i Ledić), značajan je broj autora koji javno djelovanje sveučilišta u zajednici i društvu interpretira kao praktično orijentirano uključivanje i neposrednu suradnju sa zajednicom, gdje sve aktivnosti moraju biti izvedene izvan tradicionalnih okvira nastave i istraživanja (Thorn i Soo, 2006; Ngoc Ca, 2009; Gregersen, Linde i Rasmussen, 2009).

analize javne politike, planovi za osobni i profesionalni razvoj, prijedlozi projekata, itd.), ne budu adekvatno poticani i vrenovani, nije realno vjerovati da će se sveučilišni nastavnici odlučiti na integraciju civilne misije niti poticati civilno zalaganje svojih studenata (Boyer, 1990; Braxton, Luckey, i Helland, 2002; Lynton, 1995; O'Meara, 2002). Autori stoga upozoravaju da odluka o angažmanu sveučilišnih nastavnika u aktivnostima zalaganja u zajednici ponajviše ovisi o njihovoj percepciji važnosti danoj ovoj aktivnosti u smislu njihovog akademskog napredovanja (Bloomgarden and O'Meara, 2007; Ledić, 2007).

Ironija leži u tome što suvremeni kontekst, ističe Maurrasse (2001), traži od onih koje žele razviti akademsku karijeru gotovo sebičnu i upornu individualnu potjeru za publiciranjem znanstveno-istraživačkih radova i razvojem projektnih prijedloga koji će osigurati adekvatnu podršku za provedbu istraživanja. U isto vrijeme, moralna i društvena odgovornost sveučilišnih nastavnika, koje stoje iza ideje civilne misije sveučilišta, pozivaju na nesebičnost koja osigurava podršku studentima i drugim kolegama i potiče suradnju u akademskoj i neakademskoj zajednici s ciljem zajedničkog djelovanja za opće dobro.

Pozivajući upravljačke strukture sveučilišta na uvažavanje raznolikosti talenata i postignuća sveučilišnih nastavnika koje je potrebno adekvatno vrednovati, zagovaratelji promjena ističu kako je akademska djelatnost koju sveučilišni nastavnici obavljaju na razmeđu istraživanja, nastave i djelovanja u zajednici srž akademskog djelovanja i stoga treba odgovoriti izazovu definiranja različitih djelatnosti sveučilišnih nastavnika te metoda njihova vrednovanja, i to na način koji će sveučilišni život obogatiti, a ne ograničiti. Vjeruje se da će izostanak odgovora upravljačkih struktura na zahtjeve za promjenom sustava vrednovanja imati za posljedicu da će se tek rijetki sveučilišni nastavnici odlučiti na promjenu i integraciju civilne misije u akademske djelatnosti.

### **2.1.3. Treća misija sveučilišta: integrativni koncept međusektorske suradnje**

Promatrajući sveučilište kao društvenu instituciju koja je oduvijek direktno i indirektno doprinosila razvoju zajednice i društva, pojedini autori, stručne skupine i kritičari podsjećaju na javnu odgovornost sveučilišta široj zajednici i svim njezinim sektorima - javnom, gospodarskom i neprofitnom (ACU, 2001; Molas-Galart i sur., 2002; Schoel i sur., 2006). Pritom se zagovara holistički pristup analizi različitih interakcija sveučilišta i

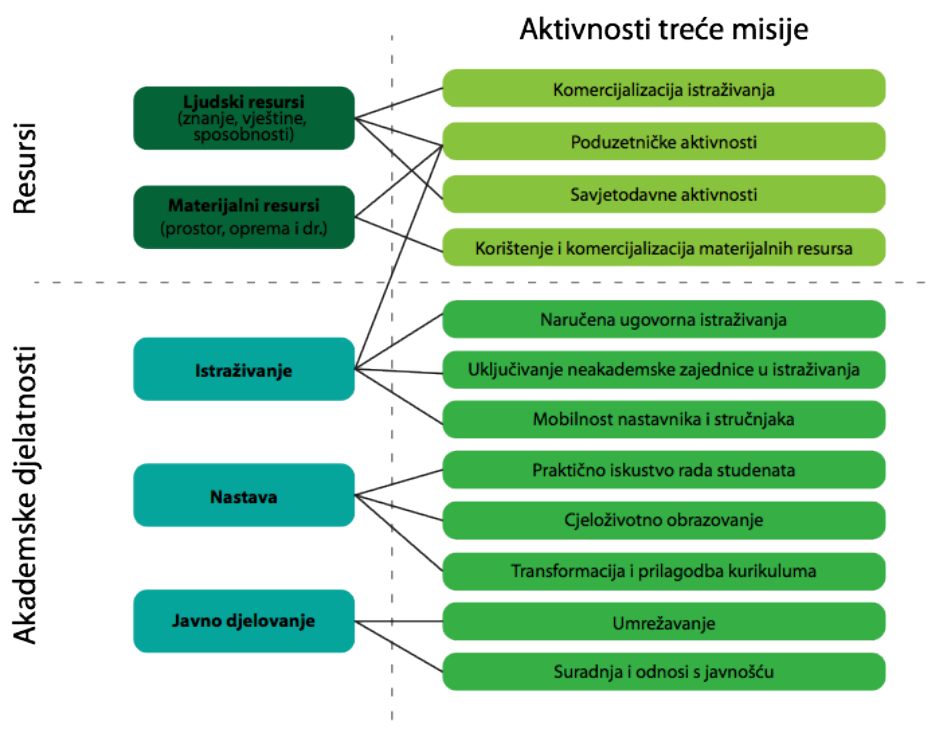
njegova vanjskog okruženja i predlažu suradničke aktivnosti koje bi adekvatno odgovarale potrebama ekonomske i društvene dimenzije javnog djelovanja sveučilišta.

Ovaj pristup poimanju treće misije sveučilišta uvažava različite načine i mehanizme integracije sveučilišta u (lokalnu) zajednicu u kojoj ono djeluje, podržavajući tako složenu i višedimenzionalnu ulogu koju ima suvremeno sveučilište. U kontekstu ekonomske dimenzije prepoznaje se važnost suradnje s gospodarstvom, a u kontekstu društvene, suradnja s javnim sektorom te organizacijama i inicijativama civilnog društva. Imajući na umu važnost kontekstualizacije djelovanja suvremenog sveučilišta, i pritiska pod kojima se oni nalaze, postaje sve očiglednije da su sveučilišta, u isto vrijeme, poduzetnici koji doprinose vlastitoj održivosti i nacionalnoj ekonomiji te nositelji pozitivnih promjena koje doprinose društvenom razvoju.

Koliko je teško održiva koegzistencija ovih dviju uloga, jasno nam govore aktualna zbivanja i promjene u visokom obrazovanju i akademskoj profesiji, uvjerljivo usmjerene ka sve jačoj komercijalizaciji i tržišnoj orijentaciji sveučilišnog djelovanja. Intenzivan zaokret prema tržišnim konceptima i mehanizmima, koja su sveučilišta učinila u posljednja dva, tri desetljeća u kontekstu upravljanja, financiranja i provedbe akademskih djelatnosti, poziva na promišljanje svrhe sveučilišta i glasnije zagovaranje njegove društvene odgovornosti (Altbach, 2008). U tom kontekstu, društvena dimenzija treće misije sveučilišta, prema integrativnom pristupu, korespondira civilnoj misiji sveučilišta, ali ju ne izdvaja kao jedinu treću misiju.

Ipak, postoje razmimoilaženje i među autorima koji zagovaraju ovaj pristup. Tako primjerice Molas-Gallart i suradnici (2002) ističu da je za sve aktivnosti treće misije sveučilišta važno isključivo usmjerenje prema vanjskom okruženju, odnosno različitim dionicima u zajednici na čije potrebe i probleme sveučilište može odgovoriti. U tako postavljenim okvirima, studenti ostaju izvan doticaja sa zajednicom, što je suprotno ideji poticanja zalaganja studenata u zajednici i njihovog sudjelovanja u rješavanju potreba i problema zajednice, koja stoji iza civilne misije sveučilišta (Checkoway, 2001; Ostrander, 2004; Harkavy, 2006). Pored navedenog, Molas-Gallart i suradnici (2002) ne prepoznaju važnost međusobnog povezivanja nastave, istraživanja i zalaganja u zajednici, što je u nesuglasju s idejom integracije nastave, istraživanja i zalaganja u zajednici u aktivnostima koje doprinose rješavanju potreba i problema zajednice, karakterističnom za koncept civilne misije sveučilišta.

Kako bi doprinjeli razumijevanju premreženih odnosa sveučilišta i zajednice i definiranju aktivnosti treće misije sveučilišta, Molas-Gallart i suradnici (2002) razvijaju konceptualni okvir ukupnih sveučilišnih resursa i aktivnosti treće misije (Slika 1.).



Slika 1. Konceptualni okvir za analizu aktivnosti treće misije (Molas-Galart i sur., 2002)

Konceptualni okvir kojeg su razvili polazi od ideje da je suradnja sveučilišta s vanjskim okruženjem ono što čini bit treće misije. Sveučilišni ljudski i materijalni resursi, kao i temeljne akademske djelatnosti, mogu stoga doprinjeti snažnijoj interakciji sveučilišta s vanjskim okruženjem, razvojem različitih profitnih i neprofitnih suradničkih odnosa i aktivnosti. Razvijeno je dvanaest područja aktivnosti treće misije, a sveučilišnim resursima i akademskim djelatnostima pridružene su one korespondirajuće. Iako autori zagovaraju jednako uvažavanje obje, ekonomske i društvene dimenzije treće misije, primjećuje se da je većina aktivnosti treće misije ipak usmjerena komercijalnim sadržajima te stjecanju dodatnih financijskih sredstava.

Od aktivnosti posvećenih integraciji društvene dimenzije treće misije, izdvaja se *savjetodavni rad sveučilišnih nastavnika* (operacionaliziran kroz sudjelovanje sveučilišnih nastavnika u savjetodavnim tijelima institucija i organizacija u lokalnoj

zajednici i primjerice, aktivno sudjelovanje sveučilišnih nastavnika na stručnim, neakademske skupovima i konferencijama), *besplatno korištenje materijalnih resursa za pojedine društvene skupine* (primjerice prostorija knjižnice),<sup>41</sup> *uključivanje neakademske zajednice u istraživačke projekte* (u ovom slučaju različite organizacije civilnog društva) te *suradnja i odnosi s javnošću*, koja uglavnom pretpostavlja komunikaciju sveučilišta i šire javnosti putem medija.

Ostala područja aktivnosti treće misije nedvosmisleno govore u prilog komercijalizacije sveučilišnih resursa i akademskih djelatnosti pa se čini da predloženim okvirom ipak dominiraju aktivnosti ekonomske dimenzije treće misije. Ovoj opasci u prilog ide i ukupno šezdeset i pet razvijenih indikatora koji bi trebali mjeriti uspješnost provedbe aktivnosti u svih dvanaest definiranih područja. Naime, svi su predloženi pokazatelji uspješnosti kvantitativne prirode, od onih očekivanih, za aktivnosti komercijalizacije istraživanja (primjerice, broj patenata) i poduzetničkih aktivnosti (broj osnovanih *spin-off* kompanija, broj zaposlenih u *spin-off* kompanijama, godišnja dobit od *spin-off* kompanija) do onih iz područja umrežavanja (broj sastanaka i konferencija sa stručnom, neakademske zajednicom) i suradnje s neakademske zajednicom (broj pojavljivanja sveučilišnih nastavnika u medijima, broj pojavljivanja sveučilišta u nacionalnim medijima). Priroda ovih indikatora otvara pitanje o njihovoj mogućnosti da zaista “izmjeru” društvenu dimenziju treće misije sveučilišta.

Nije teško primjetiti da ovom konceptualnom okviru nedostaju snažnije odrednice društvene dimenzije treće misije. U tako postavljenim aktivnostima, primjerice, nije vidljiva uloga sveučilišta i sveučilišnih nastavnika u razvoju suradnje s javnim i neprofitnim sektorom. Zbog isključive orijentacije prema dionicima u vanjskom okruženju, izostaju aktivnosti koje bi poticale studente na suradnju s predstavnicima u zajednici i razvoj njihove društvene odgovornosti. Čini se da je ovaj konceptualni okvir ostao zatvoren za brojne aktivnosti kojima se potiče suradnja akademske i neakademske zajednice, s ciljem zajedničkog djelovanja za opće dobro. Važno je stoga u raspravu o integrativnom konceptu snažnije uključiti koncept civilne misije sveučilišta, artikuliran kroz vrijednosti i aktivnosti zalaganja sveučilišta i sveučilišnih nastavnika.

---

<sup>41</sup> Analiza indikatora ipak pokazuje snažnu tendenciju komercijalizaciji većine materijalnih resursa. Tako su primjerice neki od predloženih pokazatelja uspješnosti prihodi od iznajmljivanja društveno-kulturnih prostorija (sportskih prostorija, konferencijskih soba), uredskih prostorija i laboratorija.

#### 2.1.4. Treća misija sveučilišta: zalaganje kao temelj akademske profesije

I dok neki autori (Molas-Gallart i suradnici, 2002; Thorn i Soo, 2006; Gregersen i sur., 2009; Tran Ngoc Ca, 2009) ističu da je suradnja s neakademsom zajednicom ono što čini bit aktivnosti treće misije, rijetki su autori promišljali i razvijali sveobuhvatan pregled aktivnosti treće misije sveučilišta. Kao rijedak pregled složene interakcije sveučilišta i njegovog unutrašnjeg i vanjskog okruženja, Macfarlanov je model (2007), sve češće citiran i analiziran te prepoznat kao značajan doprinos akademskoj raspravi o dimenzijama treće misije sveučilišta, osobito društvenoj odgovornosti sveučilišnih nastavnika. Naslanjajući svoj rad na Boyerovu viziju društvene odgovornosti i složenosti akademske javne djelatnosti, aktualiziranu kroz *scholarship of service* (kasnije *scholarship of engagement*, 1997), te ideje svojih prethodnika Shilsa (1997) i Kennedyja (1997), Macfarlane (2007) treću misiju sveučilišta, u izvornom terminu *service* (služba, djelovanje u zajednici, zalaganje), promatra kroz složeni doprinos sveučilišta i sveučilišnih nastavnika u razvoju sveučilišne zajednice i vanjskog okruženja.

Macfarlane (2007) polazi od ideje da je djelovanje u zajednici ono što čini bit akademske profesije i identitet sveučilišnog nastavnika, o čemu su pisali i neki autori prije njega. Tako je u svom eseju *The Academic Ethic*, Edward Shils (1997) snažno zagovarao zalaganje u zajednici kao obvezu sveučilišnih nastavnika, komplementarnu nastavi i istraživanju. Njegovo viđenje važnosti akademske profesije i ideje zalaganja sveučilišnih nastavnika u zajednici očituje se u prijedlozima da se u kriterije zapošljavanja sveučilišnih nastavnika uvede dimenzija procjene njihove odgovornosti prema sveučilištu i zajednici. Vrlo slično, i Kennedy (1997) tvrdi kako su zalaganje u zajednici te odgovornost prema sveučilišnoj i široj lokalnoj zajednici akademske dužnosti svakog sveučilišta i sveučilišnog nastavnika. I Shils i Kennedy smatraju da samu srž uloge sveučilišnih nastavnika čini njihov angažman za dobrobit studenata, kolega, sveučilišta i za javno dobro šire zajednice odnosno društva.

Macfarlanov (2007) idealan sveučilišni nastavnik i akademski građanin, kao što je prikazano na Tablici 3., doprinosi pozitivnim promjenama u akademskoj i široj lokalnoj zajednici, preuzima odgovornost za osoban i stručan razvoj studenata i svojih kolega, osobito mlađih, doprinosi razvoju znanstvene discipline, struke i institucije kroz stručno propitivanje, kritiziranje i aktivno sudjelovanje u procesima javnih rasprava i donošenja odluka.

Komponente akademske profesije	Implikacije za sveučilišne nastavnike
<b>Politička pismenost</b>	razumijevanje procesa upravljanja i donošenja odluka na svim razinama sveučilišta; praćenje novih politika i sudjelovanje u raspravama; prema prilici, aktivno sudjelovanje u obnašanju upravljačkih funkcija
<b>Društvena i moralna odgovornost</b>	razumijevanje i prihvaćenje odgovornosti za razvoj studenata, kolega, sveučilišta, akademskih i stručnih tijela, interesnih skupina u lokalnoj zajednici i društvu u širem smislu
<b>Zalaganje u zajednici (akademske i neakademske)</b>	znanja i vještine za mentoriranje studenata, podrška kolegama na sveučilištu i u struci, primjenjena istraživanja temeljena na potrebama zajednice i razvoj novih znanja odnosno rješenja za uočene potrebe i probleme; komunikacija i interakcija s javnosti

Tablica 3. Komponente akademske profesije (Macfarlane, 2007)

Politička pismenost implicira aktivno sudjelovanje sveučilišnih nastavnika u procesu donošenja odluka na odjelima, fakultetima i sveučilištu. Društvena i moralna odgovornost zahtijevaju da sveučilišni nastavnici prepoznaju potrebu djelovanja u akademskoj zajednici i izvan nje te bude svjesni obveze koje imaju. Zalaganje u zajednici podrazumijeva da prepoznate društvene i moralne obveze i odgovornost, sveučilišni nastavnici integriraju u svoje svakodnevne nastavne, istraživačke i druge djelatnosti. Ovako postavljene komponente akademskog građanina podrazumijevaju da sveučilišni nastavnici posjeduju odgovarajuća znanja (politička pismenost), ključne vrijednosti (povezane s društvenom i moralnom odgovornosti) i vještine zalaganja u akademskoj zajednici i šire. Akademski bi građanin, objašnjava Macfarlane (2007) trebao polaziti od toga da je visokoškolsko obrazovanje puno više od pružanja i usvajanja korisnih znanja i vještina za tržište rada, a istraživanje alat za rješavanje problema lokalne zajednice i društva, a ne samo objavljivanje, individualnu promociju i napredovanje.

Macfarlane (2007) ističe da su sveučilišni nastavnici u svom svakodnevnom radu u konstantnoj interakciji s pet različitih zajednica, čiji se interesi, što je za očekivati, međusobno razlikuju i prožimaju: studenti, kolege, matična institucija, znanstvena disciplina i struka te javnost. Iako su sve nabrojene zajednice važne za puninu akademskog života, jasno je da postoje razlike u statusu svake od njih i pripadajućih aktivnosti te stupnja važnosti koji im se pridaje u akademskoj zajednici. Taj se status obično mjeri nizom međusobno povezanih čimbenika koji se vrednuju u akademskoj zajednici: u kojoj je mjeri aktivnost prepoznata kao akademska, je li povezana s



akademsom ili neakademsom zajednicom, koliko je vidljiva kolegama i je li prepoznata kao kriterij znanstveno-nastavnog napredovanja? U nastojanju boljeg razumijevanja različitih interesnih skupina u akademskoj i neakademskoj zajednici koji oblikuju svakodnevni rad sveučilišnih nastavnika i spram kojih sveučilišni nastavnici imaju odgovornost, Macfarlane (2007) razvija piramidu pet zajednica i pripadajućih aktivnosti javne dimenzije djelovanja.



Slika 2. Piramida zajednica i pripadajućih aktivnosti javnog djelovanja (Macfarlane, 2007)

Suradnja sveučilišnih nastavnika sa studentima čini temelj piramide, ali se ujedno nalazi i na njezinu dnu, predstavljajući najmanje cijenjeno područje djelovanja sveučilišnih nastavnika, a koje nerijetko oduzima najveći udio vremena u svakodnevnim nastavnim aktivnostima. Ovaj vid djelovanja uključuje široki spektar odgovornosti sveučilišnih nastavnika povezanih s akademskih i osobnim razvojem studenata. Iako je ispravno odijeliti stručnu akademsku podršku od brige za osobni razvoj studenata, Macfarlane (2007) podsjeća da se u svakodnevnom radu nastavnika ove odgovornosti i aktivnosti često isprepliću. Uglavnom uključuju aktivnosti kojima se iskazuje briga za studente, a koje su još uvijek “nevidljive” u sustavima vrednovanja rada sveučilišnih nastavnika i njihova napredovanja. Tipični primjeri takvih aktivnosti jesu formativna evaluacija studentskog rada i napredovanja na kolegiju/studiju, savjetovanje studenata, pružanje podrške, pripremanje studenata za zapošljavanje i intervjuiranje, pisanje preporuka za studente i drugo. Smještanje ovih aktivnosti na dno piramide ne znači da su studenti najmanje važna interesne zajednica u akademskom okruženju. Naprotiv, ova pozicija

govori o njihovoj važnosti, kao i važnosti suradnje, ali reflektira slabo prepoznatu i vrednovanu prirodu ovih aktivnosti u akademskom okruženju.

Na slijedećoj se razini piramide nalazi suradnja s kolegama u akademskom okruženju i doprinos njihovom stručnom rastu i razvoju. Ova suradnja implicira pružanje podrške novim kolegama, a osobito mlađim i manje iskusnim kolegama. U aktivnosti se ubrajaju i promatranje nastave drugih kolega s ciljem kvalitetne povratne informacije o mogućim unapređenjima, pružanje podrške stručnom usavršavanju sveučilišnih nastavnika na sveučilištu, razvoj nastavnih materijala u suradnji s kolegama i dijeljenje takvih izvora. Suradnja s kolegama uživa viši i bolji status od suradnje sa studentima i u posljednje se vrijeme sve više povezuje s rastućom potrebom stručnog usavršavanja sveučilišnih nastavnika.

Institucionalno djelovanje podrazumijeva niz aktivnosti povezanih s upravljačkim i administrativnim funkcijama, kao što su primjerice članstvo u radnom tijelu/skupini, vođenje i upravljanje katedrama, odjelima i fakultetima, članstvo u Senatu, koordinacija studijskih programa, vodstvo poslijediplomskih studija, angažman na upisu studenata i brojne druge aktivnosti. Iako su neke od nabrojanih aktivnosti specifične upravo za sveučilišno okruženje i sveučilišnu autonomiju, značajan broj ovih zahtjevnih aktivnosti nisu definirane opisom posla sveučilišnih nastavnika i kao takve, ostaju neprepoznate i slabo vrednovane. Iako postoje modeli vrednovanja pojedinih upravljačkih funkcija, primjerice kroz financijske poticaje i na način smanjenog angažmana u nastavnoj djelatnosti, ove se djelatnosti ne vrednuju adekvatno, a čine srž akademske zajednice. Štoviše, istraživanja pokazuju (Staniforth i Harland, 1999) da sve što rade izvan nastave i istraživanja, sveučilišni nastavnici često opisuju kao dodatnu administraciju i uglavnom doživljavaju takve aktivnosti kao neakademske, neželjene distraktore temeljnih nastavnih i istraživačkih djelatnosti (McInnes, 1996). Tako i longitudinalna, dvadesetogodišnja studija pokazuje da je interes sveučilišnih nastavnika za sudjelovanjem u raznovrsnim aktivnostima na sveučilištu, osobito onim administrativnim i upravljačkim, znatno opao u razdoblju od 1977. do 1997. godine, a indikativno je što je posebno opao među onima koji su obnašali upravljačku funkciju (Hanson, 2003).

U vrhu piramide nalaze se dvije interesne zajednice i oblici suradnje orijentiran na vanjsko okruženje, a koji predstavljaju dodatne dokaze stručne i akademske ekspertize sveučilišnih nastavnika i njihovog statusa u stručnoj i neakadskoj zajednici.

Stručno djelovanje i zalaganje u znanstvenom području, dominantno se, iako ne isključivo, ogleda u aktivnostima koje se odvijaju izvan institucije i imaju s njom malo direktnih poveznica. Ove aktivnosti najčešće uključuju suradnju na projektima s kolegama iz struke s drugih sveučilišta, zajedničku organizaciju stručnog simpozija ili konferencije, organizaciju gostovanja inozemnih stručnjaka, angažman na recenziji projektnih prijava, znanstveno-stručnih radova i ostalih publikacija, sudjelovanje u uredništvu časopisa, objavljivanje u nereferiranim časopisima, pisanje pregleda novih knjiga i ostalih izdanja, pisanje predgovora, pružanje povratne informacije kolegama na radne verzije radova ili knjiga. Ove su aktivnosti uglavnom usmjerene na razvoj znanstvene discipline te stručni razvoj kolega zajedničkog znanstvenog područja i stručnih interesa.

I konačno, djelovanje u javnosti, koje za Macfarlane (2007) pretpostavlja akademsku ekspertizu u interakciji sa širom neakademsom zajednicom: predstavnicima vlade i lokalne samouprave, poslovnog sektora i stručnih udruženja, neprofitnog sektora, organizacija civilnog društva i civilnih inicijativa u zajednici te medija. Primjeri aktivnosti uključuju javna predavanja, stručnu suradnju s medijima na važnim i aktualnim pitanjima, savjetodavne aktivnosti za vladu i jedinice lokalne samouprave, suradnju i pomoć u jačanju kapaciteta lokalnih organizacija civilnog društva, razvoj suradničkih odnosa s predstavnicima u zajednici i otvaranje obrazovnih prilika studentima za stjecanje iskustva kroz poslovne prilike te poticanje učenja njihovim zalaganjem u zajednici. Uočava se kako tek ova, peta dimenzija javnog djelovanja, korespondira s temeljnom idejom treće misije kao interakcije sveučilišta i šire zajednice. U definiranju dionika s kojima bi sveučilište trebalo surađivati, Macfarlane slijedi princip integrativnog koncepta društvene i ekonomske dimenzije treće misije pa tako potiče suradnju sveučilišta sa sva tri sektora (javni, profitni i neprofitni) te medijima.

Predstavljenu piramidu treba promatrati kao alat koji omogućuje bolje razumijeti složenost akademske profesije i višestruki identitet sveučilišnog nastavnika te različite zajednice u sveučilišnom i vanjskom okruženju s kojima su sveučilišni nastavnici u redovitoj interakciji<sup>42</sup>. Sve su ove aktivnosti esencijalne u održavanju akademske kulture, a osobito u nastojanjima jačanja veze između sveučilišta i zajednice. Unatoč tomu što doprinose daljnjem razvoju nastavnih i istraživačkih aktivnosti, u raspravama o odgovornosti sveučilišnih nastavnika, uloga zalaganja u zajednici često je zanemarena ili

---

<sup>42</sup> Valja još jednom napomenuti da je redosljed grupa povezan s percepcijom sveučilišnih nastavnika o važnosti koja im se pridjeljuje na institucionalnoj razini i u okruženju kolega (Macfarlane, 2007).

trivijalizirana kao dodatni administrativni posao, umjesto tretirana kao iznimno važan element održivosti akademskog života.

## 2.2. Zaključna razmatranja – plaidoyer za civilnu misiju sveučilišta

Iako je u nekim nacionalnim kontekstima treća misija sveučilišta, artikulirana najčešće kao doprinos sveučilišta razvoju (lokalne) zajednice, utemeljena u zakonskim aktima i strateškim dokumentima, interpretacije ovog koncepta različite su i svakodnevno otvaraju prostor novim istraživačkim pitanjima. S obzirom da sveučilišta, kao društvene institucije, imaju ulogu u doprinosu razvoja društva i ekonomije, važno je identificirati i dvije temeljne dimeznije treće misije - ekonomsku i društvenu dimenziju.

Ekonomska dimenzija opisuje sveučilišta kao poduzetnike koji doprinose ekonomskom razvoju, a društvena kao nositelje pozitivnih promjena koji doprinose društvenom razvoju. Obje postaju predmetom žustrih akademskih rasprava, osobito zbog izazova koja se stavljaju pred sveučilišta - da postanu mjesta stvaranja društveno i ekonomski relevantnog znanja. Međutim, slaganje oko pitanja - kome bi trebalo to znanje prvenstveno i služiti, odnosno doprinositi<sup>43</sup> - nije postignuto. Javno djelovanje u zajednici, ističu neki autori, kompleksan je fenomen, *“teško ga je pratiti, te nemoguće u trenutku zaustaviti i detaljno analizirati”* (Gregersen i sur., 2009). I dok u akademskoj raspravi postoje snažne tenzije između dva dominantna pristupa poimanju treće misije (doprinos sveučilišta gospodarstvu te doprinos sveučilišta razvoju civilnog društva i demokracije), integrativni pristup, koji podjednako uvažava društvenu i ekonomsku dimenziju treće misije sveučilišta, preciznije opisuje svrhu sveučilišta u kontekstu njegova doprinosa razvoju sveučilišne te (lokalne) zajednice i društva.

Integrativan pristup trećoj misiji uvažava spektar nastavnih, istraživačkih i projektnih (profitnih i neprofitnih) aktivnosti putem kojih sveučilište surađuje s dionicima u svom okruženju i doprinosi pronalasku rješenja brojnih problema s kojima se suočavaju sveučilište (osobito studenti), zatim vlada, gospodarstvo, organizacije i inicijative civilnog društva, šira (lokalna) zajednica i društvo. Za sve njih, sveučilište i sveučilišni nastavnici nose određeni dio odgovornosti. Bit treće misije sveučilišta čini upravo javna odgovornost sveučilišta i njezinih članova spram zajednice čiji su dio odnosno

---

<sup>43</sup> Za detalje, pogledati: Göransson, B., Maharajh, R., Schmoch, U. (2009). New activities of universities in transfer and extension: multiple requirements and manifold solutions. *Science and Public Policy*, 36(2), 157-164.

institucija, organizacija i skupina ljudi s kojima u zajednici surađuju. U tom se smislu od sveučilišta očekuje da budu spremni surađivati s predstavnicima u zajednici i pruže svoje resurse, a prije svega ekspertizu, na raspolaganje sveučilišnoj i (lokalnoj) zajednici u kontekstu suradničkog stvaranja (novih) znanja i njihove primjene na potrebe i probleme zajednice i društva.

Iako aktivnosti treće misije dobivaju sve više na značaju, smjer akademske rasprave, a osobito dosadašnjeg tijeka razvoja pokazatelja uspješnosti sveučilišta u provedbi aktivnosti treće misije, ukazuje na interakciju sveučilišta s gospodarstvom i komercijalizaciju istraživanja kao dominantne odrednice treće misije, a kvantitativne pokazatelje, uglavnom ekonomske dimenzije treće misije, kao one relevantnije za procjenu uspješnosti sveučilišta. U nastojanju ispunjenja svoje javne svrhe, odnosno treće misije, sveučilišta, kao važni izvori znanja i kao poduzetnički inkubatori u zajednici, češće naglašavaju svoj snažan doprinos razvoju (nacionalne) ekonomije. Sve više se potiče eksploatacija ekspertize sveučilišnih nastavnika u kontekstu osnivanja sveučilišnih kompanija i istraživačkih centara za suradnju s poslovnim sektorom i industrijom; sve se više potiče, nerijetko i zahtjeva, komercijalizacija istraživanja i ugovorno zapošljavanje sveučilišnih nastavnika, a mogućnost prodaje istraživačkih rezultata na otvorenom tržištu postaje kriterij procjene uspješnosti projekata i važan parametar pri donošenju odluka o raspodjeli financijskih sredstava; patenti i inovacije, kao originalna intelektualna vlasništva znanstvenika i njihovih sveučilišta, postaju važan kompetitivan alat za prevlast sveučilišta na otvorenom tržištu. Sveučilišni nastavnici postaju konzultanti i poduzetnici te kvalitetni, efikasni i učinkoviti pružatelji usluga. Jednostavno rečeno, od sveučilišta se očekuje razvoj poduzetničkog duha i značajan doprinos (nacionalnoj) ekonomiji, a ona, čini se, sve uspješnije slijede ta očekivanja (Gunasekara, 2004).

U takvoj će konstelaciji odnosa biti jako teško pronalaziti argumente kojima bi se opravdala uloga sveučilišta kao društvene institucije koja doprinosi javnom dobru. Ukoliko sveučilište ne bude ispunjavalo svoju javnu ulogu i odgovornosti iz "društvenog ugovora", biti će još teže tražiti, dobiti i zadržati podršku zajednice i javnosti koje se nalaze izvan okvira poslovnog svijeta, industrije odnosno tržišta. Postoje razlozi zbog kojih su organizacije javnog i privatnog dobra i njihove aktivnosti definirane i postavljene na različite načine. One počivaju na različitim društvenim ugovorima, a poticaji nastali u tržišnoj areni ne mogu biti prikladni za javnu svrhu i načela sveučilišta kao društvene institucije javnoga dobra. Ili kako to Shapiro (2005) ilustrira - nije

moguće sve aktivnosti i odnose u suvremenom društvu prikladno i uspješno smjestiti u komercijalnu stvarnost.

U društvenom kontekstu kojem dominiraju globalizacija, tržišne sile, tehnologija i nevjerojatna produkcija novih znanja koja bi trebala služiti unapređenju kvalitete života u zajednicama diljem svijeta, sveučilišta i visoko obrazovanje se trebaju voditi za daleko višim standardima nego što to čine poslovni sektor, a čak i vlade, ukazuje Katz (2002, prema Newman i sur., 2004). Na raznovrsne načine sveučilište pruža zajednici i društvu zajednička dobra. Upravo to proširuje polje njihove obaveze i odgovornosti u obrazovanju stručnih i društveno odgovornih članova društva koje će poticati na zalaganje u zajednici i aktivno uključivanje u osmišljavanje i rješavanje problema u zajednici. Naime, osim znanja i vještina koji bi studentima 'sutra' omogućili brže i bolje zapošljavanje, suvremeno društvo, ističu Newman i suradnici (2004), ima potrebu za dubljom etičkom svijesti građana, i njihovim kapacitetima za neovisnom moralnom procjenom i kritikom; društvo treba građane koji će biti spremni preuzeti inicijativu, kreativno promišljati nova rješenja i uspješno surađivati; i, možda još najvažnije, nastavljaju autori, biti društveno odgovorni i aktivni građani (Newman i sur., 2004).

Takav pristup obrazovanju studenata pretpostavlja i predanost sveučilišnih nastavnika određenom sustavu vrijednosti te uvjerenju da je sveučilište društvena institucija dužna doprinositi pozitivnim promjenama. Zato se javno djelovanje ne smije shvatiti samo kao skup inicijativa i aktivnosti koje sveučilište provodi u suradnji s relevantnim dionicima u zajednici. Ono se treba povezivati i s vrijednostima poput odgovornosti sveučilišta i sveučilišnih nastavnika prema zajednici, predanosti stalnom učenju, brizi za stručan i osoban razvoj studenata i kolega, što ističe i Macfarlane (2007).

Kao složen koncept, treća misija svoje korijene pronalazi u različitim tradicijama sveučilišta i visokog obrazovanja, različitim modelima visokoškolskih ustanova i njihovih temeljnih karakteristika, vizionarskom vodstvu sveučilišta te specifičnostima lokalne zajednice u kojoj sveučilište djeluje. S obzirom da se sveučilišta međusobno razlikuju u brojnim elementima (primjerice, veličina, ustroj, broj studenata, usmjerenost na nastavu ili istraživanje, stil upravljanja, modeli financiranja i drugo), različite bi vrste institucija trebale promišljati o onim konceptima i aktivnostima treće misije koji najviše odgovaraju realnim potrebama i problemima lokalne zajednice.

Važno je stoga intenzivno poticati rasprave o misiji i svrsi sveučilišta, ne bismo li tako pokušali bolje razumijeti prirodu suvremenog sveučilišta kao društvene institucije s javnom ulogom i svrhom u zajednici i tako prepoznali konstantno promjenjivu narav (nametnutih) odgovornosti koje se stavljaju pred sveučilišta. U vrijeme značajnih izazova u upravljanju sveučilištima, postaje jasno kako budućnost sveučilišta uvelike ovisi o viziji, vrijednostima i ciljevima upravljačke elite na svim razinama. Ponajviše, ovisi o viziji o tome tko smo i što želimo postati; ovisi i o razumijevanju onoga na što mi, kao sveučilište, ne bismo pristali, čak niti kada se ponude značajni dodatni izvori materijalne podrške, kao i toga što bismo bili spremni učiniti jedino ako bismo imali osigurane adekvatne uvjete i podršku za rad.

Ukratko, budućnost sveučilišta ovisi o jasnoj viziji budućeg razvoja sveučilišta i razumijevanju društveno odgovorne svrhe visokog obrazovanja. Bez tako jasne vizije i društveno odgovorne svrhe, te obveze djelovanja za javno dobro, upozorava Shapiro (2005), sveučilišta će biti jednostavno pometena, ili od strane sve agresivnijih tržišnih sila našega društva, od strane rastućih individualnih zahtjeva suvremenih studenata kojima dominira usko određenje samorazvoja i prosperiteta, ili pak od strane nekih drugih sila i mehanizama koji nemaju ni volje ni interesa poticati i njegovati intelektualne i obrazovne vrijednosti koje čine srž sveučilišta.

### 3. CIVILNA MISIJA SVEUČILIŠTA

Sintetizirajući aktualnu akademsku raspravu posvećenu društvenoj odgovornosti sveučilišta i različitim viđenjima položaja civilne misije sveučilišta u odnosu na treću misiju<sup>44</sup>, u ovom radu *koncept civilne misije sveučilišta artikulira sustav vrijednosti, načela i principa koji usmjerava temeljne djelatnosti sveučilišta te različite aktivnosti zalaganja sveučilišnih nastavnika i studenata u zajednici, ka obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana, razvoju civilnog društva, demokracije i uopće unapređenju kvalitete života u zajednici.*

U ovako definiranom konceptu civilne misije, polazi se od viđenja sveučilišta kao društvene institucije koja ima značajan (direktan i indirektan) utjecaj na političke, ekonomske i društvene procese i promjene u društvu, zbog čega se područje njegove javne odgovornosti širi na sve dimenzije zajednice i društva. Kao najznačajniji obrazovni centri koji kontinuirano uključuju nove generacije u (širu) društvenu zajednicu i tržište rada, kao središta stvaranja i diseminacije znanja, kao institucije koje okupljaju najobrazovanije građane različitih znanstvenih i stručnih profila, sveučilišta su dužna stalno propitivati i promišljati o svojoj svrsi i javnoj odgovornosti kao društvene institucije, ali i o odgovornosti sveučilišnih nastavnika kao nositelja pozitivnih promjena u zajednici. Civilna misija podrazumijeva jaču integraciju sveučilišta u lokalnu zajednicu koje je dio: sveučilište se treba zalagati i (stručno) baviti potrebama i problemima te zajednice, razvijati suradničke odnose i projekte s relevantnim dionicima u vanjskom okruženju (organizacije i inicijative civilnog društva, druge društvene institucije, tijela lokalne i regionalne samouprave), poticati zalaganje sveučilišnih nastavnika i studenata u zajednici i doprinostiti razvoju društveno odgovornih i aktivnih građana<sup>45</sup>.

Prihvatiti paradigmu civilne misije znači i prihvatiti obrazovanje stručnjaka i društveno odgovornih građana koji će biti sposobni kritički prosuđivati, aktivno sudjelovati u javnim raspravama i u svojim zajednicama se angažirati na različitim pitanjima općega

---

<sup>44</sup> U prethodnom se dijelu rada raspravlja o konceptu civilne misije sveučilište, i ukazuje na dva temeljna poimanja civilne misije - kao zasebne, isključive treće misije i kao segment integrativnog koncepta društvene i ekonomske dimenzije treće misije. Ovdje obrazloženom konceptu civilne misije snažno korespondira Macfarlaneov koncept (2007) prema kojem su briga za studente i kolege te javno djelovanje u zajednici moralna i društvena odgovornost sveučilišnih nastavnika.

<sup>45</sup> Da parafraziram Boyera (1996), civilna misija podrazumijeva stvaranje posebnog ozračja u kojem akademska i građanska zajednica redovito komuniciraju i to na kreativan način, poboljšavajući kvalitetu života svih u zajednici.



dobra, jednom od temeljnih zadaća sveučilišta. U tom se kontekstu zalaganje sveučilišnih nastavnika u zajednici, njihovo javno djelovanje, suradnja s predstavnicima iz zajednice, a osobito doprinos razvoju studenata kao odgovornih članova zajednice i društva, doživljava kao njihova odgovornost i zadaća kojoj se trebaju ozbiljnije posvetiti. Iz tog razloga Altman (1996) snažno zagovara ideju da visoko obrazovanje uključi u svoje programe znanja koja vode društvenoj odgovornosti, čemu doprinose Zlotkowski i suradnici (2006) pozivajući sveučilišne nastavnike da se posvete integraciji društveno odgovornog znanja (*socially responsive knowledge*). Kako društvo postaje sve složenije, potreba da se sa studentima gradi obrazovno okruženje koje će im pomoći shvatiti društvene probleme, ali i uvidjeti odgovornost koju nose kao članovi zajednice, postaje jednako važno, ako ne i važnije, od obrazovanja uspješnih stručnjaka. Način na koji John Henry Newman (prema Pelikan, 1992) promatra sveučilište, nadopunjuje iskazan stav o važnosti poticanja društvene odgovornosti studenata, pa citiram: *“Ako već praktična svrha mora biti dodjeljena sveučilištu, mislim da to svakako onda treba biti obrazovanje dobrih i odgovornih članova društva. Naime, sveučilište nije svrha za nešto. Sveučilište jest nešto. Sveučilište nije stroj za postizanje određene svrhe, više njih, ili pak za proizvodnju određenog rezultata. Sveučilište je vrsta ljudske djelatnosti. Njegova je jedina svrha biti spreman za svijet.”*

Iako iza ideje civilne misije i obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana, koji bi trebali skrbiti o svojoj zajednici, stoji moralna komponenta razvoja mladih ljudi, sve veći broj autora upozorava da se integracija civilne misije mora izdignuti iznad okvira moralnog rasta i razvoja studenata, te graditi na stabilnim intelektualnim argumentima koji će (re)definirati snažnu obrazovnu ulogu sveučilišta u razvoju nove generacije moralnih, društveno odgovornih i aktivnih građana (Maurrasse, 2001; Ostrander, 2004; Laredo, 2007). Obrazovati društveno odgovorne i aktivne građane znači, između ostaloga, poticati i ohrabrivati studente na prepoznavanje relevantnih problema zajednice i društva, zatim njihovo dublje ispitivanje i analizu, s ciljem osmišljavanja rješenja za postizanje pozitivne društvene promjene (Westheimer i Kahne, 2004). Integracija civilne misije tako podrazumijeva da se akademsko znanje temelji na životnim uvjetima i povezuje s praksom, odnosno zajednicom, kako bi se zajednički poticalo poboljšanje uvjeta života u lokalnim zajednicama te razvoj demokracije i civilnog društva (Ostrander, 2004). To implicira da integracija civilne misije podrazumijeva djelovanje u onim sferama zajednice, kako to Barber ilustrira (1996;

prema Zlotkowsky, 2007) “u kojima ne kupujemo i ne prodajemo, već razgovaramo sa susjedima o dobrobitima za našu zajednicu” (Barber, 1996; prema Zlotkowsky, 2007).

Da bi se moglo, kako Barber (1996) kaže, razgovarati sa susjedima o dobrobitima za našu zajednicu, sveučilište treba razvijati čvrstu i dugoročnu povezanost akademskih djelatnosti sa zajednicom. U procesu razvoja takvih poveznica, sveučilišta se moraju nositi s izazovom otvaranja prema zajednici, uvažavanja potreba i problema zajednice na način da svoj smjer kretanja i budućeg razvoja promatraju i definiraju u odnosu na potrebe zajednice i društva. Ali, iza ideje civilne misije nalaze se samo određene dimenzije te zajednice i društva, i to one koje nemaju poveznicu s novcem *per se*, ekonomijom u užem smislu, poticanjem kompetitivnosti, ostvarivanjem tržišne relevantnosti i konkurentnosti, što podrazumijeva ekonomska dimenzija treće misije sveučilišta.

Ideja civilne misije vezuje se uz dimenzije civilnog društva, demokracije, javne sfere djelovanja, odgovornosti, brige i pripadanja, jačanja povjerenja i društvenog kapitala te zalaganja za pozitivnim promjenama u zajednici. Sveučilišta koja teže integraciji civilne misije, okreću se raznovrsnim inicijativama: osnivaju sveučilišne centre koji pružaju podršku u osmišljavanju i provedbi aktivnosti civilnog zalaganja u zajednici, razvijaju adekvatne modele nagrađivanja i vrednovanja civilnog zalaganja sveučilišnih nastavnika, osmišljavaju posebne kolegije i uspostavljaju nove studijske programe usmjerene obrazovanju za aktivno građanstvo. Najviše se ipak zagovara integracija aktivnosti zalaganja studenata, ali i sveučilišnih nastavnika, u nastavne programe i istraživačke projekte pa svjedočimo sve bržem širenju modela učenja zalaganjem u zajednici (*academic service-learning*) i istraživanja temeljenog na potrebama zajednice (*community based research*). Primjeri takvih aktivnosti mogu se pronaći i na našim sveučilištima<sup>46</sup>, ali samo u domeni entuzijastičnih iskoraka malog broja sveučilišnih nastavnika koji se slažu da je svrha zalaganja studenata u zajednici obrazovati ih kako bi bili odgovorni i aktivni građani.

Da se aktivnosti civilne misije ne bi pretvorile isključivo u moralnu obvezu sveučilišnih nastavnika ili dodatne aktivnosti usmjerene dionicima u vanjskom okruženju, brine sve veći broj autora koji zagovara promjenu tradicionalnih obrazaca nastave i istraživanja

---

<sup>46</sup> Opis nekih programa može se pronaći u: Ćulum, B. (2007). Hrvatska sveučilišta u promociji volonterstva – primjeri koje treba slijediti. U: Ledić, J. (2007). (ur). *Volontiranje je cool: Društveno odgovorno sveučilište – poticatelj kulture volontiranja*. Rijeka: Zaklada Sveučilišta u Rijeci.

tako da se u nastavne i istraživačke aktivnosti snažnije integrira segment zalaganja u zajednici, koji bi doprinjeo povezanosti sveučilišta i zajednice te njihovim zajedničkim nastojanjima u pronalasku rješenja potreba i problema različitih društvenih skupina u zajednici (Boyer, 1996; Harkavy i Benson, 1998; Thomas, 2000; Checkoway 2000, 2001; Gamson, 2001; Ramaley, 2001; Harkavy, 2006; Karlsson, 2007; Ćulum i Ledić, 2010).

Zagovaranju integracije civilne misije u temeljne akademske djelatnosti posljednje desetljeće snažno doprinosi Boyer (1996) pozivanjem na uspostavljanje akademske djelatnosti zalaganja (*scholarship of engagement*) i objašnjava: “Akademska zajednica mora postati snažniji partner u potrazi za rješenjima najvažnijih društvenih, građanskih, ekonomskih i moralnih problema. To znači povezati bogate resurse sveučilišta s našim najvažnijim društvenim, građanskim i etičkim problemima, s našom djecom, našim školama, našim nastavnicima i našim gradovima. Ali, ako zagrebemo dublje, čvrsto sam uvjeren kako nam nije potrebno još novih programa, već viša svrha, izraženiji osjećaj misije, jasniji smjer u kojem možemo pokrenuti postojeće djelatnosti (...)” (Boyer, 1996, 19-20). Korištenje metoda koje podrazumijevaju povezivanje sveučilišta i zajednice, takav aktivan suodnos i rad sa predstavnicima zajednice i studentima, imaju za cilj unaprijediti iskustvo učenja kod studenata kako bi se obrazovalo samomotivirajuće učenike koji će postati aktivni članovi u zajednici (Marullo i sur, 2003) i, stoga, smatraju pojedini autori, sveučilište mora pružiti vidljive i mjerljive odgovore suvremenim izazovima te kontinuirano promjenjivim potrebama zajednice (McKay i Rozee, 2004).

Poticanjem rasprave o integraciji civilne misije u akademske djelatnosti te o mogućnostima razvoja nastavnih i istraživačkih programa koji bi se temeljili na potrebama i problemima zajednice te poticali učenje studenata zalaganjem u zajednici, raste i svijest o važnosti uloge sveučilišnih nastavnika u uspješnoj integraciji aspekata civilne misije te obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Raspravljajući o odgovornosti sveučilišta i sveučilišnih nastavnika za obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana Wellman (2000) upozorava na učestalu pretpostavku da je učenje znanjima i vještinama aktivnog građanstva kolateralni efekt samog studiranja i višegodišnjeg boravka na sveučilištu, produkt fuzije studenata s drugim studentima, sveučilišnim nastavnicima, studijskim programom i ostalim aktivnostima na sveučilištu. Obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana, tvrdi Wellman (2000), svačija je odgovornost, ali u stvari, ničiji posao.

### 3.1. Sveučilišni nastavnici i integracija civilne misije sveučilišta

Integrirati civilnu misiju na sveučilište danas znači prije djelovati na određeni način u zajednici i transformirati već postojeće akademske djelatnosti i aktivnosti, nego osmišljavati nove. Naime, prisutno preopterećenje višestrukim akademskim ulogama koje sveučilišni nastavnici percipiraju (Rice, Sorcinelli i Austin, 2000), kao i visoki stupanj stresa, straha i nezadovoljstva zbog očekivanih rezultata izvrsnosti u svim područjima kojima se bave (O'Meara i Braskamp, 2005), potakli su autore na zagovaranje integrativne paradigme akademskih uloga te snažnije povezivanje nastavnih i istraživačkih aktivnosti koje bi se temeljile na potrebama zajednice (Boyer, 1996; Berberet, 1999; Bloomgarden i O'Meara, 2007; Karlson, 2007). S ciljem doprinosa razumijevanju integrativne paradigme, Boyer (1996), na što je u radu već ukazano, razvija koncept akademske djelatnosti zalaganja *“koji podrazumijeva uzajamno partnerstvo sveučilišta i šire zajednice te korisnu razmjenu znanja i resursa, ostvarenu povezivanjem temeljenih akademskih djelatnosti i potreba zajednice.”* (Boyer, 1996, 19-20).

Integracija civilne misije u akademske djelatnosti stoga podrazumijeva transformaciju u planiranju i provedbi nastave i istraživanja, pa je sasvim jasno da njezina uspješnost ovisi o sveučilišnim nastavnicima, nositeljima akademskih djelatnosti. Imajući u vidu da se ovdje radi o aktivnostima koje nisu prepoznate u aktualnom sustavu vrednovanja rada sveučilišnih nastavnika, i koje se, barem kad su u pitanju kriteriji napredovanja sveučilišnih nastavnika, ne komuniciraju kao njihova odgovornost i obveza, jasno je da *integracija civilne misije ponajviše ovisi o stavovima sveučilišnih nastavnika spram vrijednosti, principa i načela civilne misije, odluci hoće li se posvetiti aktivnostima zalaganja i njihovoj integraciji u akademske djelatnosti, i posljednje, nikako manje važno, o njihovoj spremnosti na promjene i promišljanje nastavnih i istraživačkih aktivnosti koje bi se temeljile na potrebama i problemima zajednice i poticale kod studenata učenje zalaganjem u zajednici.*

Kao model iskustvenog učenja, učenje zalaganjem u zajednici, čija se integracija zagovara, počiva na dvjema idejama: prva je da su aktualne potrebe i problemi lokalne zajednice i društva esencijalna komponenta (visokoškolskog) obrazovanja u demokratskom društvu, a druga da se planiranju, osmišljavanju i provedbi aktivnosti koje bi doprinjele rješavanju tih potreba i problema pristupa u suradnji s relevantnim dionicima u zajednici (javni sektor, organizacije i inicijative civilnog društva, niže razine

obrazovanja, društvene institucije), naravno u ovisnosti od specifičnih karakteristika sveučilišta i lokalne zajednice u kojoj ono djeluje. Radi se o višedimenzionalnom obrazovnom iskustvu koje studentima omogućuje sudjelovanje u dobro osmišljenoj i organiziranoj aktivnosti u zajednici koja je povezana sa kolegijem (znanstvenim i/ili stručnim područjem) i odgovara na prepoznate potrebe u zajednici, a nakon provedbe dogovorenih aktivnosti potiče studente na analizu vlastitog iskustva na način koji im omogućuje dublje razumijevanje sadržaja kolegija, uvažavanje doprinosa (znanstvene) discipline te snažniji osjećaj vlastite društvene odgovornosti (Bringle i Hatcher, 1996).

Među stručnjacima postoji konsenzus da integracija modela učenja zalaganjem u zajednici, omogućuje povezivanje teorije i prakse (struke), dok studenti istovremeno stječu vrijedna iskustva, znanja i vještine o društvenoj odgovornosti prema zajednici u kojoj žive i djeluju. Model učenja zalaganjem u zajednici intencionalno integrira nastavni program i studentsko zalaganje u zajednici koje može biti direktno i indirektno. Kada su direktno uključeni u aktivnosti u zajednici, studenti imaju *face to face* kontakte sa svojim sugrađanima, inače korisnicima usluga organizacije/ustanove s kojom surađuju<sup>48</sup> (Ćulum i Ledić, 2010). S druge strane, ukoliko sudjeluju u indirektnim aktivnostima, studenti, u suradnji sa sveučilišnim nastavnicima i predstavnicima organizacija i ustanova, pokušavaju utjecati na institucionalno okruženje i infrastrukturu u zajednici u kojoj ti isti korisnici odnosno građani žive i djeluju<sup>49</sup> (Ćulum i Ledić, 2010). Kroz aktivnosti suradnje s predstavnicima iz zajednice, studente se potiče na analizu potreba i problema lokalne zajednice i pojedinih društvenih skupina, a primjeri takvih aktivnosti mogu uključivati istraživanja manjeg opsega, evaluacije projekata/programa,

---

<sup>48</sup> U tom bi slučaju, primjerice studenti financija i bankarstva mogli, surađivati s Centrom za socijalnu skrb i pružiti svoju stručnu podršku u planiranju financija obiteljima niskog socioekonomskog statuta. U nekoj bi drugoj varijanti studenti građevine mogli surađivati s prihvatilištem za žene i djecu žrtve obiteljskog nasilja i raditi na prostornom planiranju i adaptaciji prihvatilišta.

<sup>49</sup> U ovom bi slučaju studenti građevine, koji su prije direktno surađivali s prihvatilištem, ovaj put radili na analizi okruženja, zakonskih akata, postojećih prostornih rješenja, politici gradskih vlasti kao najmodavca gradskih prostora, možda i osmislili kampanju za lobiranje gradskih vlasti za besplatno korištenje adekvatnih gradskih prostora u ove svrhe i sl.

rad na analizi javnih politika, procjenu potreba u zajednici, razvoj projektnih ideja, rad s marginaliziranim društvenim skupinama, lobiranje i zagovaranje<sup>50</sup>.

Specifičnosti sveučilišta, znanstvenih područja, kolegija, i samih lokalnih zajednica uvjetuju primjenu različitih modela integracije učenja zalaganjem u zajednici u kurikulum i nastavne predmete, ali većina ih ima zajednički nazivnik u slijedećim aktivnostima: (I) *tradicionalne akademske aktivnosti* (predavanje, čitanje, grupne diskusije i prezentacije, pisani zadatci i vrednovanje), (II) *zalaganje u zajednici* koje korespondira znanstvenoj disciplini i predmetu, odnosno sadržaju koji studenti trebaju savladati (volontiranje studenata u organizacijama i institucijama u zajednici na provedbi istraživanja, analizi potreba, promišljanju i razvoju novih projektnih ideja i rješenja za identificirane potrebe i probleme u lokalnoj zajednici) i (III) *strukturirana i vođena refleksija* na aktivnosti zalaganja kako bi se snažnije povezala akademska komponenta s ovom zalaganja studenata u zajednici (izrada izvještaja provedenih istraživanja, izrada prezentacija, pisanje i objavljivanje radova, pokretanje studentskih novina/časopisa, analize javnih politika).

Iako se u nastavnim i istraživačkim aktivnostima koje potiču učenje zalaganjem u zajednici često koristi termin volontiranja kako bi se objasnilo studentsko iskustvo djelovanja u zajednici, važno je iznova isticati da učenje zalaganjem u zajednici u svojoj biti ne počiva na modelu volontiranja i da se na djelovanje u zajednici ne gleda kao iskaze dobrote, altruizma i velikodušnosti studenata. Radi se naime o puno složenijem obliku iskustvenog učenja - namjera je učenja zalaganjem u zajednici kod studenata razviti etos civilne i društvene odgovornosti - razumijevanje važnosti zalaganja u zajednici svakog od nas, ukoliko želimo osigurati prosperite zajednice u kojoj živimo i demokratskog društva kojeg razvijamo. Osmišljen tako da povezuje kurikulum i potrebe zajednice, model učenja zalaganjem u zajednici potiče studente na složeniji pristup svojem zalaganju u zajednici, koji nadilazi sentimentalne, altruistične vrijednosti i plemenitost obveze (*noblesse oblige*) pomaganja drugima. Putem aktivnosti koje su intencionalno organizirane tako da razvijaju znanje, vještine i utječu na sustav

---

<sup>50</sup> Iako su ovakve aktivnosti zahtjevne za organizaciju, provedbu i evaluaciju, autori apeliraju na predanost i upornost sveučilišnih nastavnika, koji studentima trebaju osigurati što više takvih prilika. Kao što je John Stuart Mill primjetio (1963, prema Jacoby, 2009), rijetke i gotovo slučajne aktivnosti zalaganja u zajednici ne mogu biti dobar temelj za razvoj društvene odgovornosti: *“politički, aktivistički, uglavnom javan čin u koji će se studenti uključiti jednom godišnje, i za koji ih se ne priprema na svakodnevnoj razini kako bi se razvile njihove navike javnog djelovanja, ostavlja njihov intelekt i moralne predispozicije uglavnom na istoj razini na kojoj su i bile prije uključivanja studenata u takve aktivnosti (...) ne učimo čitati i pisati, jahati, plivati ili voziti automobil tako što nam netko opisuje na koji se način to treba činiti, već tako što to činimo.”*

vrijednosti i promjene stavova kod studenata, stvara se puno pouzdanija i jača baza za razvoj njihove društvene odgovornosti, nego što je to moguće uz poticanje na volontiranje ili neke druge oblike pomoći u zajednici, a koji nisu povezani s akademskim kurikulumom. Na taj se način studente priprema za aktivnu ulogu u zajednici koju bi trebali odgovorno ispunjavati kao profesionalci u struci i kao građani u sferi civilnog društva<sup>51</sup>.

Unatoč brojnim prednostima koje integracija civilne misije donosi svima koji su uključeni u tako osmišljene aktivnosti, valja naglasiti da se ne zagovara uključivanje aktivnosti zalaganja u zajednici u svaki kolegij kojemu je nastavnik nositelj, niti bi one trebale biti integrirane prema principu jednakosti za sve predmete i sve studente. Uvažavajući prednosti ovog modela, važno je ipak istaknuti da njegovo uvođenje u akademske djelatnosti nije (dovoljno) magično rješenje za integraciju civilne misije, kao što je i ilustrirao Robert Bringle, voditelj Centra za javno djelovanje i vodstvo na Purdue sveučilištu (Indianapolis, USA), *“Bježim od ideje da učenje zalaganjem u zajednici rješava sve probleme i da bi svi sveučilišni nastavnici trebali integrirati ovaj model u sve nastavne predmete koje imaju. Kao što svaki predmet ne podrazumijeva laboratorijske vježbe, niti primjerice rad na terenu. Ali ipak, vjerujem da integracija učenja zalaganjem u zajednici može doprinjeti sveobuhvatnijem učenju studenata, čak i onih nastavnih sadržaja za koje nastavnici misle da je nemoguće prenijeti i usvojiti na ovaj način.”* (prema Thomas, 2000., str. 68).

Integracija nastave i istraživanja te doprinos sveučilišnih nastavnika obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana, poticanjem njihova učenja zalaganjem u zajednici, slažu se brojni autori, zahtjeva dugoročnu posvećenost sveučilišnih nastavnika. Imajući u vidu da se od njih, ukoliko se odluče na ovu promjenu, očekuje otvorenost za suradnju sa zajednicom, uspostavljanje i rukovođenje partnerskim (istraživačkim) projektima, osmišljavanje i priprema nekonvencionalnih nastavnih programa, osmišljavanje terenskog rada, poticanje i vođenje timskog rada, adekvatno dokumentiranje vlastitoga rada, a osobito rada studenata i njihovog napretka, interdisciplinarnost, osiguranje materijalnih sredstava za provedbu aktivnosti, a da

---

<sup>51</sup> Jedan od poznatijih politologa danas, Benjamin Berber, opisuje izazove s kojim se danas suočavaju mnoga društva, posebno nove demokracije, i civilnom društvu daje na značaju: *“ (...) prvi prioritet mora biti obnova civilnog društva kao okvira za ponovno osmišljavanje demokratskog građanstva (...) civilno društvo je posrednička, treća domena između velike, ali sve više neučinkovite državne vlasti i metastazirajućeg sektora privatnog tržišta. Kao takvo, civilno društvo treba svoje mjesto, mora postati pravo opipljivo geografsko mjesto koje nudi apstraktnu ideju javnog glasa.”* (prema Schneider, 2000, str. 98).

pritom nemaju adekvatnu institucionalnu i administrativnu podršku i da se rezultati takvih aktivnosti rijetko (ako uopće) adekvatno i vrednuju u sustavu napredovanja sveučilišnih nastavnika, jasno je zašto se apelira na upornost i posvećenost sveučilišnih nastavnika. Naime, uključivanje u ovakve aktivnosti, za koje, kako se čini, sveučilišni nastavnici nisu službeno zaposleni, zaduženi pa ni vrednovani, moglo bi ugroziti važnije dimenzije njihova (znanstvenog i stručnog) akademskog dostignuća (Bloomgarden i O'Meara, 2007, Macfarlane, 2007; Karlson, 2007).

U pravu je stoga Kendall (1990) kada ističe da sveučilišni nastavnici igraju središnju ulogu u procesu promocije i integracije civilne misije sveučilišta i da su oni jedini ključ koji sveučilištima može, dugoročno gledano, omogućiti predanost djelovanja u zajednici. Naime, uspješnost razvoja civilne misije sveučilišta i šire primjene modela koji potiču zalaganje u nastavi i istraživanju, ovisi upravo o njima i, kako je u radu već istaknuto: njihovim stavovima o civilnoj misiji, odluci o tome žele li "utrošiti svoje vrijeme" na ove aktivnosti, te njihovoj spremnosti na promjene u nastavnom i istraživačkom radu. Istraživanja brojnih studija pokazuju kako je namjera sveučiličnih nastavnika za poticanjem civilnog zalaganja i obrazovanjem društveno odgovornih i aktivnih građana ključna za integraciju civilne misije i (pozitivne) promjene koje ona donosi (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, The American Political Science Association's Standing Committee on Civic education and Engagement i CIRCLE - The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, 2005). Važnost dugoročne posvećenosti sveučilišnih nastavnika obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana ističu Zlotkowski i Williams (2008). Pritom naglašavaju kako, pored složenih zadataka koji potiču studente na kritičko promišljanje, analizu i razvoj znanja i vještina potrebnih za civilno zalaganje u zajednici, uspješna integracije civilne misije zahtjeva od sveučilišnih nastavnika učinkovitu kompoziciju nastave i istraživanja.<sup>52</sup>

Istraživanja ukazuju da integrativni model nastavnih i istraživačkih aktivnosti može biti snažan motivator za poticanje zalaganja sveučilišnih nastavnika i studenata u zajednici, ukoliko naravno uopće i postoje mogućnosti za njegovu realizaciju (Colbeck i Michael,

---

<sup>52</sup> Na učinkovitu kompoziciju višestrukih uloga sveučilišnog nastavnika u literaturi se uglavnom referira kao na integrativnu paradigmu. Prednosti integracije akademskih uloga i načini na koje se ista može postići još su uvijek nedovoljno istražena područja visokoga školstva (Bloomgarde i O'Meara, 2007), ali valja ukazati na studije čiji rezultati ističu pozitivne efekte. Berberet (1999) tako naglašava prednost integrativne paradigme koja djelovanje u zajednici dovodi u jednaki položaj s istraživanjem i nastavom i ističe kako je takav pristup važan za sveučilišne nastavnike, a dugoročno i za samo sveučilište.



2006; Bloomgarden i O'Meara, 2007). U tom bi smislu, na promicanje integracije nastave i istraživačkih aktivnosti koje potiču učenje zalaganjem u zajednici, mogao, s jedne strane djelovati sve veći broj istraživanja o pozitivnim rezultatima koje sveučilišni nastavnici (koji su se odlučili na integraciju civilne misije u akademske djelatnosti) postižu na osobnoj i profesionalnoj razini,<sup>53</sup> a s druge, istraživanja koja ukazuju na potencijale tako osmišljenih aktivnosti u obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana<sup>54</sup> i postizanju pozitivnih promjena u zajednici. Unatoč porastu broja istraživanja koja sustavno ukazuju na pozitivne rezultate koje integracija civilne misije sveučilišta ima za sveučilišne nastavnike, studente, lokalnu zajednicu i samo sveučilište, analize i dalje upozoravaju da je broj sveučilišnih nastavnika koji razvijaju (nastavne i istraživačke) strategije koje potiču obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana još uvijek neznan (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2005).

---

<sup>53</sup> Brojna istraživanja i pokazuju kako se najbolji rezultati civilnog zalaganja u zajednici postižu kroz aktivnosti koje smisleno povezuju istraživačke i nastavne aktivnosti te one koje zahtjevaju zalaganje i studenata i sveučilišnih nastavnika (Reardon, 1998; Benson, Harkavy i Puckett, 2000); kako nastavnici i odjeli koji promiču zalaganje u zajednici postižu bolje rezultate u svojoj disciplini i zajednici zbog integracije uloga (Boyer, 1990; Linton, 1995; Benson, Harkavy i Pockett, 2000; Peters, 2000; O'Meara, 2002; Bloomgarde i O'Meara, 2007).

<sup>54</sup> Rezultati brojnih istraživanja pokazuju kako sveučilišni nastavnici koji integriraju aspekte civilne misije vrednuju (i stvaraju) obrazovne prilike koje omogućuju studentima aktivno i isukustveno učenje koje unapređuje njihove analitičke sposobnosti i pospješuje vještine učenja rješavanjem problema, promoviraju aktivno djelovanje u zajednici i uključuju studente u istraživačke projekte manjih opsega koji se temelje na potrebama lokalne zajednice (Cantor, 1995).

#### 4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Koncept civilne misije sveučilišta do sada nije izazivao značajniji interes u hrvatskoj istraživačkoj zajednici i nalazi se malo podataka o tome koliko su sveučilišta učinila u ovom kontekstu, gdje počiva i temeljna motivacija za istraživanje i izradu disertacije.

U situaciji u kojoj recentna istraživanja pokazuju da civilno društvo u Hrvatskoj pati od slabe zasetosti građana za probleme u društvu i u zajednicama u kojima žive, da se građani ne osjećaju pozvanima i odgovornima za rješavanje problema s kojima su suočeni te da su nezainteresirani za ono što se događa (Bežovan i Zrinščak, 2007), da značajno opada interes mladih za sudjelovanje u aktivnostima zajednice i da ne postoji međusobno povjerenje društvenih i političkih institucija i mladih ljudi (Ilišin i sur., 2002), razumno je očekivati, obzirom na očekivanu ulogu u društvu, da akademska zajednica predvodi procese obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana.

Međutim, smjer razvoja hrvatskih sveučilišta ukazuje na sve aktualniju istraživačku i tržišnu profilaciju te zanemarenost segmenta civilne misije (Ćulum i Ledić, 2010). Iako istraživanja ukazuju na postojanje povoljnog pravno-organizacijskog okruženja za razvoj civilne misije hrvatskih sveučilišta u Zakonu o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, valja istaknuti nepovoljan status civilne misije sveučilišta u ostalim dokumentima - strategijama sveučilišta, a osobito statutima sveučilišta i njihovim sastavnicama te uvjetima vrednovanja i napredovanja sveučilišnih nastavnika (Ćulum, 2009). Brojni autori međutim smatraju da je civilno zalaganje odgovornost sveučilišnih nastavnika i da se poticanju civilnog zlaganja studenata i obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana trebaju ozbiljnije posvetiti unatoč (neadekvatnim) uvjetima napredovanja (Harkavy i Benson, 1998; Checkoway 2000, 2001; Gamson, 2001; Pope i Suresh, 2001; Ramaley, 2001; Thomas, 2001).

Sukladno statutarnim odredbama dobiva se dojam kako hrvatska sveučilišta i njihove sastavnice ne prepoznaju individualnu odgovornost sveučilišnih nastavnika za obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana i poticanje njihova zalaganja u zajednici (Ćulum i Ledić, 2010). U okruženju u kojem civilna misija sveučilišta nije institucionalno promovirana, postaje razvidno kako se hrvatskoj akademskoj zajednici dalo prostora da se spram koncepta civilne misije sveučilišta, unapređenju kvalitete

života u zajednici i obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana postavlja ovisno o osobnom poimanju civilnosti i odgovornosti spram (lokalne) zajednice.

Iznimno je važno stoga utvrditi kako sveučilišni nastavnici u hrvatskoj promišljaju o civilnoj misiji, jesu li skloni promjenama u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu (s obzirom da integracije civilne misije u akademske djelatnosti zahtjeva značajne promjene u planiranju, izvedbi i vrednovanju aktivnosti kojima se potiče zalaganje studenata u zajednici) te koji bi institucionalni mehanizmi podrške potaknuli sveučilišne nastavnike na integraciju civilne misije u akademske djelatnosti i svakodnevni rad.

#### **4.1. Svrha, ciljevi i zadaci istraživanja**

Opći cilj istraživanja jest utvrditi pretpostavke poticanja, razvoja i integracije civilne misije sveučilišta u temeljne akademske djelatnosti.

Temeljna svrha rada - prihvaćajući opća načela civilne misije<sup>55</sup> i konsenzus o važnoj ulozi sveučilišnih nastavnika u njezinoj integraciji, postignut u međunarodnoj akademskoj raspravi - *je utvrditi mogućnosti integracije principa i načela civilne misije u akademske djelatnosti na hrvatskim sveučilištima s obzirom na stavove koje sveučilišni nastavnici zauzimaju spram civilne misije, njihovu spremnost na promjene u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu, te mehanizme institucionalne podrške koji bi ih potaknuli na integraciju civilne misije i prihvaćanje promjena.*

Istraživanjem se teže analizirati osnovne determinante uspješne integracije civilne misije sveučilišta u akademske djelatnosti:

- spremnost sveučilišnih nastavnika na promjene u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu,
- stavovi i vrijednosne dispozicije sveučilišnih nastavnika spram koncepta civilne misije sveučilišta,
- mehanizmi institucionalne podrške koji bi potaknuli sveučilišne nastavnike na integraciju civilne misije u akademske djelatnosti

---

<sup>55</sup> Podsjetimo da u ovom radu koncept civilne misije sveučilišta artikulira sustav vrijednosti, načela i principa koji usmjerava temeljne djelatnosti sveučilišta te različite aktivnosti zalaganja sveučilišnih nastavnika i studenata u zajednici, ka obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana, razvoju civilnog društva, demokracije i uopće unapređenju kvalitete života u zajednici.

U skladu s utvrđenim predmetom istraživanja i svrhom, postavljeni su slijedeći specifični ciljevi i zadatci:

CILJ 1. Utvrditi skupine sveučilišnih nastavnika spram njihove spremnosti na promjene u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu i izraditi tipologiju nastavnika prema dobivenim skupinama

- 1.1. Testirati teze o normalnoj distribuciji skupina u populaciji, prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena (Rogers, 1962), na uzorku sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj
- 1.2. Utvrditi distribuciju predloženih skupina prema faktoru inovativnosti – spremnosti na prihvaćanje promjena (Rogers, 1962) među populacijom sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj
- 1.3. Utvrditi tipologiju sveučilišnih nastavnika - spremni na promjene, neutralni, opiru se promjenama
- 1.4. Utvrditi specifične karakteristike pojedinih skupina (osobito onih spremnih na promjene i onih koji se promjenama opiru)

CILJ 2. Utvrditi vrijednosne orijentacije i dispozicije sveučilišnih nastavnika spram koncepta civilne misije sveučilišta

- 2.1. Ispitati stavove sveučilišnih nastavnika o temeljenoj svrsi sveučilišta/visokog obrazovanja
- 2.2. Utvrditi značaj koji sveučilišni nastavnici pridaju različitim dionicima u vanjskom okruženju u kontekstu suradnje sa sveučilištem
- 2.3. Utvrditi obrazovne ciljeve kojima sveučilišni nastavnici teže u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu
- 2.4. Ispitati stavove sveučilišnih nastavnika prema civilnom zalaganju u zajednici i djelovanju za opće dobro
- 2.5. Ispitati stavove sveučilišnih nastavnika o ulozi različitih društvenih faktora kao nositelja obrazovanja za društveno odgovorno i aktivno građanstvo
- 2.6. Ispitati stavove sveučilišnih nastavnika o njihovoj ulozi (ulozi sveučilišnih nastavnika) u promociji civilnog zalaganja u zajednici
- 2.7. Ispitati stavove sveučilišnih nastavnika spram mogućnosti promocije civilnog zalaganja studenata u akademskim djelatnostima

Svi zadaci (2.1. - 2.8.) uključuju analizu na ukupnom uzorku te utvrđivanje razlike u stavovima sveučilišnih nastavnika s obzirom na faktor inovativnosti/spremnosti na

prihvatanje promjena (prema tri skupine - inovatori i rani usvajči, rana većina te kasna većina i kolebljivci) i s obzirom na nezavisne varijable (sveučilište, područje izbora u zvanje, akademsko zvanje, dob i spol).

CILJ 3. Utvrditi elemente institucionalne podrške povezane s namjerom sveučilišnih nastavnika za uvođenjem promjena u nastavni i istraživački rad i integracijom civilne misije sveučilišta u temeljne akademske djelatnosti

3.1. Utvrditi motivacijski potencijal različitih faktora koji bi mogli potaknuti sveučilišne nastavnike na integraciju civilne misije u temeljne akademske djelatnosti:

3.1.1. Definiranje zadaća civilne misije kao temeljnih aspekata misije sveučilišta

3.1.2. Uključenost zadaća civilne misije u temeljne pravne akte sveučilišta i fakulteta

3.1.3. Osiguranje mogućnosti usavršavanja

3.1.4. Uključenost u kriterije znanstveno-nastavnog napredovanja

3.1.5. Materijalni resursi (dodatak na plaću, financijska podrška za provedbu aktivnosti)

3.1.6. Administrativna podrška

3.1.7. Interes studenata i kolega/ica

3.1.8. Fleksibilne mogućnosti opterećenja u radu i vrednovanja različitih akademskih aktivnosti

Svi zadaci (3.1.1. - 3.1.8.) uključuju analizu na ukupnom urozku te utvrđivanje razlike u stavovima sveučilišnih nastavnika s obzirom na faktor inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena i s obzirom na nezavisne varijable.

CILJ 4. Utvrditi obilježja sveučilišnih nastavnika spremnijih na integraciju civilne misije

4.1. Usporediti utvrđene razlike na skupinama sveučilišnih nastavnika u odnosu na faktor inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena te u odnosu na razlike u stavovima spram civilne misije sveučilišta

CILJ 5. Utvrditi preporuke koje bi sveučilišta mogla uvesti na institucionalnoj razini s ciljem stvaranja poticajnog okruženja za uspješnu integraciju civilne misije sveučilišta u temeljne akademske djelatnosti

## 4.2. Populacija i uzorak istraživanja

Populaciju u ovom istraživanju čine svi sveučilišni nastavnici i suradnici u Republici Hrvatskoj zaposleni na sveučilištima temeljem ugovora o radu. Prema podacima Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske (DZS) u akademskoj godini 2008./2009. na sedam sveučilišta koja djeluju u Hrvatskoj ukupno je bilo zaposleno 14 995 nastavnika i suradnika u nastavi, temeljem ugovora o radu i angažiranih na osnovi ugovora o djelu. Iskazano ekvivalentom pune zaposlenosti, ukupan broj nastavnika i suradnika u nastavi jest 10 802, od toga je udio nastavnika i suradnika u nastavi koji predaju na temelju ugovora o radu 81,5%, a udio osoba koje predaju na temelju ugovora o djelu je 18,5%. Navedenu razliku, većinom čine nastavnici zaposleni temeljem ugovora o djelu, a koji rade temeljem ugovora o radu pri drugim visokim učilištima. Stoga, kako bi se izbjeglo ponavljanje istih nastavnika u bazi iz koje se generirao uzorak, odlučeno je da ispitanici budu isključivo nastavnici i suradnici zaposleni temeljem ugovora o radu. Pri sveučilištima u Hrvatskoj zaposleno je 8 539 nastavnika i suradnika temeljem ugovora o radu, njih 7 934 na puno radno vrijeme.

Anketni upitnik istraživanja primjenjen je na reprezentativnom (slučajnom) uzorku nastavnika i suradnika na sveučilištima u Republici Hrvatskoj, s obzirom na varijable sveučilište i zvanje. Kako bi se očuvala reprezentativnost uzorka (uz moguću pogrešku +/- 4%), potreban je broj od 561 ispitanika<sup>56</sup>. Istraživanjem je obuhvaćen stratificirani uzorak od 570 sveučilišnih nastavnika i suradnika sa svih sedam hrvatskih sveučilišta: Sveučilišta u Zagrebu, Sveučilišta u Osijeku, Sveučilišta u Rijeci, Sveučilišta u Splitu, Sveučilišta u Zadru, Sveučilišta u Dubrovniku i Sveučilišta u Puli, što je procijenjeno dovoljnim za metodološki valjanu interpretaciju rezultata.

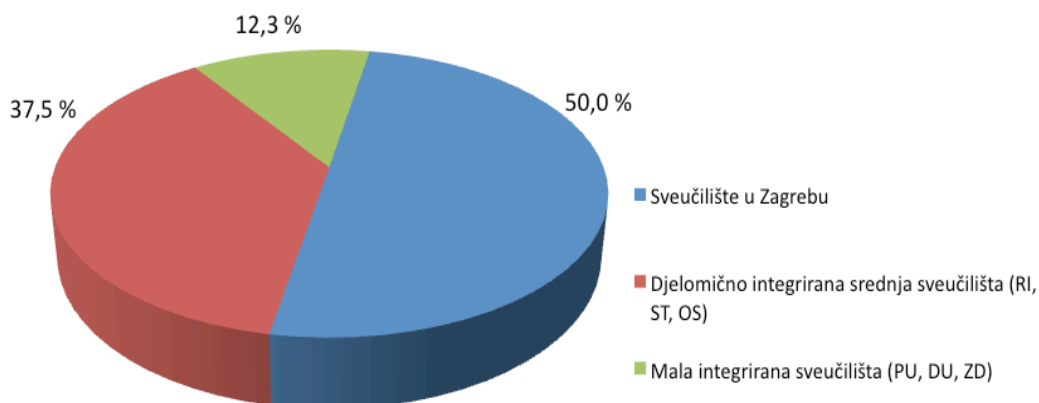
---

<sup>56</sup> Dosadašnja istraživanja putem mrežne ankete ukazuju na najčešći postotak odgovora od 10% do 30%, iako su (iznimno rijetko) zabilježeni povrati i od preko 50%. Obzirom na dosadašnja iskustva, očekivao se uzorak u rasponu od 350 do 400 ispitanika. Kombinacijom mrežne i poštanske ankete (koja je ponuđena kao opcija onim sveučilišnim nastavnicima i suradnicima koji nisu htjeli, mogli ili znali pristupiti ispunjavanju putem mrežne ankete) osiguran je ukupan uzorak od 570 ispitanika.

Sveučilište	Broj/f	% udio	Sveučilište rekodirano	broj	% udio
Zagreb	285	50,0	Sveučilište u Zagrebu	285	50,0
Rijeka	75	13,2	Djelomično integrirana (Rijeka, Split, Osijek)	214	37,5
Split	56	9,8	Integrirana (Dubrovnik, Zadar, Pula)	70	12,3
Osijek	83	14,6			
Dubrovnik	13	2,3			
Zadar	33	5,8			
Pula	24	4,2			
Nedostaje	1	0,2		1	0,2
UKUPNO	570	100		570	100

Tablica 4. Uzorak ispitanika prema sveučilištu

Najbrojniji dio ispitanika svakako čine oni sa Sveučilišta u Zagrebu - anketni upitnik je ispunilo 285 nastavnika i suradnika, točno 50% ukupnog uzorka. S djelomično integriranih sveučilišta (Sveučilište u Splitu, Rijeci i Osijeku) anketni upitnik je ispunilo 214 nastavnika i suradnika, što čini 37,5% od ukupnog uzorka. S integriranih sveučilišta (Sveučilište u Puli, Zadru i Dubrovniku) anketni upitnik je ispunilo ukupno 70 nastavnika i suradnika što čini 12,3% ukupnog uzorka (Tablica 4. i Grafikon 1).



Grafikon 1. Uzorak ispitanika prema sveučilištu

Sveučilište		znanstveno-nastavno zvanje	nastavno zvanje	suradničko zvanje	Ukupno
Sveučilište u Zagrebu	broj/f	192	8	83	283
	% udio	67,8%	2,8%	29,3%	
Djelomično integrirana	broj/f	125	26	63	214
	% udio	58,4%	12,1%	29,4%	
Integrirana	broj/f	25	8	37	70
	% udio	35,7%	11,4%	52,9%	
<b>UKUPNO</b>		342	42	183	567

Tablica 5. Uzorak ispitanika prema zvanju i sveučilištu<sup>57</sup>

Nastavnika izabranih u znanstveno-nastavno zvanje (zastavnika izabranih u zvanje redoviti profesor u trajnom zvanju i redoviti profesor, izvanrednih nastavnika i docenata) je 342 odnosno 60% uzorka. Nastavnika izabranih u nastavno zvanje, viših predavača i predavača ukupno je 42 i čine 7,5% uzorka. Suradnika izabranih u suradničko zvanje viših asistenta, znanstvenih novaka i asistenata ukupno je 183, što čini 32,1% ukupnog uzorka (Tablica 5.).

Znanstveno/umjetničko područje	Broj/f	% udio	Znanstveno/umjetničko područje rekodirano	Broj/f	% udio
Prirodne znanosti	83	14,6	Prirodne znanosti	83	14,6
Tehničke znanosti	116	20,4	Tehničke znanosti	116	20,4
Biomedicina i zdravstvo	58	10,2	Biomedicina i zdravstvo, biotehničke znanosti	102	17,9
Biotehničke znanosti	44	7,7	Društvene i humanističke znanosti i umjetničko područje	265	46,5
Društvene znanosti	155	27,2			
Humanističke znanosti	89	15,6			
Umjetničko područje	19	3,3			
Interdisciplinarna područja znanosti	3	0,5			
Interdisciplinarna područja umjetnosti	2	0,4			
Nedostaje	1	0,2	Nedostaje	4	0,7
<b>UKUPNO</b>	570	100	<b>UKUPNO</b>	570	100

Tablica 6. Uzorak ispitanika prema području izbora u zvanje

<sup>57</sup> Statistički je značajna razlika u raspodjeli zvanja prema sveučilištima, gdje Sveučilište u Zagrebu ima najveći udio znanstveno-nastavnih zvanja u uzorku, a mala sveučilišta najveći udio suradničkih zvanja (Pearson Chi-square: 36,3349, df=4, p<0,001).



Zbog jednostavnosti analize i prikaza rezultata znanstvena i umjetnička područja prikazana u Tablici 3. rekodirana su u četiri nove varijable tako da bimedcina i zdravstvo te biotehničke znanosti čine jedno područje, a društvene i humanističke znanosti te umjetničko područje i interdisciplinarna područja znanosti i umjetnosti drugo područje. Prema tako postavljenim varijablama ispitanika/ca iz područja prirodnih znanosti ima 83 i čine 14,6% ukupnog uzorka. Iz područja tehničkih znanosti ima 116 ispitanika/ca i čine 20,4% ukupnog uzorka. Ispitanika/ca iz područja biomedicine i zdravstva te biomedicinskih znanosti ima 102 i čine 17,9% uzorka, a sada najbroniju skupinu čine ispitanici/ce iz područja društvenih i humanističkih znanosti, umjetničkog područja i interdisciplinarnih područja znanosti i umjetnosti – ima ih 265 i čine gotovo polovicu ukupnog uzorka (46,5%).

Sveučilište	DOB	Ženski		Muški		Ukupno	% udio
		Broj/f	% udio	Broj/f	% udio		
Sveučilište u Zagrebu	< 31 g.	26	60,5	17	39,5	43	15,1%
	31 – 40 g.	44	51,2	42	48,8	86	30,2%
	41 – 50 g.	39	54,9	32	45,1	71	24,9%
	51 – 60 g.	21	42,9	28	57,1	49	17,2%
	> 61 g.	14	38,9	22	61,1	36	12,6%
<b>Ukupno</b>		<b>144</b>	<b>50,5</b>	<b>141</b>	<b>49,5</b>	<b>285</b>	<b>100,0%</b>
<b>Djelomično integrirana</b>	< 31 g.	24	61,5	15	38,5	39	18,2%
Sveučilište u Splitu	31 – 40 g.	43	62,3	26	37,7	69	32,2%
Sveučilište u Rijeci	41 – 50 g.	28	57,1	21	42,9	49	22,9%
Sveučilište u Osijeku	51 – 60 g.	15	38,5	24	61,5	39	18,2%
	> 61 g.	7	38,9	11	61,1	18	8,4%
<b>Ukupno</b>		<b>117</b>	<b>54,7</b>	<b>97</b>	<b>45,3</b>	<b>214</b>	<b>100,0%</b>
<b>Integrirana sveučilišta</b>	< 31 g.	9	64,3	5	35,7	14	20,0%
Sveučilište u Dubrovniku	31 – 40 g.	17	63,0	10	37,0	27	38,6%
Sveučilište u Zadru	41 – 50 g.	4	30,8	9	69,2	13	18,6%
Sveučilište u Puli	51 – 60 g.	9	60,0	6	40,0	15	21,4%
	> 61 g.	0	0	1	100	1	1,4%
<b>Ukupno</b>		<b>39</b>	<b>55,7</b>	<b>31</b>	<b>44,3</b>	<b>70</b>	<b>100,0%</b>

Tablica 7. Demografska struktura uzorka (dob i spol) prema sveučilištu<sup>58</sup>

<sup>58</sup> Ista je povezanost dobne i spolne strukture na svim sveučilištima (mlađa dob - veći udio ženskog spola, starija dob - veći udio muškog spola). Također nema značajnih razlika među sveučilištima u raspodjeli prema dobi, ali valja napomenuti da je najbrojnija skupina na svim sveučilištima 31-40 godina starosti.

U uzorku je ukupno 96 ispitanika u dobi do 31. godine što čini 16,8% ukupnog uzorka. Dobna skupina od 31. do 40. godine je najbrojnija, uključuje 182 ispitanika odnosno 31,9% ukupnog uzorka. Ispitanika u dobi od 41. do 50. godine ukupno je 134 ili 23,5%, a u dobi od 51. do 60. godine 103 ili 18,1%. Najmanje ispitanika je u 61. godini ili starijih i čine 9,6% ukupnog uzorka. U uzorku je ukupno 52,8% ispitanica, a 47,2% ispitanika (Tablica 4.). Postoji statistički značajna razlika u raspodjeli spolova prema dobi ( $p=,014$ ) prema kojoj su žene značajno zastupljenije u mlađim kategorijama. Ovi rezultati korespondiraju s rezultatima istraživanja Instituta za društvena istraživanja "Ivo Pilar" te radom Prijić-Samaržija i suradnika (2008) koji pokazuju da broj žena u ukupnoj populaciji znanstvenika u hrvatskoj akademskoj zajednici opada s godinama.

#### **4.3. Metode, postupci i instrumenti prikupljanja podataka**

Podaci u istraživanju prikupljeni su metodom anketiranja, koristeći mrežnu/internetsku anketu. Razlozi odabira ovog pristupa nalaze se u dosadašnjim dobrim iskustvima kolega/ica u istraživačkom timu, a prednosti su svakako relativno niski troškovi provođenja i mogućnost automatskog generiranja e-mail poruka koje su slane potencijalnim ispitanicima prema informacijama u bazi podataka. Kako je istraživački tim već u posjedu baze podataka populacije sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj (ime i prezime, znanstveno-nastavni status, pripadnost sastavnici, spol i e-mail adresa), koja se izradila za potrebe provedbe istraživanja o stavovima sveučilišnih nastavnika spram promjena u akademskoj profesiji (Rončević, 2009), ista je provjerena i nadopunjena novoprikupljenim podacima. Iz novoformirane baze, slučajnim odabirom stratificiranim po sveučilištima i zvanjima, odabran je uzorak i poslano ukupno 3 654 poziva. Tijekom procesa prikupljanja podataka ispitanicima su bila poslana dva podsjetnika, a konačan uzorak od 570 ispitanika ukazuje na povrat odgovora od 15,59%.

Ispitanici su dobili e-mail poruku s pozivom za sudjelovanjem u istraživanju, uz informaciju o ciljevima istraživanja<sup>59</sup>. E-mail poruka je sadržavala poveznicu (link), identifikacijski broj i lozinku kojom su ispitanici mogli pristupiti ispunjavanju upitnika. Uzimajući u obzir količinu vremena koju je trebalo utrošiti na ispunjavanje ankete (između 20 i 30 minuta), ispitanicima je bila osigurana mogućnost povratka na mrežnu anketu i njezino ponovno ispunjavanje. Anketni upitnik je podijeljen u četiri poglavlja, a ispunjavanje se moglo prekinuti na kraju svakog poglavlja. Time je bilo moguće pratiti

---

<sup>59</sup> Zaprimljeno je mnogo reakcija na anketu, pozitivnih i negativnih. Negativne su posebno razmotrene i na svaku je odgovoreno.

napredak u prikupljanju podataka, a potpuno ispunjene ankete prebacivati u bazu popunjenih anketa.

Kako je ovo istraživanje dio većeg istraživačkog projekta<sup>60</sup>, za potrebe istraživanja izrađen je *Anketni upitnik o civilnoj misiji sveučilišta i obrazovanju za održivi razvoj* s ukupno četiri poglavlja, od čega su dva bila zajednička, a jedno posvećeno isključivo predmetu ovog istraživanja. Odluka o sastavljanju posebnog upitnika je donesena nakon što je utvrđeno da u praksi istraživanja civilne misije sveučilišta nema dovoljno instrumenata koji bi bili adekvatni za primjenu u ovom istraživanju, s obzirom da ovim područjem istraživanja dominira kvalitativni pristup, s naglašenim korištenjem intervjua i studija slučaja. Konačnoj verziji anketnog upitnika doprinjeli su rezultati i komentari dvadeset i dvoje sudionika pilot istraživanja.

Anketni upitnik se sastoji od preambule<sup>61</sup> i četiri poglavlja: (I) Opći podaci, (II) Civilna misija sveučilišta, (III) Održivi razvoj i (IV) Motivacija za uvođenje promjena u rad. U općem dijelu traženi su podaci putem kojih se u obradi podataka ispitanike grupiralo u nezavisne skupine (sveučilište, područje izbora u zvanje, akademsko zvanje, dob, spol). Među opće podatke je uključena i zasebna skala sudova kojom se ispitivala spremnost sveučilišnih nastavnika na promjene u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu, bazirana na načelima Teorije difuzije inovacija (Rogers, 1962). Detaljno obrazloženje procesa izrade ovog dijela instrumenta i obrade prikupljenih podataka dano je u nastavku ovog poglavlja. Drugo poglavlje je sadržavalo sedam skupina pitanja (ukupno 39 čestica) koja su se odnosila na stavove o ulozi sveučilišta i sveučilišnih nastavnika u promicanju civilne misije sveučilišta. Treće poglavlje nije predmetom ovog istraživanja, a u četvrtom se poglavlju ispitivao motivacijski potencijal pojedinih faktora i (institucionalnih) mehanizama na uvođenje aspekata civilne misije (i održivog razvoja) u nastavni i istraživački rad.

---

<sup>60</sup> Istraživanje se provodi u okviru projekta "Sveučilište i vanjsko okruženju u kontekstu europskih integracijskih procesa" (MZOŠ, 009-0000000-0931, voditeljica projekta je prof. dr. sc. Jasminka Ledić).

<sup>61</sup> U preambuli je ponuđen kraći opis svrhe i ciljeva istraživanja, uz objašnjenje temeljnih pojmova (aktivno građanstvo, civilno zalaganje) kako bi se što više izbjegle nejasnoće i pogrešna tumačenja ponuđenih elemenata.

#### 4.4. Obrada podataka

Obrada podataka izvršena je putem Statističkog programa za društvene znanosti (SPSS, 17.0.). U obradi podataka korištene su: metode univarijatne statistike (frekvencije, postoci, mjere centralne tendencije i mjere varijabilnosti), bivarijatna statistika (t-test, Pearsonov hi-kvadrat i pripadajući koeficijenti korelacije i jednostavna analiza varijance za utvrđivanje razlika s obzirom na nezavisne varijable: sveučilište, područje izbora u zvanje, akademsko zvanje, dob i spol) te multivarijanta statistika (faktorska analiza). Testovi statističke značajnosti prosječnih rezultata skupina provedeni su analizom varijance uz odgovarajuće post-hoc testove (Bonferroni i Hochberg GT2 test za homogene i Dunnett C za nehomogene varijance), a svi su testovi provedeni su na razini rizika 5%. Za potrebe obrade podataka nezavisne varijable su rekodirane, što je objašnjeno u prethodnom dijelu.

Za svaku su skupinu zadataka najprije izračunate osnovne vrijednosti deskriptivne statistike (aritmetička sredina, standardna devijacija, frekvencije) kako bi se mogli promatrati rezultati procjene za svaku odabranu zavisnu varijablu. Vrijednosti deskriptivne statistike izračunate su na razini cijelog uzorka, kao i za sve nezavisne varijable (Post-hoc usporedbe (LSD) i faktorska ANOVA). Zatim je pristupljeno faktorskoj analizi koja je omogućila grupiranje ispitanika u tri skupine prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjene (Rogers, 1962): inovatori i rani usvajači, rana većina te kasna većina i kolebljivci. Obradi i interpretaciji stavova sveučilišnih nastavnika spram civilne misije u svakoj se skupini zadataka zatim pristupilo u odnosu na ove tri skupine sveučilišnih nastavnika. Tekstualnu interpretaciju za svaku skupinu zadataka tako prvo slijedi prikaz vrijednosti deskriptivne statistike na ukupnom uzorku, zatim utvrđivanje razlika u stavovima sveučilišnih nastavnika prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena, a na kraju i prema nezavisnim varijablama. Interpretaciju podataka prate tabelarni i dijelom grafički prikazi zbog preglednosti i jednostavnijeg uvida u najznačajnije rezultate te kako bi se izbjeglo opterećivanje čitatelja.

#### 4.5. Nezavisne varijable

*Sveučilište* – Različita obilježja pojedinih sveučilišta (tradicija, orijentacija, veličina, složenost, geografski položaj i sl.) često su se pokazala važnim uzrokom razlike u pojedinim segmentima istraživanja. Iako se taj faktor češće ističe u komparativnim

istraživanjima u kojima se promatraju sveučilišta u različitim nacionalnim sustavima (Sporn, 1999; Currie, 1998; Clark, 1998. i dr.), ponekad se izvjesne razlike mogu uočiti i u praksi sveučilišta na razini jedne ili dviju zemalja sa sličnim sustavima (Askling i Kristensen, 2000).

*Znanstveno područje*<sup>62</sup> – Ispitanici su kategorizirani analogno znanstvenom području i to s obzirom na područje najvišeg stupnja obrazovanja. Korištene su četiri kategorije: prirodne znanosti, tehničke znanosti, biotehničke znanosti i biomedicina i zdravstvo te područja društveno i humanističkih i umjetničkih znanosti. Istraživanja pokazuju (Fiskovica i sur., 2009) kako su sveučilišni nastavnici društvenih i humanističkih znanosti skloniji integraciji uloga i poticanju na civilno zalaganje i studenata (osobito tzv. pomažuće struke koje su vezane uz socijalnu i zdravstvenu skrb).

*Akademsko zvanje* – Ispitanici su grupirani u tri skupine: (I) sveučilišni nastavnici izabrani u znanstveno-nastavno zvanje (docenti, izvanredni profesori, redoviti profesori i redoviti profesori u trajnom zvanju), (II) sveučilišni nastavnici izabrani u nastavno zvanje (viši predavači i predavači) i (III) suradnici izabrani u suradničko zvanje (znanstveno novaci, asistenti i viši asistenti). Istraživanja pokazuju (Macfarlane, 2005; Karlsson, 2007; Göranson i sur., 2009; Krücken i sur., 2009) da su sveučilišni nastavnici u trajnom zvanju skloniji integraciji civilne misije u akademske djelatnosti, posebno u odnosu na mlađe suradnike, kod kojih se bilježi trend izbjegavanja aktivnosti koje se ne vrednuju u sustavu napredovanja.

*Spol* – Još su osamdesetih godina Gilligan (1982/1993) i Noddings (1984/2003) artikulirale feministički pristup etici kroz koncept etike brige (etike odgovornosti), karakterističnim za žene (briga za drugoga, za opće dobro, kontekstualnost), dok je s druge strane, za muškarce karakteristična etika pravila (postupanje u zadanim okvirima i traženje rješenja u postojećim pravilima). Recentna feministička literatura (Held, 2006) i dalje stavlja naglasak na etiku brige (odgovornosti), a međunarodna istraživanja sustavno pokazuju kako su žene sklonije integraciji akademskih uloga i češće se posvetiti razvoju modela nastave koji potiču civilno zlaganje studenata i obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana (Abes i sur., 2002; Harwood i sur., 2005; Higher Education Research Institute - HERI, 2009).

---

<sup>62</sup> Istraživanja su već zabilježila postojanje mnogobrojnih grupacija (supkultura) unutar sveučilišta, a jedna od najsnažnijih uzrokovana je upravo podjelom na znanstvene discipline (Becher, 1998; Kekale, 1999).

*Dob* – izvršena je kategorizacija pet dobnih skupina: ispitanici u dobi od 30 godina i mlađi, u dobi od 31 do 40 godina, od 41 do 50 godina, 51-60 i više od 60 godina.

#### **4.6. Zavisne varijable**

*Spremnost na integraciju civilne misije u temeljne akademske djelatnosti* ispitala u ovisnosti spremnosti sveučilišnih nastavnika na prihvaćanje promjena u svoj svakodnevni nastavni i istraživački rad te u ovisnosti njihovih vrijednosnih dispozicija i stavova prema različitim aspektima civilne misije:

- uvažavanje civilne misije i njezinih načela kao važne svrhe visokog obrazovanja,
- uvažavanje suradnje sveučilišta s relevantnim dionicima u zajednici (tijelima lokalne (regionalne) samouprave i udrugama),
- pozitivni stavovi sveučilišnih nastavnika spram civilnog zalaganja
- uvažavanje odgovornosti sveučilišta i sveučilišnih nastavnika u poticanju civilnog zalaganja studenata i obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana,
- posvećenost sveučilišnih nastavnika obrazovnim ciljevima koji teže obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana i
- pozitivni stavovi sveučilišnih nastavnika spram integracije civilne misije u redovite obrazovne programe i istraživačke projekte.

Slijedeći kompromisni model izrade disertacije (Dunleavy, 2003), zavisne su varijable ekstenzivno objašnjene u poglavlju 6. *Spremnost sveučilišnih nastavnika na uvođenje promjena u svakodnevni nastavnici i istraživački rad* (str. 91) i poglavlju 7. *Vrijednosne orijentacije i dispozicije sveučilišnih nastavnika spram koncepta civilne misije* (str. 116), u kojima se i iznose rezultati istraživanja.

#### **4.7. Pristup izradi distribucije i tipologije sveučilišnih nastavnika prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena**

Polazeći od pretpostavke da je, osim pozitivnih stavova spram civilne misije sveučilišta (Kendall, 1990; Zlotkowski i sur., 2006), za njezinu uspješnu integraciju u akademske djelatnosti važna i namjera odnosno spremnost sveučilišnih nastavnika da prihvate promjene i integriraju u svoje svakodnevne nastavne i istraživačke djelatnosti modele rada koji potiču učenje studenata zalaganjem u zajednici (Carnegie Foundation for the

Advancement of Teaching, The American Political Science Association's Standing Committee on Civic education and Engagement i CIRCLE - The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, 2005; Zlotkowski i Williams, 2008), namjera dijela istraživanja jest *analizirati spremnost sveučilišnih nastavnika sveučilišta u Hrvatskoj za uvođenjem promjena u svoj svakodnevni nastavni i istraživački rad*. U ovom se dijelu rada daje pregled metodološkog pristupa ovom istraživačkom zadatku.

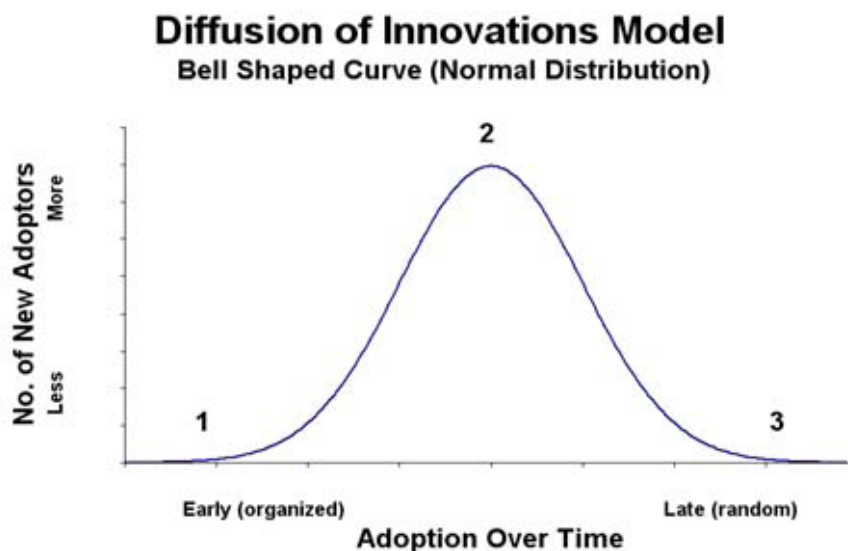
Istraživački rad i analiza prikupljenih podataka temelje se na *Teoriji difuzije inovacija*<sup>63</sup> (Rogers, 1962), ali potrebno je ukazati na opseg utjecaja ove teorije na provedeno istraživanje. U širem smislu, Difuzija inovacija je teorija koja odgovara na pitanja kako, zašto, pod kojim uvjetima i u kojem vremenskom okviru se nove ideje šire u nekoj kulturi (Tarde, 1890, prema Rogers, 2003). Rogers (1962/2003) definira difuziju kao proces u kojem se, kroz određeni vremenski period, inovacija uvodi i širi među članovima specifičnog društvenog sustava, organizacije ili kulture putem odabranih komunikacijskih kanala (Slika 3.). Kada se informacija o inovaciji koherentno predstavi članovima organizacije, njezin se značaj uglavnom procjenjuje s obzirom na prednosti koje bi uvođenje moglo imati za organizaciju i pojedince te u ovisnosti odnosa vrijednosti i troškova njezina uvođenja<sup>64</sup>. Ono što je presudno u njezinom daljnjem širenju, odnosno uspjehu ili neuspjehu jest spremnost članova na njezino prihvaćanje i provedbu odnosno korištenje. Značajan doprinos razvoju i popularizaciji teorije difuzije inovacija daje Rogers (1962/2003) razvojem skupina članova određenog društvenog sustava na bazi njihove inovativnosti, pri čemu *inovativnost* objašnjava kao *spremnost pojedinca na prihvaćanje novih ideja razmjerno ranije od ostalih članova istoga društvenog sustava*. Distribucija ovih skupina u populaciji, tvrdi Rogers (1962/2003), slijedi zakonitosti normalne distribucije pa se tako pet predloženih skupina javlja prema

---

<sup>63</sup> Inovacija je „*ideja, praksa ili predmet percipiran kao novost od strane individualaca (...) odnos individue spram te novosti se uglavnom reflektira kroz znanje, stavove i u konačnici odluku o (ne)korištenju predložene inovacije*“ (Rogers, 2003, str. 19). Inovacije se obično dijele u tri kategorije: proizvod, proces i ideja (Lozano, 2006). U tom se kontekstu integracija civilne misije, predmet ovog istraživanja, promatra kao ideja.

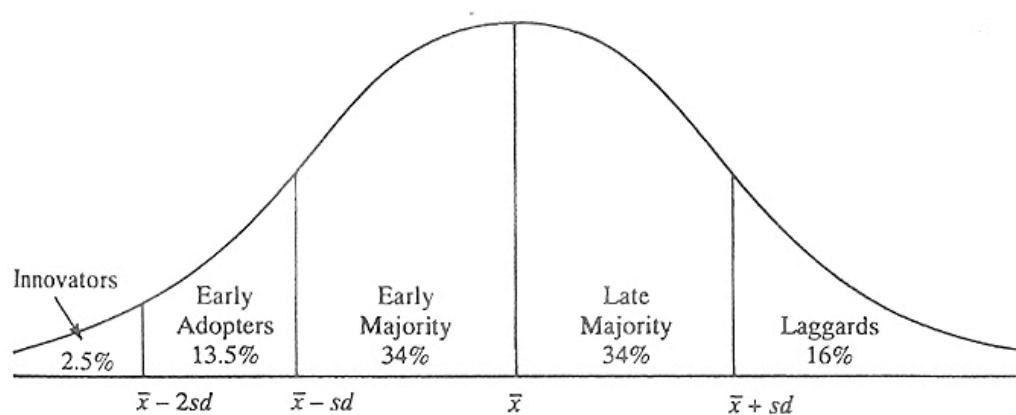
<sup>64</sup> Difuzija inovacija je proces odlučivanja koji se razvija kroz niz komunikacijskih kanala u određenom vremenskom periodu među članovima istog ili sličnog društvenog sistema (organizacije) (Rogers, 1962/2003). Bez obzira na područje djelatnosti i vrstu organizacije, Rogers tvrdi kako se proces razvija kroz pet temeljnih koraka, opisanih kroz: (I) osvještenost/znanje (osoba postaje svjesna inovacije i ima neku ideju o načinu i svrsi njezina postojanja), (II) interes (osoba razvija pozitivan ili negativan stav prema inovaciji), (III) odlučivanje (osoba se angažira u aktivnostima temeljem kojih će donijeti odluku o prihvaćanju ili odbacivanju inovacije), (IV) provedba (osoba provodi/'koristi'/kozumira inovaciju) i (V) vrednovanje (osoba procjenjuje postignute rezultate, zadržava ili mijenja stav prema inovaciji i donosi nove odluke). Ovisno naravno o stupnju zadovoljstva postignutim rezultatima, osoba može u bilo kojem trenutku odustati od prihvaćene inovacije.

slijedećoj raspodjeli, kako je prikazano na Slici. 4: inovatori (2,5%), rani usvajači/‘prvi korisnici’ (13,5%), rana većina (34%), kasna većina (34%) i kolebljivci (16%)<sup>65</sup>.



Slika 3. Model difuzije inovacija: prihvaćanje inovacije tijekom vremena (Rogers, 1962/2003)

#### Adopter Categorization on the Basis of Innovativeness



Slika 4. Normalna distribucija članova društvenog sustava prema faktoru inovativnosti (Rogers, 1962/2003)

*Inovatori* su proaktivni, stvaraju i brzo prihvaćaju nove ideje, lako se snalaze s poteškoćama i iako skloni rizicima, pokazuju visoki stupanj racionalnosti kod donošenja odluka. Posjeduju vještine vodstva i imaju aspiracije za upravljačke uloge i pozicije vođe, integrirani su u zajednicu u kojoj djeluju i često sudjeluju u brojnim aktivnostima. Međutim, ‘domaći prostor’ im nije dovoljan za iskaz vlastitih ideja pa ih interes za nove

<sup>65</sup> Izvorno, nazivi kategorija prema Rogers (1962/2003) jesu: innovators, early adopters, early majority, late majority i laggards.



ideje vrlo često odvlači iz (uskih/ograničenih) lokalnih socijalnih mreža u složeniju mrežu dominantno međunarodnih društvenih kontakata i poznanstava s ljudima sličnih interesa. Spremni su “testirati” novu ideju i ne zabrinjava ih stupanj nesigurnosti (neistraženosti) određene inovacije. Njihova odvažnost i spremnost na rizik čine ih vrlo značajnom kategorijom u procesu difuzije inovacija obzirom da su upravo oni najčešće zaslužni za “lansiranje” nove ideje u određeni sustav/organizaciju.

*Rani usvajači*<sup>66</sup> brzo prihvaćaju nove ideje, posjeduju vještine vođe, dobre komunikacijske vještine, empatični su, često ih se doživljava kao pozitivne modele, rado dijele informacije i savjete, skloni su pružati pomoć svojim kolegama. Za razliku od inovatora, puno su jače integrirani u lokalni društveni sustav kojega su dio, i dok su inovatori orijentirani na razvoj suradnje u međunarodnim okvirima, rani usvajači svoje kontakte i djelatnost uglavnom razvijaju u lokalnim okvirima pa uživaju ipak bolji status među svojim kolegama/icama od inovatora. To im omogućuje razvoj široke i čvrste socijalne mreže u lokalnim i/ili nacionalnim okvirima. U usporedbi s ostalim kategorijama, rani usvajači pokazuju najviši stupanj razvijenosti vještina vodstva i sposobnosti da motiviraju ostale članove na prihvaćanje određene inovacije odnosno promjene. Upravo ova skupina predstavlja nositelje (društvene) promjene (*change agents*), kako ih se naziva u literaturi, i služe kao ambasadori određene inovacije/promjene u lokalnom okruženju. Uglavnom su zaslužni za motiviranje drugih članova i stoga širenje i prihvaćanje određene inovacije. Rane usvajače se često opisuje kao osobe s kojima svatko želi provjeriti iskustvo primjene inovacije, prije nego ju i sam prihvati.

*Rana većina* prihvaća nove ideje malo prije prosječne osobe, ali opet dosta kasnije od inovatora i ranih usvajača. Svoju odluku o prihvaćanju inovacije često namjerno odlažu očekujući uvid u iskustva prethodnih dviju kategorija. Iako su društveni i u čestim interakcijama sa svojim kolegama/icama, rijetko zauzimaju upravljačke pozicije i uopće pozicije voditelja raznovrsnih aktivnosti. Oni će se radije priključiti nekoj (uspješnoj) inicijativi, nego ju inicirati. Njihov položaj između onih koji ideju prihvaćaju među prvima i onih koji će to učiniti među zadnjima, čini ih značajnima u procesu difuzije inovacija. Predstavljaju jednu od najbrojnijih skupina i čine trećinu ukupne populacije distribuirane prema ovdje opisanim skupinama.

---

<sup>66</sup> Iako postoji uvjerenje da su rani usvajači dominantno mlađi, Rogers (1962/2003) upozorava na niz nekonzistentnosti u rezultatima brojnih istraživačkih studija koje su se bavile pitanjem povezanosti dobi i spremnosti na uvođenje inovacija odnosno promjena. Postoje studije, napominje Rogers (1962/2003) koje ukazuju da rane usvajače uglavnom čine mlađi članovi nekog sustava, ali i one koje govore u prilog starije dobne skupine.

*Kasna većina* prihvaća nove ideje kasnije od prosječnog člana određenog društvenog sustava/organizacije. Kao i skupina rana većina, kasna većina predstavlja jednu od najbrojnijih skupina i čini jednu trećinu ukupne populacije sustava. Prihvaćanje određene ideje predstavnika kasne većine obično je potaknuto ekonomskim razlozima ili učestalim pritiscima koje na njih vrše kolege/ice i nadređeni. Nisu naklonjeni promjenama u radu, skeptični su spram novih ideja i rješenja i prihvatiti će inovaciju tek kad je to učinila velika većina članova sustava kojega su dio, nakon dužeg uvjeravanja i uz podršku kolega/ica iz skupina ranih usvajača i rane većine.

*Kolebljivci* su iznimno oprezni u svom pristupu novim idejama i promjenama i, ukoliko uopće prihvate nove ideje, biti će zasigurno zadnji koji će to učiniti<sup>67</sup>. Od svih opisanih kategorija, kolebljivci predstavljaju onu kategoriju članova čija društvena mreža, rijetko kada nadilazi 'mikro lokalni' društveni sustav kojega su dio. Vrlo često radi se o osobama slabo razvijenih komunikacijskih vještina koji preferiraju samostalan rad u izoliranim uvjetima, eventualno u suradnji s vrlo uskim krugom kolega/ica istoga miljea. Razmatranju odluke o prihvaćanju određene inovacije uglavnom pristupaju iz perspektive prošlosti, često zauzimajući stav kako nema potrebe unositi promjene s obzirom da je do sada sve funkcioniralo ispravno i uspješno. Osim prema samim inovacijama, iznimno su skeptični i prema ranim usvajačima (nositeljima promjene) i uvjerenja da su oni neprovjereni i nepovjerljivi izvor informacija i novih ideja koji vrše pritisak na njih (i ostale skupine), nepotrebno zagovarajući promjene u sustavu.

Osobne karakteristike<sup>68</sup> i interakcija među opisanim skupinama objašnjavaju "domino efekt" prisutan u procesu difuzije inovacija. Rogersova analiza sugerira, važno je primjetiti, kako širenje određene inovacije odnosno prihvaćanje promjena i provedba novih ideja ovisi o iznimno maloj skupini članova određenog sustava ili kako to popularno nazivaju "točki preokreta" (Rogers, 1971/2003; Gladwell, 2002). Najjednostavnije, uspjeh inovacije ovisi o tome hoće li ju prihvatiti rani usvajači (nositelji promjene) i svojim utjecajem zatim odigrati važnu ulogu u poticanju ostalih skupina na njezino prihvaćanje. U tom kontekstu, moć uvjeravanja o prednostima određene inovacije i potrebi njezina uvođenja ne treba uopće, kako Rogers kaže, "trošiti" na one koji se promjenama opiru, već osigurati podršku onima koji su promjenama genuino

---

<sup>67</sup> U recentnoj literaturi kolebljivce se naziva i konzervativcima (Lozano, 2006).

<sup>68</sup> Za iscrpnu analizu kategorija prema tri varijable: (I) socioekonomski status, (II) osobne vrijednosti i (III) komunikacijske vještine, preporuča se pročitati Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (peto izdanje). New York: Free Press (str. 287-299).

skloni, a među većinom svojih kolega/ica uživaju povjerenje<sup>69</sup>. S obzirom da je to presudna skupina ljudi za uspješnu provedbu inovacije, Rogers (1983/2003) tvrdi da se organizacijski naponi u postizanju promjene trebaju, prije svega, usmjeriti utvrđivanju ranih usvajača u određenom društvenom sustavu, a zatim osiguranju potrebne institucionalne podrške, kako bi se osigurao njihov puni potencijal u ulozi nositelja promjene.

Upravo je ovaj segment Rogersove teorije temelj istraživačkog rada prikazanog u disertaciji i povezan s ciljem prema kojem se žele utvrditi pozicije sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj spram njihove spremnosti na uvođenje (pedagoških) inovacija. U osnovi ovog zadatka jesu (I) testiranje Rogersove teze o normalnoj distribuciji opisanih skupina u populaciji svakog društvenog sustava na populaciji sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj te (II) utvrđivanje specifičnih karakteristika pojedinih skupina.

Ovim se zadatkom planira odgovoriti na dva temeljna pitanja:

1. Na koji se način predložene skupine prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena (Rogers, 1962) distribuiraju među populacijom sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj? (Koliko je svaka od njih zastupljena u ukupnoj populaciji?)
2. Postoje li i ako da, koje su specifične karakteristike dobivenih skupina među sveučilišnim nastavnicima u Hrvatskoj, osobito inovatora i ranih usvajača te kasne većine i kolebljivaca.<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup> Rogersova je teorija difuzija inovacija s pripadajućom distribucijom kategorija, u ovisnosti o njihovoj spremnosti na promjenu, doživjela veliku popularnost i primjenu, prvenstveno u području marketinga i analiza uspješnosti proizvoda na tržištu. Istraživanje širenja inovacija u području marketinga započinje u šezdesetim godinama prošlog stoljeća, a Rogers se, sa svojim psihosociološkim (kvalitativnim) pristupom širenju inovacija, smatra jednim od začetnika suvremene teorije difuzije inovacija. Njegova je teorija brzo doživjela širu i raznovrsniju primjenu u tehničkim, medicinskim i društvenim znanostima. U posljednje vrijeme, vjerovatno pod utjecajem brojnih promjena koje zahvaćaju obrazovni sustav diljem svijeta, uočava se sve učestalija primjena ove teorije u raznovrsnim istraživačkim projektima iz oblasti obrazovanja. Prva i brojnija iskustva primjene Rogersove teorije i testiranja postavljenih kategorija događaju se u kontekstu ispitivanja spremnosti nastavnika na uvođenje novih tehnologija u obrazovni proces (Zimmerman i Yohon, 2008; Ensminger et al., 2004; Wilson i Satecey, 2004; Oppenheimer, 2003; Clegg et al., 2000; Wilson et al., 2000; Drysdale i Creanor, 1998; Holloway, 1996; Surry, 1993; Stockdill i Morehouse, 1992; Dwyer et al., 1991), a predmeti istraživanja se ubrzo šire na brojna pitanja i izazove inovacija u nastavnom procesu (Warford, 2010; Taylor, 2003; Kenny, 2002; Fullan, 2001; McLoughlin, 2000; Taylor, 1998; Farquhar i Surry, 1994; Eiseman et al., 1990; Fullan i Pomfret, 1977).

<sup>70</sup> Polazeći od ideje da su rani usvajači presudni za uvođenje novih ideja i promjena, zadatak je identificirati postoje li posebne karakteristike ove skupine kod sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj u odnosu na uvedene nezavisne varijable (sveučilište, zvanje, područje izbora u zvanje, dob, spol, članstvo u različitim tijelima), i ako da, koje su. Tek bi se tada mogao opravdati pristup predloženih promjena koji bi se usmjerio samo na ovu skupinu sveučilišnih nastavnika.

#### 4.7.1. Operacionalizacija faktora inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena i faktorska analiza

U odnosu na inovativnost, odnosno spremnost pojedinca na prihvaćanje promjene, Rogers (1962/2003) definira pet skupina koje se normalno raspodjeljuju u populaciji (inovatori - 2,5%, rani uzvajači - 13,5%, rana većina - 34%, kasna većina - 34% i kolebljivci - 16%), a čije su opće karakteristike opisane u prethodnom dijelu. Za potrebe istraživanja razvijen je *Upitnik o spremnosti sveučilišnih nastavnika na prihvaćanje promjena*<sup>71</sup>. Kako bi se osigurale metrijske karakteristike instrumenta, konstrukt inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena, operacionaliziran je za svaku od pet postavljenih skupina, testiran pilot istraživanjem i zatim doraden, prije njegove konačne primjene. U ovom se dijelu rada opisuje proces izrade instrumenta i njegove karakteristike, prenose rezultati deskriptivne statistike na ukupnom uzorku te rezultati faktorske analize temeljem koje se u konačnici utvrđuju tri dominantne kategorije sveučilišnih nastavnika prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena (inovatori i rani usvajači, rana većina te kasna većina i kolebljivci) i analiziraju njihove karakteristike prema nezavisnim varijablama.

S obzirom na popularnost Rogersove Teorije difuzija inovacija i njezinu čestu uporabu u sve brojnijim znanstveno-istraživačkim studijama u obrazovanju, iznenađuje izostanak instrumenata za prikupljanje podataka temeljenih na operacionalizaciji konstrukta inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena i utvrđenih profila.<sup>72</sup> U proces operacionalizacije stoga se krenulo temeljem izvornog rada Rogersa (1962/2003) tako da su analizirane opće i posebne karakteristike opisanih skupina koje su se zatim

---

<sup>71</sup> Ovaj je dio upitnika bio dio šireg upitnika koji se koristio za potrebe ovog istraživanja, *Anketni upitnik o civilnoj misiji sveučilišta i obrazovanju za održivi razvoj*.

<sup>72</sup> U razdoblju od lipnja do rujna 2009. godine analizirana je ekstenzivna literatura koja pokriva raznovrsne teme uporabe ove teorije u istraživanju obrazovnih fenomena. Rezultati pokazuju kako se u većini studija ova teorija koristi pri analizi uskog, specifičnog područja problema i nisu pronađene studije niti radovi koji bi na raspolaganje istraživačkoj zajednici stavili adekvatan instrumentarij prikupljanja podataka i kao takvi poslužili kao referenca pri operacionalizaciji općih karakteristika pet kategorija koje Rogers postavlja. S obzirom na izostanak referentne literature s metodološkim doprinosom ovoj teoriji, operacionalizaciji općih karakteristika pojedine kategorije pristupilo se temeljem izvornog rada Rogersa (1962/2003) i njegovih brojnih objavljenih radova u kojima pregnantno opisuje psihosociološke karakteristike svih pet kategorija. Prepoznata i u domaćim nacionalnim okvirima, ova se teorija, gotovo bez iznimke, koristi u istraživačkim studijama u polju ekonomije, posebice marketinga (primjerice Radas, 2005). Čini se stoga kako ovo istraživanje predstavlja prvu primjenu Rogersove teorije difuzije inovacija u području visokog obrazovanja u Hrvatskoj, odnosno prvi pokušaj utvrđivanja postojanja predloženih kategorija i njihovih karakteristika u populaciji sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj. Valja još jednom napomenuti kako se istraživanjem nije ni na koji način procjenjivao proces prihvaćanja odrede inovacije, već spremnost sveučilišnih nastavnika na promjene, u odnosu na opisane kategorije koje Rogers (1962/2003) postavlja.

operacionalizirale kroz (manifestne) varijable. U prvoj verziji instrumenta, konstrukt inovativnosti odnosno spremnosti na prihvaćanje promjene, operacionaliziran je kroz dvadeset i devet varijabli (čestica). Provedeno pilot istraživanje na uzorku od 22 ispitanika sa Sveučilišta u Rijeci i prva faktorska analiza omogućili su “čišćenje” instrumenta i reduciranje broja manifestnih varijabli kojima se opisuje pojedina skupina ispitanika. U konačni instrument ušla je 21 varijabla<sup>73</sup> (prikazano u Tablici 8.), a ispitanici su na skali od 1 do 5 trebali označiti koliko se određena tvrdnja odnosi na njih i njihovo ponašanje u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu. U rasponu skale od 1 do 5, 1 je značilo *nikada se ne odnosi na mene*, 2 *rijetko se odnosi na mene*, 3 *povremeno se odnosi na mene*, 4 *često se odnosi na mene* i 5 *uvijek se odnosi na mene*.

Skupina/faktor	Varijable
<b>Inovatori</b> (6 varijabli)	Kontinuirano pratim i često primjenjujem nove trendove u području nastave. Ideje i nove prijedloge za rad isključivo pronalazim u iskustvima kolega iz inozemstva. Uvodim promjene u rad čak i kada postoji mala vjerojatnost za uspjeh. Novo ideje i pristupe uvodim ranije od ostalih kolega. Kontinuirano pratim i redovito primjenjujem nove istraživačke trendove svoje akademske discipline. Visoko sam motiviran/a za angažman u raznovrsnim aktivnostima na sveučilištu.
<b>Rani usvajači</b> (5 varijabli)	Kolege (me) uvažavaju i cijene moje mišljenje. Najbolje rezultate postizem u timskom radu. Sklon/a sam pružati pomoć svojim kolegama/icama. Rado eksperimentiram s novim priznatim pristupima u radu. Sklon/a sam uvođenju promjena u nastavi.
<b>Rana većina</b> (3 varijable)	Ne iniciram promjene, ali ću se rado priključiti uspješnoj inicijativi. Sklon/a sam tražiti pomoć i savjete od svojih kolega/ica. Jedino me pozitivni rezultati prakse mojih kolega potiču na uvođenje promjena.
<b>Kasna većina</b> (3 varijable)	Promjene u radu uvodim tek kad upravljačka struktura to zahtjeva od mene. Promjene u radu uvodim samo ako imam financijske koristi od njih. Smatram da treba biti jako oprezan pri uvođenju promjena u svakodnevnom radu.
<b>Kolebljivci</b> (4 varijable)	Komuniciram i surađujem s vrlo uskim krugom kolega/ica u svom radnom okruženju. Novo ideje u radu prihvaćam jedino ako su nužne. Preferiram samostalan rad u izoliranim uvjetima. Osoba sam koja voli imati svoju rutinu i teško se mijenja.

Tablica 8. Pregled konačno postavljenih faktora i operacionaliziranih varijabli

<sup>73</sup> Razvijen, kao što je već istaknuto, prema izvornom radu Rogersa (1962/2003), ovaj instrument predstavlja značajan doprinos daljnjem istraživanju i analizi odabranog istraživačkog problema. Doprinos izradi instrumenta pružili su mi suradnici na projektu “Sveučilište i vanjsko okruženje u kontekstu europskih integracijskih procesa” kojima zahvaljujem na vrijednim komentarima i prijedlozima. Faktorska analiza ukazala je na izazov varijabilnosti pojedinih varijabli, što će se svako uzeti u obzir prilikom budućeg rada na instrumentu kako bi se unaprijedile njegove mjerne karakteristike.

#### 4.7.2. Utvrđivanje skupina ispitanika prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena

U narednoj se fazi analize testirala teorijska pretpostavka da u instrumentu postoji latentni prostor i da se prema tome može utvrditi nekoliko skupina prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena. Za utvrđivanje latentnih dimenzija primijenjena je faktorska analiza, pod komponentnim modelom uz GK kriterij ograničenja ekstrakcije faktora (veći od 1), a bazična solucija je transformirana u ortogonalnu varimax poziciju<sup>74</sup>. U konačni faktorski model<sup>75</sup> ušlo je ukupno deset tvrdnji,<sup>76</sup> putem kojih su dobivena dva faktora, koja tumače ukupno 51,26% ukupne varijance (Tablica 10.). Cronbachov koeficijent pouzdanosti izračunat je za svaki set varijabli na pojedinom faktoru. Na prvom faktoru alfa koeficijent iznosi 0,807 (šest varijabli) s korelacijom čestice s ostatkom skale u rasponu<sup>77</sup> od 0,50 do 0,68. Na drugom faktoru alfa koeficijent iznosi 0,556 (četiri varijable) s korelacijom čestice s ostatkom skale u rasponu od 0,25 do 0,52. Polazeći od toga da Cronbachov koeficijent mjeri pouzdanost skale, može se zaključiti da su dvije skale dobivenih faktora pouzdani set čestica. I dok se prvi faktor koristio za distribuciju ispitanika na skupine prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena, drugi je faktor korišten za verifikaciju ove distribucije (Tablica 11.).

---

<sup>74</sup> Varimax rotacija minimalizira broj varijabli koje imaju visoke saturacije s pojedinim faktorom i tako olakšava interpretaciju faktora.

<sup>75</sup> Kako je Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test iznosio 0,808, a Bartlettov test sfericiteta je statistički značajan na nivou od  $p < 0.001$ , zadovoljeni su osnovni preduvjeti pa je bilo moguće nastaviti s faktorskom analizom. Kaiser (1974) navodi da je vrijednost KMO-a iznad 0,9 izvrsna, između 0,5 i 0,6 tek prihvatljiva, a ispod 0,5 neprihvatljiva.

<sup>76</sup> Iako je početna pretpostavka bila da će se dobiti tri faktora, u konačnici faktorskom analizom dobivena su dva faktora koja ukazuju na prihvaćanje promjena, odnosno opiranje. Druge varijable, pokazalo se, nisu korelirane sa ova dva faktora stoga su izostavljene iz daljnje analize. Dio čestica je izostavljen jer nije bio zadovoljen Thurstoneov princip jednostavne strukture (varijabla dobro mjeri predmet mjerenja ako su joj saturacije na preostalim dimenzijama izrazio niske).

<sup>77</sup> eng. Corrected Item-Total Correlations

Faktor	Svojstvene vrijednosti i protumačena varijanca u bazičnoj soluciji		Svojstvene vrijednosti i protumačena varijanca u varimax soluciji	
	Ukupno	% objašnjene varijance	Ukupno	% objašnjene varijance
1	3,185	35,384	2,775	30,830
2	1,428	15,868	1,838	20,425

Tablica 10. Faktor inovativnosti - protumačena varijanca prije i poslije varimax transformacije

Rotated Component Matrix <sup>a</sup>		
	Component	
	1	2
rogers14 Sklon/a sam uvođenju promjena u nastavi.	,755	
rogers01 Kontinuirano pratim i često primjenjujem nove trendove u području nastave.	,742	
rogers10 Rado eksperimentiram s novim priznatim pristupima u radu.	,739	
rogers12 Nove ideje i pristupe uvodim ranije od ostalih kolega.	,724	
rogers15 Kontinuirano pratim i redovito primjenjujem nove istraživačke trendove svoje akademske discipline.	,668	
rogers13 Uvodim promjene u rad čak i kada postoji mala vjerojatnost za uspjeh.	,582	
rogers19 Nove ideje u radu prihvaćam jedino ako su nužne.		,795
rogers18 Smatram da treba biti jako oprezan pri uvođenju promjena u svakodnevnom radu.		,696
rogers11 Promjene u radu uvodim samo ako imam financijske koristi od njih.		,646
rogers04 Ne iniciram promjene, ali ću se rado priključiti uspješnoj inicijativi.		,406

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.  
a. Rotation converged in 3 iterations.

Tablica 11. Struktura dobivenih faktora poslije varimax transformacije (dva faktora)

Prvi faktor se sastoji od šest tvrdnji: 1, 10, 12, 13, 14 i 15 (Tablica 12.) i tumači 30,83 posto ukupne varijance. U ovim se tvrdnjama očituje spremnost nastavnika za promjene. To su ispitanici koji prate i često primjenjuju nove trendove u nastavi i istraživanju, kontinuirano i rado eksperimentiraju s novim pristupima, uvode promjene ranije od ostalih kolega, a spremni su na uvođenje promjena čak i kada postoji mala vjerojatnost uspjeha. Ovaj je faktor analogno tome nazvan *inovativnost/spremnost na prihvaćanje promjena*.

Broj tvrdnje	Tvrdnja	Korelacija
14	Sklon/a sam uvođenju promjena u nastavi.	,755
1	Kontinuirano pratim i često primjenjujem nove trendove u području nastave.	,742
10	Rado eksperimentiram s novim priznatim pristupima u radu.	,739
12	Nove ideje i pristupe uvodim ranije od ostalih kolega.	,724
15	Kontinuirano pratim i redovito primjenjujem nove istraživačke trendove svoje akademske discipline.	,668
13	Uvodim promjene u rad čak i kada postoji mala vjerovatnost za uspjeh.	,582

Tablica 12. Struktura prvog faktora inovativnost/spremnost na prihvaćanje promjena

Drugi faktor se sastoji se od četiri tvrdnje: 4, 11, 18 i 19 (Tablica 13.) i tumači 20,43 posto ukupne varijance. U ovim se tvrdnjama očituje opiranje nastavnika promjenama u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu. To su ispitanici koji smatraju da pri uvođenju promjena u svakodnevni rad treba biti jako oprezan, a promjene uvoditi jedino ako su nužne. Ove bi ispitanike na promjene u radu najviše motivirao financijski aspekt. U konačnici, ovi ispitanici ne iniciraju promjene, ali ako se je neka inicijativa pokazala uspješnom, provjerenom i prihvaćenom od velike većine članova njihove skupine, spremni su joj se priključiti. Ovaj je faktor analogno tome nazvan *opiranje promjenama/nespremnost na prihvaćanje promjena*.

Broj tvrdnje	Tvrdnja	Korelacija
19	Nove ideje u radu prihvaćam jedino ako su nužne.	,795
18	Smatram da treba biti jako oprezan pri uvođenju promjena u svakodnevnom radu.	,696
11	Promjene u radu uvodim samo ako imam financijske koristi od njih.	,646
4	Ne iniciram promjene, ali ću se rado priključiti uspješnoj inicijativi.	,406

Tablica 13. Struktura drugog faktora opiranje promjenama (nespremnost na prihvaćanje promjena)



U naredoj je fazi zatim pristupljeno izradi indeksa inovativnosti koji je dobiven formiranjem linearnog kompozita varijabli koje sačinjavaju prvi faktor - inovativnost/spremnost na prihvaćanje promjena<sup>78</sup>. Na tako kreiranoj varijabli prosječan odgovor ispitanika indicira spremnost na prihvaćanje promjena, odnosno opiranje promjenama (veća prosječna vrijednost znači veću vjerovatnost prihvaćanja promjena). Temeljem dobivenog indeksa inovativnosti te primjenom Rogersove teorije inovacije, koja leži na pretpostavkama normalne raspodjele, arbitrarno su određene granice kategorija ispitanika odnosno skupina prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena. Prosječna vrijednost na varijabli indeks inovativnosti iznosi 3,7, sa standardnom devijacijom od 0,64, stoga su formirane tri grupe ispitanika<sup>79</sup>. Svi ispitanici čiji se prosječni odgovor našao u rasponu od aritmetičke sredine minus 2 sd i 3 sd čine grupu *kasne većine i kolebljivaca*; svi ispitanici čiji se prosječni odgovor našao u rasponu od aritmetičke sredine minus i plus 1 sd čine grupu *rane većine* i u konačnici svi ispitanici čiji se prosječni odgovor našao u rasponu od aritmetičke sredine plus 2sd i 3 sd čine grupu *inovatora i ranih usvajača*<sup>80</sup> (Slika 5).

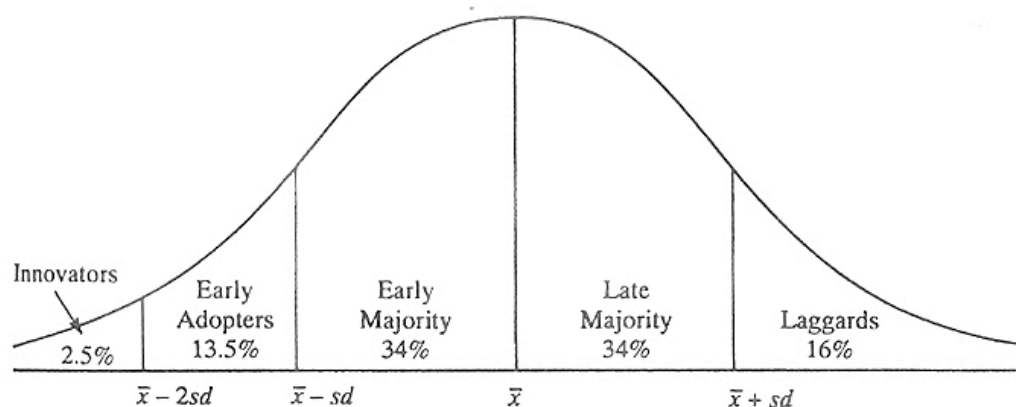
---

<sup>78</sup> Zbroj vrijednosti na svakoj varijabli podjeljen je s ukupnim brojem varijabli. Na skalama Likertovog tipa aditivno maksimalan broj bodova koje ispitanik može postići je 30, a minimalni 6. Zbroj je podijeljen s brojem varijabli u analizi kako bi se dobio komparabilan i interpretabilan broj.

<sup>79</sup> Iako Rogers razvija Teoriju difuzije inovacija prema pet skupina društvenog sustava u odnosu na faktor inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena, i sam ukazuje na neke zajedničke karakteristike pojedinih skupina i mogućnost njihova spajanja radi bolje interpretabilnosti podataka (Rogers, 1971/2003). Kombinacija inovatora i ranih usvajača u načelu govori o proporciji pojedinaca koji bi mogli biti aktivni nositelji promjene i služiti sustavu kojega su dio, kao ambasadori promjene, stvarajući momentum potreban da se na usvajanje promjene uvjeri ona slijedeća kategorija, rana većina. S druge strane, i kasna većina i kolebljivci, pokazuju najveći stupanj otpora novim idejama i promjenama. Njihova potreba zadržavanja *status quo* pozicije i snažan otpor koji pružaju ka promjenama, čine sustav inertnijim i tako otežavaju integraciju novih ideja odnosno promjena. Na spajanje kategorija u svojim istraživanjima odlučili su se još neki istraživači (Lozano, 2006).

<sup>80</sup> S obzirom da je ljestvica kreirana na način da veća prosječna vrijednost odgovora ispitanika indicira i njegovu veću spremnost na prihvaćanje promjena bliže je inovatorima i ranim usvajačima), u postavljanju arbitrarnih granica obrnula se logika distribucije skupina, u odnosu na Rogersovu. Dok se na Rogersovoj skali distribucije inovatori i rani usvajači nalaze u rasponu od aritmetičke sredine minus 2 sd i 3 sd (16%), a kasna većina i kolebljivci plus 2 sd i 3 sd (16%), u ovom je istraživanju napravljen obrnuti prikaz.

### Adopter Categorization on the Basis of Innovativeness



Slika 5. Normalna distribucija članova društvenog sustava prema faktoru inovativnosti (Rogers, 1962/2003)

Kako bi se potvrdilo da tri dobivene skupine ispitanika zaista čine zasebne i neovisne kategorije, s obzirom da su postavljene arbitrarne granice, kreiran je indeks otpora ka promjenama kojeg sačinjavaju varijable drugog faktora - *opiranje promjenama/nespremnost na promjene*. Zatim je provedena analiza varijance kako bi se testiralo da li će se tri grupe ispitanika razlikovati u prosječnim odgovorima prema faktoru otpora na promjene/nespremnost na promjene. Analiza varijance potvrdila je da se sve tri kategorije ispitanika statistički značajno razlikuju s obzirom na rezultat prema ovom faktoru ( $F=30,81$ ,  $p<0,001$ ). Pritom su najmanju prosječnu vrijednost iskazali inovatori i rani usvajajući ( $x=1,89$ ,  $sd=0,68$ ), zatim rana većina ( $x=2,2$ ,  $sd=0,61$ ) te na kraju kasna većina i kolebljivci ( $x=2,44$ ,  $sd=0,53$ ).

## 5. SPREMNOST SVEUČILIŠNIH NASTAVNIKA NA PRIHVAĆANJE PROMJENA U SVAKODNEVNOM NASTAVNOM I ISTRAŽIVAČKOM RADU

Iako primarno osmišljen da bi omogućio faktorizaciju manifestnih varijabli, a ne njihovu zasebnu analizu prema nezavisnim varijablama, uvid u rezultate deskriptivne statistike na ukupnom uzorku ipak poziva na raspravu pojedinih pokazatelja.

Molimo Vas da na ljestvici od 1 do 5 odredite u kojoj se mjeri navedene tvrdnje odnose na Vas.		Nikad i rijetko se odnosi na mene	Povremeno se odnosi na mene	Često i uvijek se odnosi na mene	AS	sd
Sve navedene tvrdnje odnose se na Vaš svakodnevni rad u nastavi i istraživanju.						
1.	Kontinuirano pratim i često primjenjujem nove trendove u području nastave.	2,7	22,8	74,4	4,0	0,8
2.	Ideje i nove prijedloge za rad isključivo pronalazim u iskustvima kolega iz inozemstva.	26,7	48,3	24,9	3,0	0,9
3.	Komuniciram i surađujem s vrlo uskim krugom kolega/ica u svom radnom okruženju.	35,7	29,2	35,1	3,0	1,2
4.	Ne iniciram promjene, ali ću se rado priključiti uspješnoj inicijativi.	42,1	32,2	25,6	2,8	1,1
5.	Sklon/a sam tražiti pomoć i savjete od svojih kolega/ica.	9,4	31,6	59	3,7	1,0
6.	Kolege (me) uvažavaju i cijene moje mišljenje.	2,4	21,8	75,8	3,9	0,7
7.	Najbolje rezultate postižem u timskom radu.	13,1	36,8	50,1	3,5	0,9
8.	Sklon/a sam pružati pomoć svojim kolegama/icama.	0,2	4,2	95,7	4,6	0,6
9.	Promjene u radu uvodim tek kad upravljačka struktura to zahtjeva od mene.	72,1	20,4	7,5	2,1	0,9
10.	Rado eksperimentiram s novim priznatim pristupima u radu.	6,3	27,6	66	3,8	0,9
11.	Promjene u radu uvodim samo ako imam financijske koristi od njih.	86,9	9,8	3,2	1,6	0,8
12.	Nove ideje i pristupe uvodim ranije od ostalih kolega.	12,6	38,9	48,5	3,5	0,9
13.	Uvodim promjene u rad čak i kada postoji mala vjerojatnost za uspjeh.	27,9	38,1	33,9	3,1	1,0
14.	Sklon/a sam uvođenju promjena u nastavi.	4,5	27,7	67,7	3,9	0,9
15.	Kontinuirano pratim i redovito primjenjujem nove istraživačke trendove svoje akademske discipline.	6,1	20,4	73,4	4,0	0,9
16.	Jedino me pozitivni rezultati prakse mojih kolega potiču na uvođenje promjena.	57,3	32,9	9,8	2,4	0,9
17.	Visoko sam motiviran/a za angažman u raznovrsnim aktivnostima na sveučilištu.	26,8	38,2	35	3,2	1,1
18.	Smatram da treba biti jako oprezan pri uvođenju promjena u svakodnevnom radu.	36,3	42,7	21	2,8	1,0
19.	Nove ideje u radu prihvaćam jedino ako su nužne.	81,7	13,0	5,2	1,9	0,9
20.	Preferiram samostalan rad u izoliranim uvjetima.	51,1	33,7	15,2	2,4	1,1
21.	Osoba sam koja voli imati svoju rutinu i teško se mijenja.	69,1	24,1	6,9	2,1	0,9

Tablica 9. Spremnost na prihvaćanje promjena - rezultati na ukupnom uzorku (N=570)

Promjene u nastavi koje se zagovaraju u kontekstu integracije aspekata civilne misije u ovu akademsku djelatnost<sup>81</sup>, stavljaju sveučilišne nastavnike pred nove izazove promišljanja o obrazovnim ciljevima (Checkoway, 2001; Harkavy, 2006), transformaciji kurikulumu (Nussbaum, 1997; Ostrander, 2004) te o planiranju i provedbi nastave na način da potiče obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana. Promatran u tom kontekstu, ohrabruje nalaz prema kojem 74,4% ispitanika navodi kako (često i uvijek) *kontinuirano prati i primjenjuje nove trendove u nastavi* (AS=4.0) te da su *skloni uvođenju promjena u nastavu* (67,7%, AS=3.9). Paralelno s promjenama u nastavi, zagovaraju se i promjene u pristupu dijela istraživačkoga rada<sup>82</sup> i u recentnoj se literaturi zagovara učestalija provedba primjenjenih istraživanja koja bi služila kao doprinos sveučilišnih nastavnika i studenata u rješavanju potreba i problema u lokalnoj zajednici. Ohrabruje stoga nalaz da gotovo jednaki udio sveučilišnih nastavnika, pored sklonosti promjenama u nastavi, ističe i sklonost ka promjenama u istraživanju - njih 73,4% (često i uvijek) *prati i primjenjuje nove istraživačke trendove svoje akademske discipline* (AS=4.0).

Važan aspekt promjene u nastavi i istraživanju, u kontekstu integracije aspekata civilne misije, odnosi se na razvoj suradnje s predstavnicima (lokalne) zajednice i njihovu punu integraciju u proces planiranja, izvedbe i evaluacije nastavnog procesa i istraživačkih aktivnosti. Uspješnost primjene novih modela nastave i istraživanja stoga pretpostavlja otvorenost sveučilišnih nastavnika spram još neiskusanih modela nastave i istraživanja i njihovu spremnost na suradnju i intenzivan timski rad u trokutu nastavnik-student-predstavnik zajednice. Nalaz da 66% *sveučilišnih nastavnika* na našim sveučilištima (često i uvijek) *rado eksperimentira s novim priznatim pristupima u radu* (AS=3.8) opravdano se može interpretirati i u kontekstu njihova nastavnoga i istraživačkoga rada, pa otvara prostor za odluke o novim istraživanjima, radovima i projektima kojima bi se modeli učenja zalaganjem u zajednici i istraživanja temeljenog na potrebama zajednice

---

<sup>81</sup> Model iskustvenog učenja čije se primjena najviše zagovara u visokoškolskoj nastavi, a koji se posljednjih trideset godina proširio na raznovrsna sveučilišta diljem svijeta, svakako je model učenja zalaganjem u zajednici (Ćulum i Ledić, 2010) poznatiji u akademskim krugovima kao *academic service-learning*. Važnost uloge sveučilišnih nastavnika u prepoznavanju vrijednosti ovog modela (o kojima svjedoče brojne istraživačke studije koje kontinuirano potvrđuju i otkrivaju nove vrijednosti i područja utjecaja) detaljno je analizirana u prethodnom poglavlju

<sup>82</sup> Iako manje od modela učenja zalaganjem u zajednici, u literaturi se sve više zagovara i model istraživanja temeljen na potrebama zajednice (*community-based research*, u posljednje vrijeme sve se više koristi termin *community-based participatory research*), kao doprinos primjenjenim istraživanjima, a s dugoročnim ciljem stavljanja sveučilišne ekspertize i studenata (kao budućih stručnjaka) u službu odgovaranja na uočene potrebe i probleme u lokalnoj zajednici u kojoj sveučilište djeluje. O svrsi ovog modela istraživanja, prednostima i poteškoćama u njegovoj primjeni raspravlja se u prethodnom poglavlju

(kvalitetnije) predstavili sveučilišnim nastavnicima u Hrvatskoj kao priznati pristupi u visokoškolskoj nastavi i primjenjenim istraživanjima.

Spremnost na suradnju i razvijene vještine timskoga rada, osobito njegova vođenja i/ili moderiranja, doživljavaju se kao *conditio sine qua non* uspješne integracije modela učenja zalaganjem u zajednici i istraživanja temeljenog na potrebama zajednice, zbog čega je važno ispitati povezuju li sveučilišni nastavnici vlastite uspješne rezultate s timskim, ili ipak više samostalnim radom. Dobiveni nalaz ukazuje da se polovica ispitanika/ca snažno identificira s timskim načinom rada - njih 50,1% često i uvijek najbolje rezultate postiže u timskom radu (AS=3.5), odnosno njih 51,1% ne preferira raditi samostalno (nikada ili rijetko preferiraju samostalan rad u izoliranim uvjetima, AS=2.4).

Istraživanja koja u fokusu imaju različite aspekte civilne misije sveučilišta, nerijetko naglašavaju presudnu ulogu sveučilišnih nastavnika u poticanju i razvoju nastavnih i istraživačkih metoda rada koje potiču obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana. Naime, osmišljavanje, provedba i vrednovanje tako postavljenih nastavnih i istraživačkih aktivnosti, zahtjevaju specifična znanja i vještine, a prije svega predanost sveučilišnih nastavnika. Njihova predanost postaje tim važnija što aktualni modeli vrednovanja rada sveučilišnih nastavnika ne prepoznaju ovaj aspekt akademske djelatnosti pa se sveučilišni nastavnici, spremni na integraciju aspekata civilne misije u redovni nastavni i istraživački rad, susreću s brojnim izazovima. Nastava i istraživanje koji potiču obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana očekuju od sveučilišnih nastavnika uspostavljanje i rukovođenje partnerskim (istraživačkim) projektima u zajednici, osmišljavanje i pripremu nekonvencionalnih nastavnih programa i vježbi koje paralelno potiču učenje vezano uz disciplinu i uz nju povezane potrebe i probleme u zajednici, osmišljavanje dodatnih aktivnosti terenskog rada, promišljanje o pravima, obvezama i odgovornostima svih suradnika. Promatrani u tom kontekstu, njihova otvorenost i spremnost za promjene presudni su elementi uspješne integracije civilne misije na sveučilište. Načelno pozitivna orijentacija prema promjeni koju ističu sveučilišni nastavnici, a posebno njezina nezavisnost od možebitne financijske koristi ili administrativne nužnosti, postaje važan nalaz. Ohrabruje stoga što gotovo polovica sveučilišnih nastavnika, njih 48,5%, nove ideje i pristupe u radu uvode ranije od ostalih kolega (često i uvijek, AS=3,5) i njih 72,1% spremno je na uvođenje promjene neovisno od zahtjeva upravljačkih struktura (AS=3,5). Primjenjujući modele nastave i istraživanja koji potiču učenje zalaganjem u zajednici, sveučilišni nastavnici često obavljaju aktivnosti

povrh svog redovitog radnog opterećanja i obnašaju uloge za koje, kako se čini, nisu službeno niti zaposleni ni zaduženi, pa niti adekvatno vrednovani. Imajući na umu i brojne izazove financijske prirode, važno je istaknuti kako je 86,9% sveučilišnih nastavnika spremno na uvođenje promjena u nastavni i istraživački rad i onda kada nemaju finacijske koristi od dodatnog angažmana<sup>83</sup>.

## **5.1. Tipologija sveučilišnih nastavnika prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena**

U prvom dijelu ovog podpoglavlja prenose se rezultati o distribuciji i karakteristikama tri skupine ispitanika/ca prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena u odnosu na njihovo akademsko zvanje i dob te raspravlja o njihovoj povezanosti. Zatim se analiziraju rezultati o spremnosti sveučilišnih nastavnika na uvođenje promjena u svakodnevni nastavni i istraživački rad promatrani kroz šest manifestnih varijabli faktora inovativnosti te u odnosu na nezavisne varijable akademsko zvanje i dob. Interpretaciju podataka prate tabelarni i dijelom grafički prikazi zbog preglednosti i jednostavnijeg uvida u najznačajnije rezultate. Zadnji dio poglavlja čine zaključna razmatranja.

### **5.1.1. Distribucija skupina sveučilišnih nastavnika prema faktoru inovativnosti i njihove karakteristike – akademsko zvanje i dob**

Distribucija skupina sveučilišnih nastavnika prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena, pokazuje da skupinu *inovatora i rane većine* čini 14,2 posto ispitanika/ca, skupinu *rane većine* 33,7 posto ispitanika, a skupinu *kasne većine i kolebljivaca* 46,5 posto ispitanika/ca. Iako su dobivene vrijednosti približne onoj normalne distribucije koju postavlja Rogers (1962/2003), ovaj nalaz valja interpretirati s oprezom budući da normalna distribucija pretpostavlja pet skupina, a u ovom istraživanju su se razvile tri skupine ispitanika.<sup>84</sup>

---

<sup>83</sup> Ovaj je nalaz zanimljivo promatrati i kroz analizu uvjeta/mehanizama koji bi potaknuli sveučilišne nastavnike na integraciju civilne misije u svoj svakodnevni nastavni i istraživački rad, prema kojem se, primjerice dodatak na plaću, pokazuje kao slab motivator za promjene ovog tipa odnosno manje relevantan za odluku o uvođenju promjena. Ova je analiza detaljno prikazana u poglavlju 7.8. *Motivacija sveučilišnih nastavnika za integraciju civilne misije u temeljne akademske djelatnosti* (str. 197).

<sup>84</sup> Ukoliko se učini usporedba s normalnom raspodjelom, valja primjetiti da je među ispitanicima/ama ovog istraživanja nešto manje onih u skupini inovatora i ranih usvajača (14,2 naspram 16 posto u normalnoj raspodjeli).

<b>Faktor: Inovativnost/spremnost na prihvaćanje promjena</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<b>1,00 Inovatori i rani usvajači</b>	81	14,2	15,0	15,0
	<b>2,00 Rana većina</b>	192	33,7	35,6	50,6
	<b>3,00 Kasna većina i kolebljivci</b>	267	46,8	49,4	100,0
	<b>Total</b>	540	94,7	100,0	
Total		570	100,0		

Tablica 14. Distribucija ispitanika/ca na kategorije inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena prema ukupnom uzorku (N=570)

Razina statističke značajnosti, Pearsonov hi–kvadrat ( $p < 0.05$ ) sugerira međusobnu povezanost skupina sveučilišnih nastavnika prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjene te nezavisnih varijabli zvanje<sup>85</sup> i dob<sup>86</sup>. Ne postoji statistički značajna razlika primjenom Pearson hi-kvadrat testa s obzirom na nezavisne varijable sveučilište, područje izbora u zvanje, spol i članstvo (u tijelima, radnim grupama), zbog čega se ovi rezultati ne razmatraju u ovom dijelu rada.

<sup>85</sup> Razina statističke značajnosti, Pearsonov hi–kvadrat ( $p < 0.05$ ) sugerira odbacivanje nulte hipoteze ( $H_0$ : varijable inovativnost i zvanje su neovisne), odnosno prihvaćanje alternativne hipoteze o njihovoj međusobnoj povezanosti ( $\chi^2(4, N=538)=17,574, p < 0.01$ ). Obzirom da prihvaćanje ove hipoteze hi–kvadrat testa sugerira kako su varijable vjerojatno povezane, ali ne izražava jačinu njihove povezanosti, pristupilo se izračunu koeficijenta korelacije, Cramerov V. Razmjerno niska vrijednost koeficijenta sugerira nešto slabiju povezanost ovih varijabli, iako je koeficijent statistički značajan ( $V=0,218, p < 0,001$ ). Kako se radi o prvoj primjeni ove teorije u domaćem znanstvenom diskursu, ovi su nalazi značajni i u kontekstu razmatranja daljnjeg unapređenja instrumenta.

<sup>86</sup> Na jednak kao i kod varijable zvanje, i kod varijable dobi Pearsonov hi–kvadrat ( $p < 0.05$ ) sugerira odbacivanje nulte hipoteze ( $H_0$ : varijable inovativnost i dob su neovisne), odnosno prihvaćanje alternativne hipoteze o njihovoj međusobnoj povezanosti ( $\chi^2(8, N=540)= 15,652, p < 0.05; V=0,120, p < 0.05$ ).

## Odnos skupina ispitanika prema faktoru inovativnosti i varijabli akademsko zvanje

Rezultati prikazani u Tablici 15, pokazuju kako su *inovatori i rani usvajači dominantno* ispitanici/ce izabrani u *znanstveno-nastavno zvanje* (75,3 posto), dok ih je najmanje među onima u nastavnom zvanju (6,2 posto). I druge dvije skupine, rana većina te kasna većina i kolebljivci također su ispitanici/ce dominantno u znanstveno-nastavnom zvanju, a najmanje u nastavnom zvanju<sup>87</sup>. Iako kasnu većinu i kolebljivce čini više od polovice ispitanika/ca izabranih u znanstveno-nastavno zvanje, pomalo zabrinjava podatak da ih je 38,7 posto u suradničkom zvanju. Imajući na umu povezanost nezavisnih varijabli akademsko zvanje i dob (jer se izbori u viša akademska zvanja značajno podudaraju s određenom kronološkom dobi), očigledno je da *skupinu kasne većine i kolebljivaca velikim dijelom čini mlada populacija sveučilišnih nastavnika, odnosno suradnika.*

AKADEMSKO ZVANJE						
			1 znanstveno- nastavno zvanje	2 nastavno zvanje	3 suradničko zvanje	Ukupno
Inovativnost/spremnost na prihvaćanje promjene	1 inovatori i rani usvajači	broj/f	61	5	15	81
		% udio u varijabli inovativnost	75,3%	6,2%	18,5%	100,0%
	2 rana većina	broj/f	127	12	52	191
		% udio u varijabli inovativnost	66,5%	6,3%	27,2%	100,0%
	3 kasna većina i kolebljivci	broj/f	140	23	103	266
		% udio u varijabli inovativnost	52,6%	8,6%	38,7%	100,0%
Ukupno		broj/f	328	40	170	538
		% udio u varijabli inovativnost	61,0%	7,4%	31,6%	100,0%

Tablica 15. Distribucija skupina prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena u odnosu na akademsko zvanje

<sup>87</sup> Valja imati na umu da 60 posto ukupnog uzorka čine upravo sveučilišni nastavnici u znanstveno-nastavnom zvanju (N=342/570).



Promatrajući tri skupine ispitanike prema varijabli akademsko zvanje, u odnosu na faktor inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena, iz Tablice 16. je vidljivo kako svaku od njih dominantno čine kasna većina i kolebljivci (znanstveno-nastavno zvanje: 42,7 posto, nastavno zvanje: 57,5 posto i suradničko zvanje: 60,6 posto). Zanimljivo je kako se udio kasne većine i kolebljivaca povećava od onih u znanstveno-nastavnom zvanju preko nastavnog, do suradničkog zvanja i zabrinjava nalaz da je od svih ispitanika/ca u suradničkom zvanju njih čak 60,6 posto u skupini kasne većine i kolebljivaca, a samo 8,8 posto u skupini inovatora i rane većine.

		AKADEMSKO ZVANJE				
			1 znanstveno- nastavno zvanje	2 nastavno zvanje	3 suradničko zvanje	Ukupno
Inovativnost/spremnost na prihvaćanje promjene	1 inovatori i rani usvajači	broj/f	61	5	15	81
		% udio u varijabli akademsko zvanje	18,36%	12,5%	8,8%	15,1%
	2 rana većina	broj/f	127	12	52	191
		% udio u varijabli akademsko zvanje	38,7%	30,0%	30,6%	35,5%
	3 kasna većina i kolebljivci	broj/f	140	23	103	266
		% udio u varijabli akademsko zvanje	42,7%	57,5%	60,6%	49,4%
Ukupno		broj/f	328	40	170	538
		% udio u varijabli akademsko zvanje	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tablica 16. Distribucija ispitanika/ca prema skupinama inovativnosti/spremnosti na promjene i akademskom zvanju

### Odnos skupina ispitanika prema faktoru inovativnosti i varijabli dob

Analiza skupina prema varijabli dob, pokazuje kako su *inovatori i rani usvajači* dominantno ispitanici/ce u rasponu od 31. do 50. godine života (29,6 posto u obje dobne skupine) dok ih je najmanje među najmlađom dobnom skupinom (7,4 posto). I dok skupinu rane većine također dominantno čine ispitanici od 31. do 50. godine života, zabrinjava podatak kako više od polovice skupine kasne većine i kolebljivaca, njih 56,2 posto, čine (mlađi) ispitanici, oni do 40. godine života. Iako je Rogers u više svojih radova ukazao na potreban oprez u interpretaciji povezanosti distribucije skupina i dobi ispitanika (Rogers 1962, 1971, 1983; prema Rogers, 2003), tvrdi kako inovatore i rane usvajače ipak dominantno čine osobe mlađe dobi, a kasnu većinu i kolebljivce oni starije

dobi. Nalaz ovog istraživanja, prema kojem 27,7 posto skupine kasne većine i kolebljivaca čine ispitanici starije dobi (51 godina i više), naspram 56,2 posto onih do 40. godine, čini se doprinosi onom manjem broju studija koje Rogers spominje (Rogers, 1995/2003), a prema kojima tradicionalnost i jak otpor ka promjenama (koje su karakteristične za ovu skupinu) ne treba olako dovoditi u vezu s dobi ispitanika/ca.

		DOB						
		1	2	3	4	5	Ukupno	
		< 30	31 - 40	41 - 50	51 - 60	> 61		
Inovativnost/spremnost na prihvaćanje promjene	1 Inovatori i rani usvajači	broj/f	6	24	24	17	10	81
		% udio u varijabli inovativnost	7,4%	29,6%	29,6%	21,0%	12,3%	100,0%
	2 Rana većina	broj/f	27	58	51	38	18	192
		% udio u varijabli inovativnost	14,1%	30,2%	26,6%	19,8%	9,4%	100,0%
	3 Kasna većina i kolebljivci	broj/f	56	94	51	42	24	267
		% udio u varijabli inovativnost	21,0%	35,2%	19,1%	15,7%	9,0%	100,0%
Ukupno		broj/f	89	176	126	97	52	540
		% udio u varijabli inovativnost	16,5%	32,6%	23,3%	18,0%	9,6%	100,0%

Tablica 17. Distribucija skupina ispitanika prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanej promjena u odnosu na varijablu dob

Analiza udjela sve tri skupine prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena u različitim dobnim skupinama doprinosi prethodnim nalazima tako što dodatno ukazuje na specifičnosti mlađe dobne skupine (Tablica 18.). Zabrinjava tako podatak da najmlađu dobnu skupinu (30 godina i manje) čini 62,9 posto onih iz skupine kasne većine i kolebljivaca (koji, prema normalnoj raspodjeli u pravilu čine 50% ukupne populacije), u odnosu na samo 6,7 posto inovatora i ranih usvajača. Iako je očekivano udio ispitanika svake dobne skupine u porastu od inovatora i ranih usvajača do kasne većine i kolebljivaca, valja ukazati na veliku razliku između najmlađe (do 30 godina) i ostalih dobnih skupina. Dok je, primjerice, u dobnoj skupini od 41. do 50. godine jednaki udio skupina rane većine i kasne većine i kolebljivaca<sup>88</sup>, među najmlađim ispitanicima gotovo je deset puta više onih u skupini kasne većine i kolebljivaca u odnosu na inovatore i rane usvajače i dva puta više u odnosu na ranu većinu. Kod interpretacije ovog nalaza

<sup>88</sup> Distribucija tri skupine prema varijabli inovativnosti u dobnoj skupini od 41. do 50. godine čini ovu skupinu najotvorenijom novim idejama i spremnijom na prihvaćanje promjena (inovatori i rani usvajači - 19 posto, rana većina - 40,5 posto, kasna većina i kolebljivci - 40,5 posto). Ovaj se nalaz dakako uzima s oprezom, ali kao zanimljiv pokazatelj zbog kojega će se ova dobna skupina u narednim dijelovima još analizirati.

svakako valja imati na umu kontekst dobnih skupina s obzirom na specifičan položaj suradnika u sveučilišnom okruženju. Naime, radi se o dominantno mlađim djelatnicima koji su u većini slučajeva u pozicijama asistenata, viših asistenata i znanstvenih novaka, a u svom svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu u ovisnosti od svojih mentora i starijih kolega s kojima surađuju u nastavi i na istraživačkim projektima. Unatoč kontekstualizaciji, apsolutna dominacija kasne većine i kolebljivaca među najmlađom dobnom skupinom i dalje zabrinjava, sagledana i u širem kontekstu snažnog otpora koji pripadnici ove skupine imaju spram promjena, a velikih očekivanja koja se danas, u dinamičnom visokoškolskom okruženju, stavljaju upravo pred najmlađe suradnike.

		DOB					Ukupno	
		1 <30	2 31 - 40	3 41 - 50	4 51 - 60	5 >61		
Inovativnost/spremnost na prihvatanje promjene	1 inovatori i rani usvajači	broj/f % u varijabli dob	6 6,7%	24 13,6%	24 19,0%	17 17,5%	10 19,2%	81 15,0%
	2 rana većina	broj/f % u varijabli dob	27 30,3%	58 33,0%	51 40,5%	38 39,2%	18 34,6%	192 35,6%
	3 kasna većina i kolebljivci	broj/f % u varijabli dob	56 62,9%	94 53,4%	51 40,5%	42 43,3%	24 46,2%	267 49,4%
Ukupno		broj/f % u varijabli dob	89 100,0%	176 100,0%	126 100,0%	97 100,0%	52 100,0%	540 100,0%

Tablica 18. Distribucija ispitanika/ca prema kategorijama inovativnosti/spremnosti na promjene i dobi

### 5.1.2. Spremnost sveučilišnih nastavnika na prihvaćanje promjena s obzirom na akademsko zvanje i dob

Kako je Pearson hi-kvadrat pokazao statistički značajnu razliku na nezavisnim varijablama dobi i zvanje<sup>89</sup>, pristupilo se analizi šest manifestnih varijabli kojima se operacionalizirao faktor inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjene, u odnosu na spomenute nezavisne varijable. Analiziran je odnos skupina prema akademskom zvanju i dobi te manifestnim varijablama. Analizirane su i značajne razlike među skupinama i tako se doprinjelo sintezi specifičnih obilježja pojedinih skupina.

Manifestne varijable faktora inovativnost / spremnost na prihvaćanje promjena		Nikad i rijetko se odnosi na mene	Povremeno se odnosi na mene	Često i uvijek se odnosi na mene	AS	sd
1.	Kontinuirano pratim i često primjenjujem nove trendove u području nastave.	2,7	22,8	74,4	4,0	0,8
10.	Rado eksperimentiram s novim priznatim pristupima u radu.	6,3	27,6	66	3,8	0,9
12.	Nove ideje i pristupe uvodim ranije od ostalih kolega.	12,6	38,9	48,5	3,5	0,9
13.	Uvodim promjene u rad čak i kada postoji mala vjerojatnost za uspjeh.	27,9	38,1	33,9	3,1	1,0
14.	Sklon/a sam uvođenju promjena u nastavi.	4,5	27,7	67,7	3,9	0,9
15.	Kontinuirano pratim i redovito primjenjujem nove istraživačke trendove svoje akademske discipline.	6,1	20,4	73,4	4,0	0,9

Tablica 19. Manifestne varijable faktora inovativnost/spremnost na prihvaćanje promjena<sup>90</sup>

<sup>89</sup> Značajna razlika među skupinama faktora inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjene, pokazala se i u odnosu na nezavisnu varijablu članstvo u radnim tijelima/skupinama u sveučilišnom i vanjskom okruženju. Kako se radi o nezavisnoj varijabli koja se pokazala manje značajnom u ostalim analizama, u rezultatima se ne raspravlja u ovom dijelu rada. Zanimljivo je samo napomenuti kako je usporedba među skupinama pokazala da oni koji nisu članovi niti jednog tijela/radne skupine na sveučilištu, niti u lokalnoj zajednici, na svim tvrdnjama daju značajno niže ocjene od onih koji jesu članovi. Zanimljivo je i napomenuti kako ima najviše upravo onih ispitanika koji nisu članovi niti jednog tijela/radne skupine - ima ih 177 i čine gotovo trećinu u ukupnom uzorku (31,1 posto).

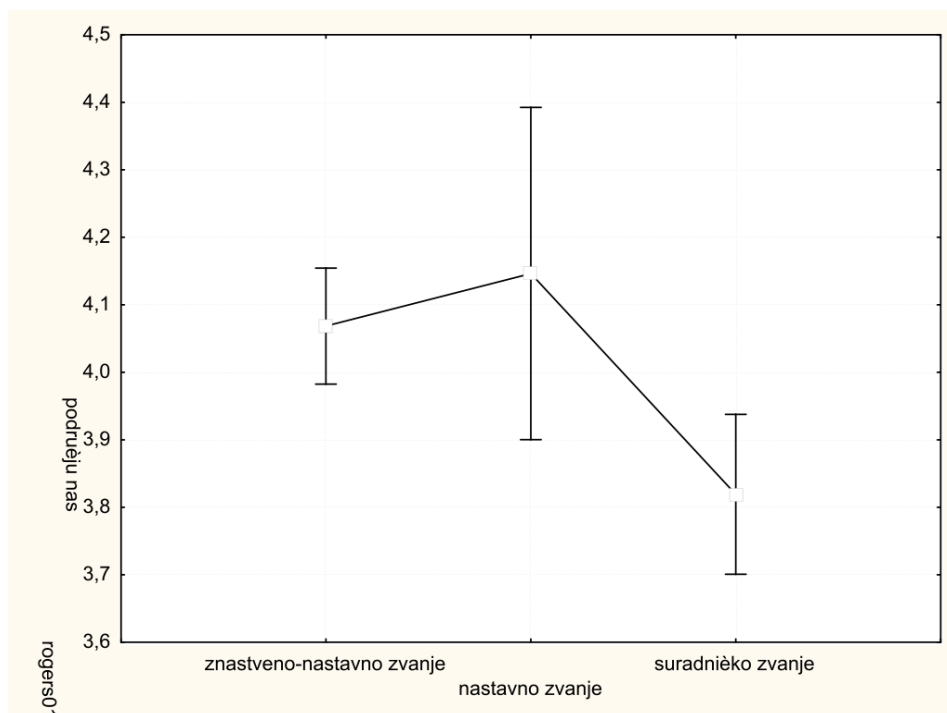
<sup>90</sup> U tabelarnim prikazima zadržani su redni brojevi varijabli iz izvornog upitnika radi lakšeg praćenja prikaza rezultata post-hoc usporedba među skupinama.

## Spremnost sveučilišnih nastavnika na prihvaćanje promjena s obzirom na akademsko zvanje

Post-hoc usporedbe (LSD) među skupinama varijable akademsko zvanje (znanstveno-nastavno, nastavno i suradničko zvanje) pokazuju statistički značajnu razliku na pet od šest manifestnih varijabli faktora inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena (Tablica 20.). Slijedi pregled ukupnih rezultata i zatim interpretacija svake manifestne varijable koju prati grafički prikaz. Analiziraju se samo one varijable na kojima se pokazala značajna razlika među skupinama nezavisne varijable akademsko zvanje.

varijabla	AKADEMSKO ZVANJE									P (Anova)
	znanstveno-nastavno zvanje			nastavno zvanje			suradničko zvanje			
	N	Sr.vr.	SD	N	Sr.vr.	SD	N	Sr.vr.	SD	
Novi trendovi u nastavi	336	41	8	41	41	7	177	38	9	0,002
Novi priznati pristupi u radu	334	39	9	42	40	8	173	37	9	0,029
Uvodi promjene ranije od ostalih	333	37	9	42	35	7	173	32	10	<0,001
Uvodi promjene bez obzira na uspjeh	335	31	10	42	30	11	175	30	10	0,426
Skolonost promjenama u nastavi	333	40	8	42	37	8	175	38	9	0,029
Novi trendovi u istraživanju	335	41	8	41	39	8	176	37	9	<0,001

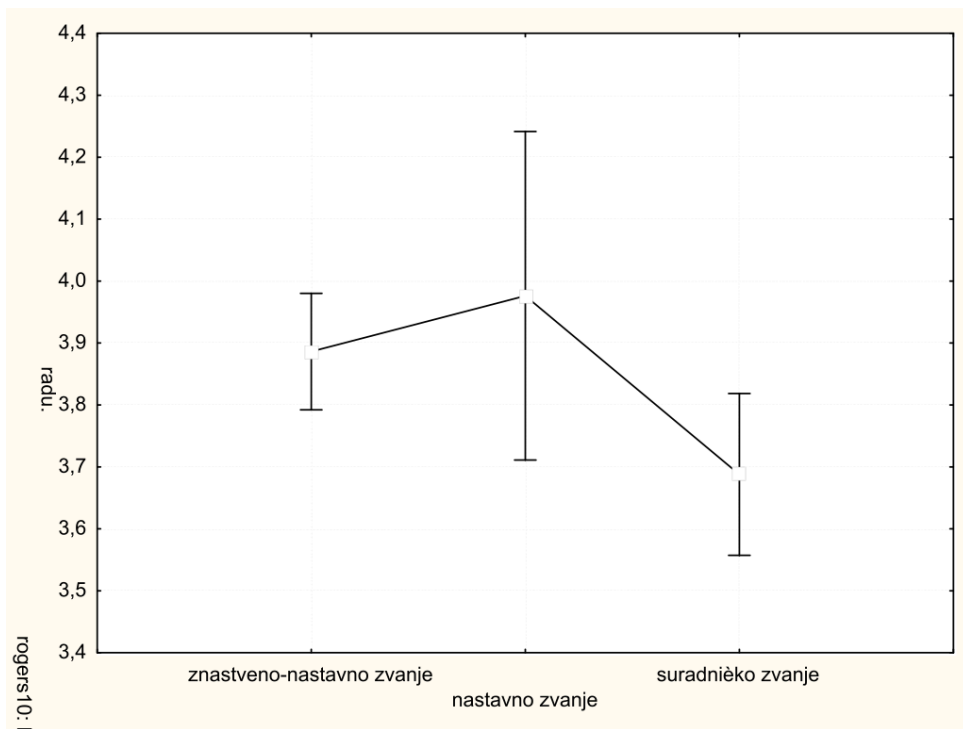
Tablica 20. Manifestne varijable i varijabla akademsko zvanje



Slika 6. Kontinuirano pratim i često primjenjujem nove trendove u području nastave<sup>91</sup>.

Usporedba među tri skupine varijable zvanje (znanstveno-nastavno zvanje, nastavno zvanje i suradničko zvanje) pokazala je kako ispitanici u suradničkom zvanju daju značajno nižu ocjenu od onih u nastavnom ( $p=0,019$ ;  $t>1,96$ ) i znanstveno nastavnom zvanju ( $p=0,001$ ;  $t>2,59$ ) na tvrdnji da kontinuirano prate i često primjenjuju nove trendove u nastavi. Na niže ocjene skupine suradničkog zvanja već ukazano u radu, ali valja ponoviti specifičnost njihove pozicije u nastavnom radu na sveučilištima. Kako se ovdje dominantno radi o osobama koje su na početku razvoja svoje akademske karijere, u zvanju asistenata, viših asistenata i znanstvenih novaka, moguće je da istaknutoj razlici doprinosi upravo zavisnost ove skupine od starijih suradnika kojima u nastavnom procesu asistiraju, s obzirom da su rijetko i sami nositelji kolegija. Ipak, nastava u koju su uključeni pretpostavlja intenzivan rad i suradnju sa studentima, pa se opravdano očekuje i da djelatnici u suradničkom zvanju redovito prate trendove visokoškolske nastave u svojim disciplinama i kontinuirano rade na unapređivanju vlastitih nastavničkih kompetencija.

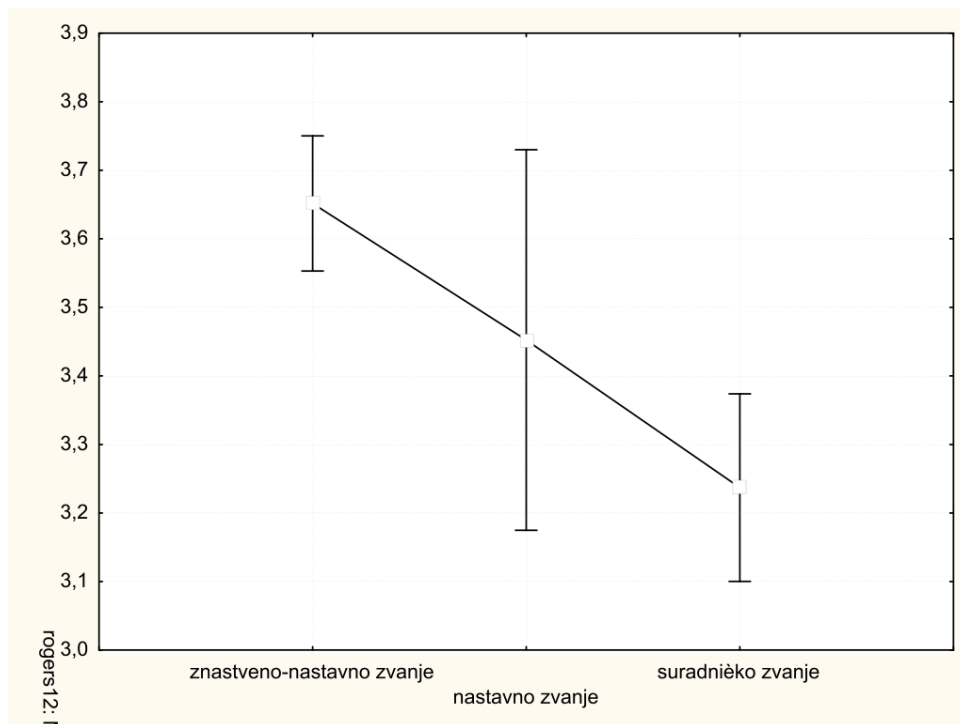
<sup>91</sup> Ova je tvrdnja u izvorni upitnik uvrštena kao manifestna varijabla skupine inovatora. Faktorska ANOVA pokazala je da nema značajnih interakcija s ostalim nezavisnim varijablama: sveučilište, područje izbora u zvanje, dob i spol pa se ti rezultati u radu ne prikazuju.



Slika 7. Rado eksperimentiram s novim priznatim pristupima u radu<sup>92</sup>.

Na tvrdnji da rado ekperimentiraju s novim priznatim pristupima u radu, ispitanici u suradničkom zvanju opet daju značajno nižu ocjenu od onih u znanstveno-nastavnom zvanju ( $p=0,016$ ;  $t>1,96$ ). Kako se ova varijabla promatra kroz njihov nastavni i istraživački rad, postaje razvidno kako se zavisnost ove skupine od starijih istraživača i ovdje nameće kao moguće objašnjenje iskazane razlike.

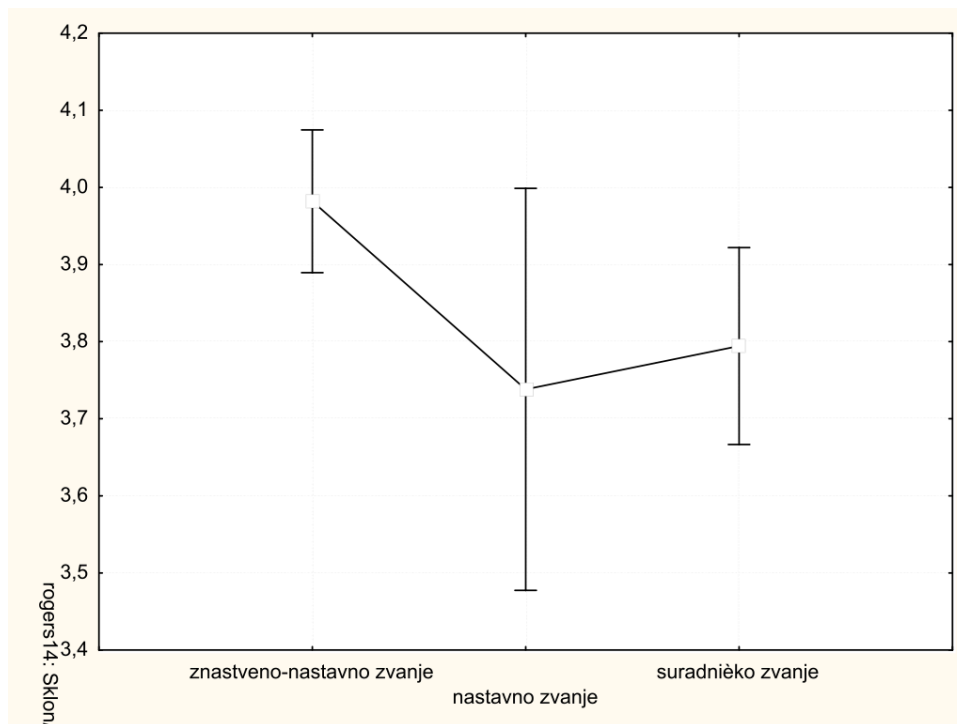
<sup>92</sup> Ova je tvrdnja u izvorni upitnik uvrštena kao manifestna varijabla skupine rani usvajači.



Slika 8. Nove ideje i pristupe uvodim ranije od ostalih kolega.

Na manifestnoj varijabli koja je u izvornom upitniku, između ostalih, bila pokazatelj skupine inovatora, a odnosi se na spremnost ispitanika/ca da budu među prvima u prihvaćanju novih ideja i promjena u svakodnevni nastavni i istraživački rad, skupina suradničkog zvanja daje značajno nižu ocjenu od skupine u znanstveno-nastavnom zvanju ( $p < 0,001$ ;  $t > 2,59$ ). Ovaj nalaz korespondira onom kako je u skupini ispitanika/ca u suradničkom zvanju najmanje upravo inovatora i ranih usvajača (samo 8,8 posto).

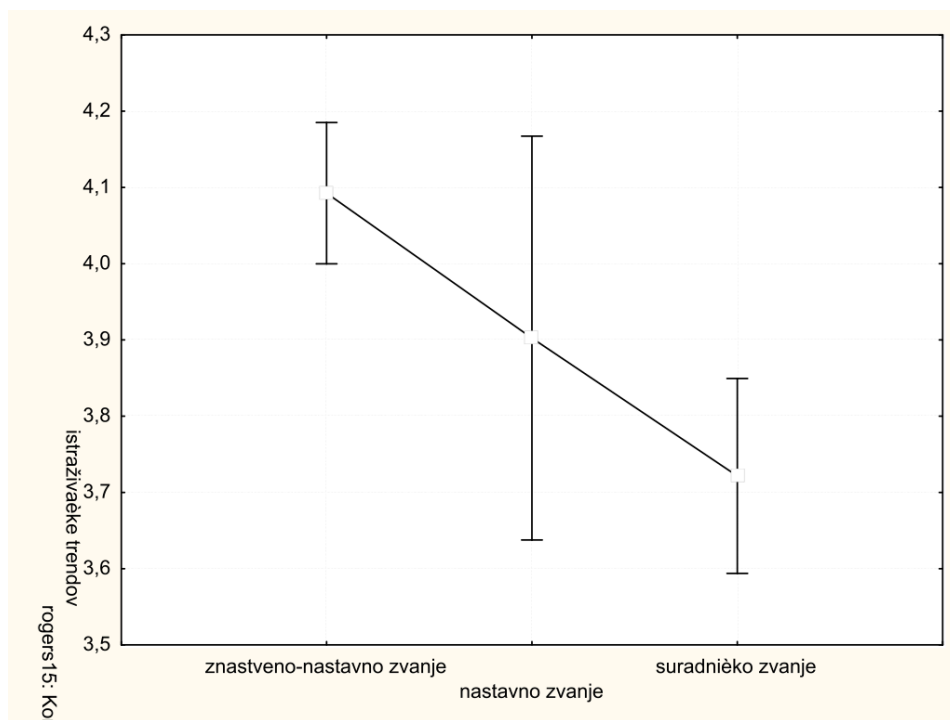




Slika 9. Sklon/a sam uvođenju promjena u nastavi<sup>93</sup>.

Nalaz prema kojem na varijabli koja je mjerila spremnost uvođenja promjena u nastavni rad, (kao i prva analizirana, ali smanjenim intenzitetom), skupina u suradničkom zvanju opet daje značajno nižu ocjenu od onih u znanstveno-nastavnom zvanju ( $p=0,020$ ;  $t>1,96$ ), dodatno doprinosi zaključku koji ovu skupinu označava kao onu manje spremnu na uvođenje promjena u svakodnevni nastavni i istraživački rad.

<sup>93</sup> Ova je tvrdnja u izvorni upitnik uvrštena kao manifestna varijabla skupine rani usvajači.



Slika 10. *Kontinuirano pratim i redovito primjenjujem nove istraživačke trendove svoje akademske discipline<sup>94</sup>.*

Statistički značajno niža ocjena ispitanika/ca u suradničkom zvanju od onih u znanstveno-nastavnom zvanju, na varijabli koja je bila pokazatelj inovativnosti u istraživačkom radu ( $p < 0,001$ ;  $t > 2,59$ ), zadnji je nalaz u ovom dijelu analize koji također doprinosi opisu ove skupine kao one manje spremne na prihvaćanje promjena i već ponuđenom objašnjenju o zavisnosti suradnika od starijih kolega u radnom okruženju.

### **Spremnost sveučilišnih nastavnika na prihvaćanje promjena s obzirom dob**

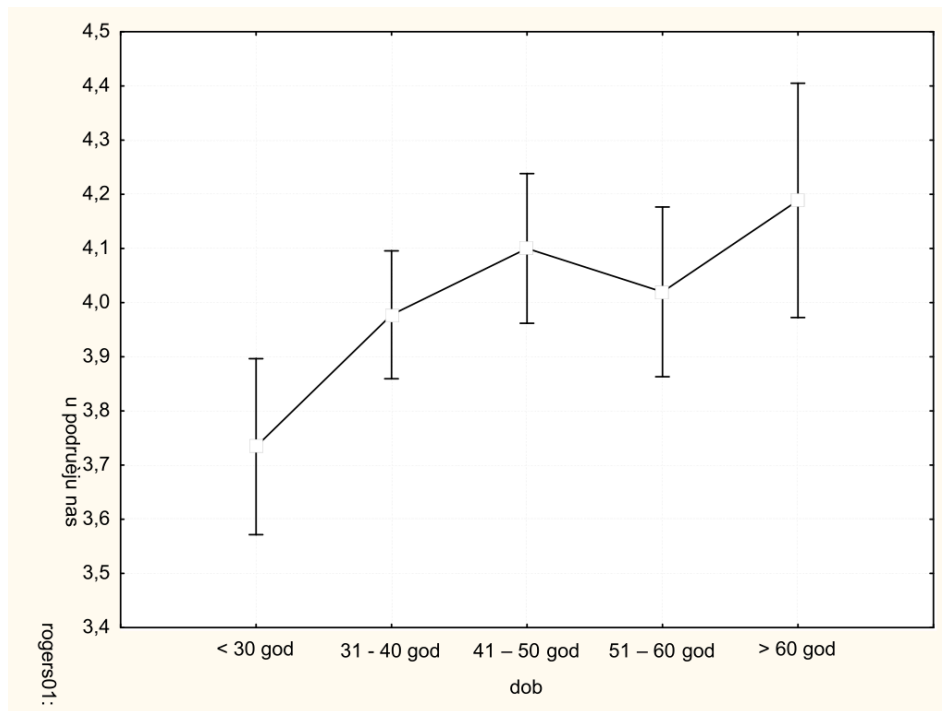
Post-hoc usporedbe (LSD) među skupinama nezavisne varijable dob (30 godina i manje, 31-40, 41-50, 51-60 te 60 godina i stariji), pokazuju statistički značajnu razliku na pet od šest manifestnih varijabli. Faktorska ANOVA pokazuje da nema značajnih interakcija prema ostalim nezavisnim varijablama (sveučilište, područje izbora u zvanje i spol). Slijedi tabelarni pregled ukupnih rezultata i zatim interpretacija svake manifestne varijable koju prati grafički prikaz. Kao i kod varijable akademsko zvanje, i ovdje se analiziraju samo one varijable na kojima se pokazala značajna razlika među skupinama

<sup>94</sup> Ova je tvrdnja u izvorni upitnik uvrštena kao manifestna varijabla skupine inovatora.

varijable dob. Nalazi dodatno potvrđuju i snažnu povezanost nezavisnih varijabli zvanje i dob.

varijabla	DOB															P (ANOVA)
	< 31 g.			31-40 g.			41-50 g.			51-60 g.			> 60 g.			
	N	Sr.vr	SD	N	Sr.vr	SD	N	Sr.vr	SD	N	Sr.vr	SD	N	Sr.vr	SD	
Novi trendovi u nastavi	94	3,7	0,9	178	4,0	0,8	130	4,1	0,7	101	4,0	0,8	53	4,2	0,7	0,004
Novi priznati pristupi u radu	92	3,6	0,9	177	3,8	0,9	132	4,0	0,8	98	3,9	0,9	52	3,7	1,0	0,003
Uvodi promjene ranije od ostalih	91	3,1	0,9	177	3,4	0,9	129	3,7	0,9	100	3,6	0,9	53	3,6	0,9	<0,001
Uvodi promjene bez obzira na uspjeh	92	3,0	1,0	178	3,0	1,0	132	3,1	1,0	99	3,2	1,0	53	3,1	1,1	0,648
Skolonost promjenama u nastavi	92	3,7	1,0	178	3,9	0,8	131	4,0	0,9	98	4,0	0,8	53	3,8	0,9	0,030
Novi trendovi u istraživanju	91	3,6	1,0	179	4,0	0,8	132	4,1	0,8	99	4,1	0,9	53	4,0	0,9	<0,001

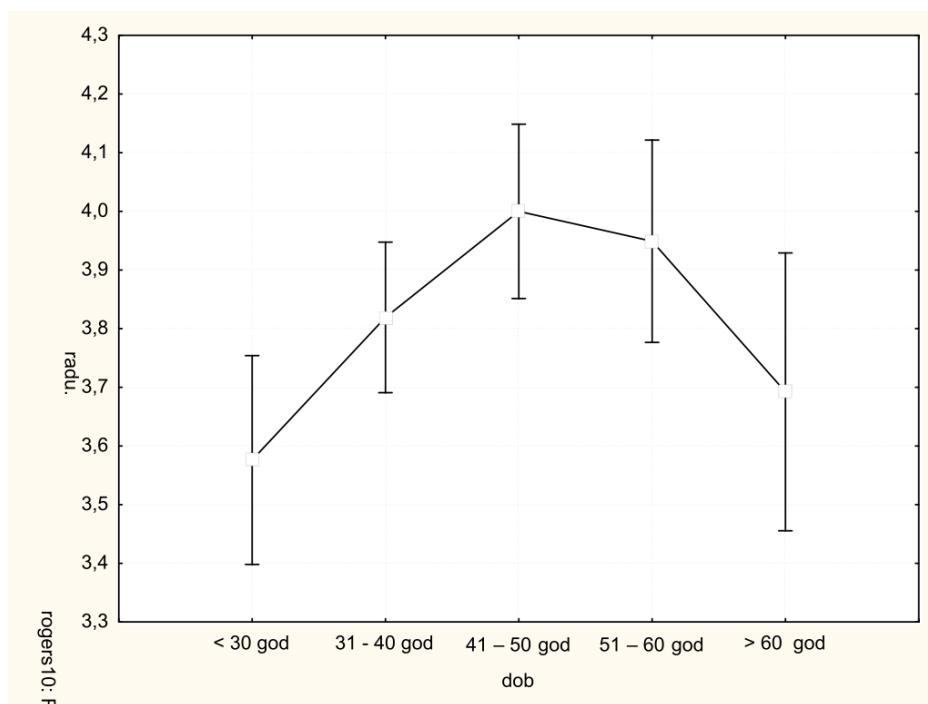
Tablica 21. Manifestne varijable i varijabla dob



Slika 11. Kontinuirano pratim i često primjenjujem nove trendove u području nastave.

Usporedba pet dobnih skupina koje čine varijablu dob, pokazuje kako najmlađa dobna skupina (30 godina i manje) daje najnižu vrijednost na tvrdnju kojom se mjeri praćenje i primjena novih trendova u području nastave, značajno nižu od ostalih dobnih skupina,

osobito dobne skupine 41-50 ( $p < 0,001$ ;  $t > 2,59$ ) te one starije od 60 godina ( $p < 0,001$ ;  $t > 2,59$ )<sup>95</sup>. Ovaj nalaz korespondira s prethodno prikazanim nalazom i pozicijom grupe ispitanika u suradničkom zvanju i koja je na ovoj, ali i svim ostalim manifestnim varijablama imala značajno nižu ocjenu od skupine ispitanika/ca u znanstveno-nastavnom zvanju.

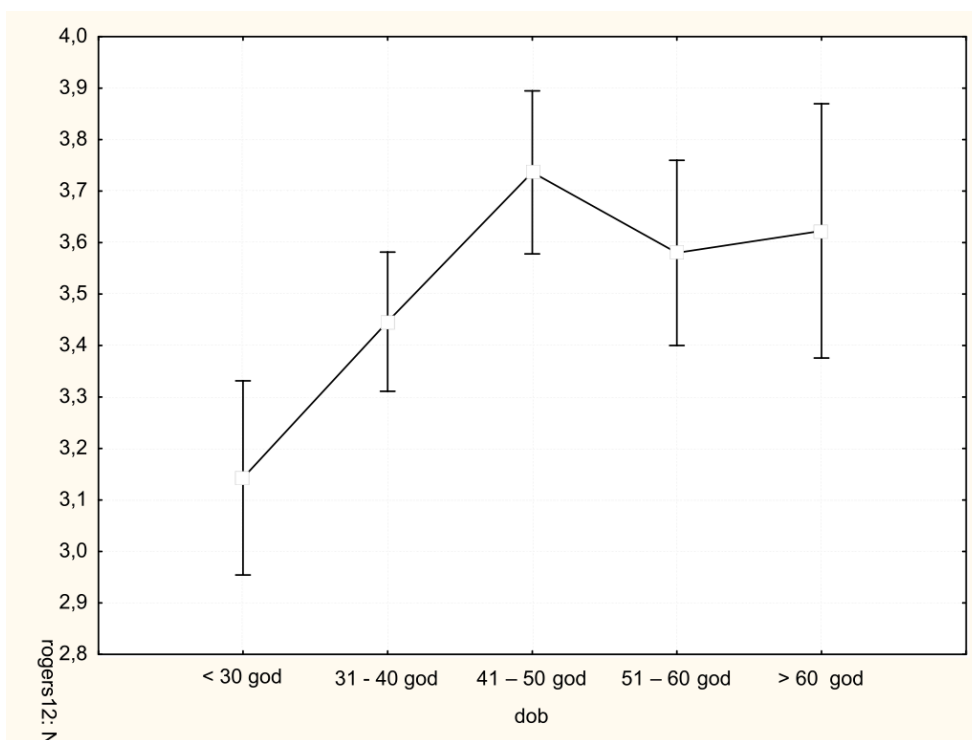


Slika 12. Rado eksperimentiram s novim priznatim pristupima u radu.

Usporedba među skupinama, u kontekstu njihove otvorenosti prema iskušavanju novih pristupa u radu, skreće pozornost na dvije dobne skupine - onu najmlađu (30 godina i manje) koja daje značajno nižu ocjenu od ostalih dobnih skupina<sup>96</sup> i dobnu skupinu od 41. do 50. godine koja daje značajno više ocjene od najmlađe ( $p < 0,001$ ;  $t > 2,59$ ) i najstarije dobne skupine ( $p = 0,031$ ;  $t > 1,96$ ). Ovaj nalaz daje doprinos već uočenoj i u radu zabilježenoj snažnijoj tendenciji skupine ispitanika od 41. do 50. godine ka promjenama. Paralelno, nalaz korespondira i već uočenoj tendenciji postizanja najniže ocjene kod najmlađe dobne skupine.

<sup>95</sup> U odnosu na dobnu skupinu 31-40,  $p = 0,018$  ( $t > 1,96$ ), a u odnosu na dobnu skupinu i 51-60,  $p = 0,013$  ( $t > 1,96$ ).

<sup>96</sup> U odnosu na dobnu skupinu 31-40,  $p = 0,030$  ( $t > 1,96$ ); u odnosu na dobnu skupinu 41-50,  $p < 0,001$  ( $t > 2,59$ ); u odnosu na dobnu skupinu 51-60,  $p = 0,030$  ( $t > 1,96$ ). U odnosu na najstariju dobnu skupinu nema značajne razlike.

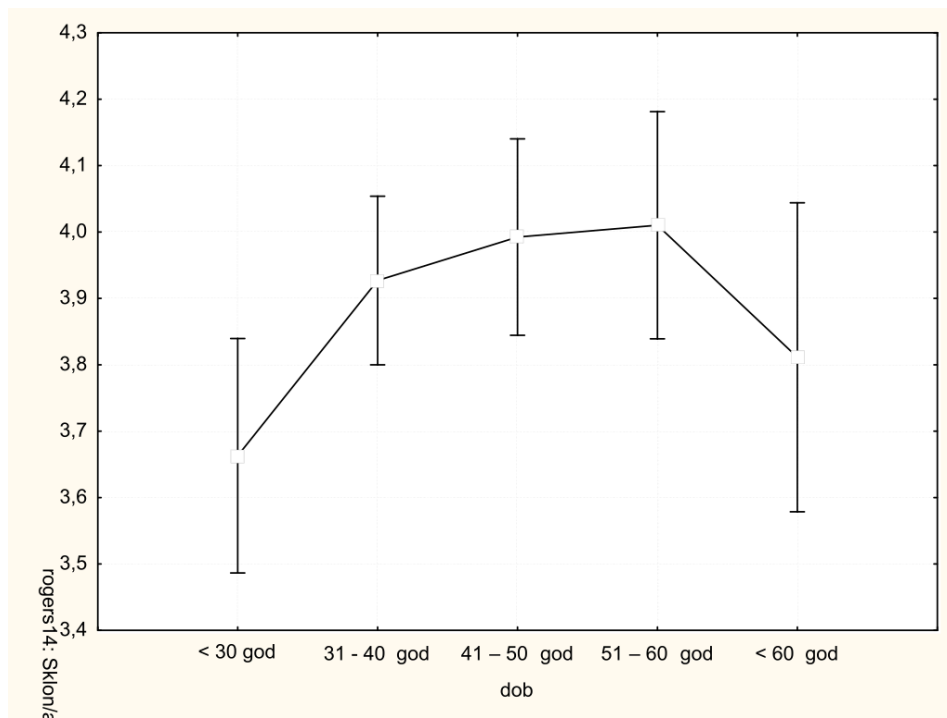


Slika 13. Nove ideje i pristupe uvodim ranije od ostalih kolega.

Usporedba varijable koja ispituje spremnost na uvođenje promjena u rad brže nego što to čine ostali kolege i suradnici, s varijablom zvanje, pokazala je da ispitanici u suradničkom zvanju daju značajno nižu ocjenu od ostalih dvije skupina<sup>97</sup>, pa ne čudi nalaz prema kojem na ovoj varijabli najnižu ocjenu daje upravo najmlađa dobna skupina<sup>98</sup>, posebice u odnosu na dobnu skupinu od 41-50 godine ( $p < 0,001$ ;  $t > 2,59$ ). Promatrajući posebno dobnu skupinu od 41-50 godine, opet se dolazi do nalaza koji ukazuje na tendenciju ove dobne skupine u iskazu značajnijih razlika u odnosu na druge dobne skupine.

<sup>97</sup> U odnosu na ispitanike u znanstveno-nastavnom zvanju  $p < 0,001$  i  $t > 2,59$ . U odnosu na skupinu u nastavnom zvanju  $p = 0,019$  i  $t > 1,96$ .

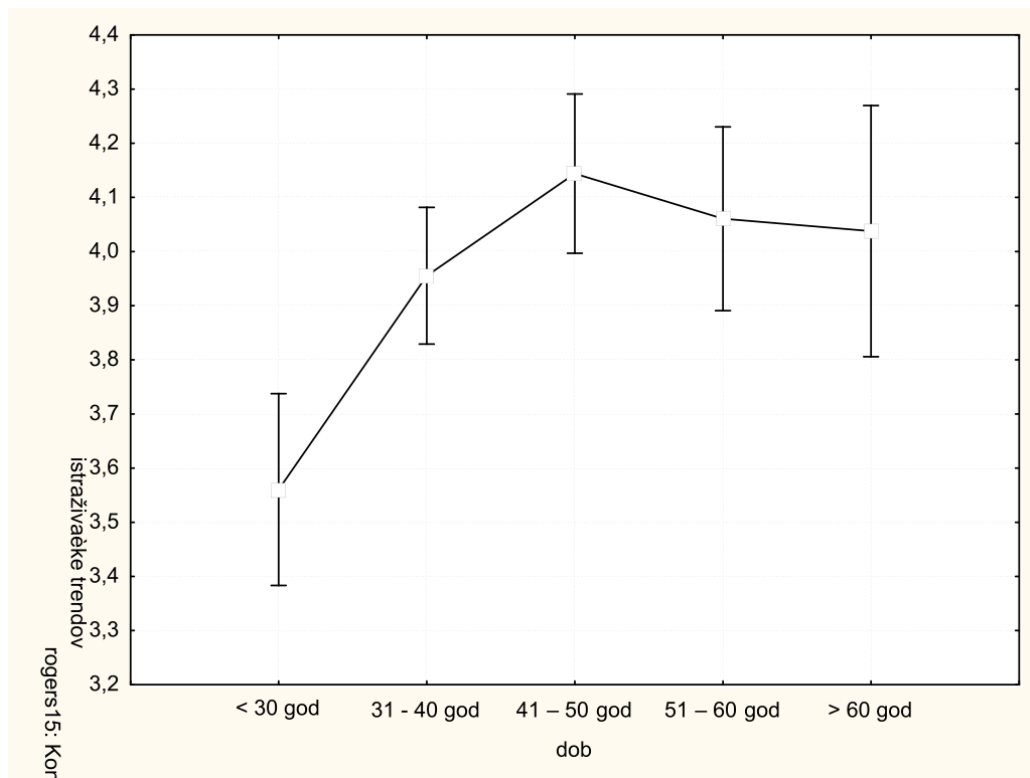
<sup>98</sup> U odnosu na dobnu skupinu 31-40,  $p = 0,010$  ( $t > 1,96$ ); u odnosu na dobnu skupinu 41-50,  $p < 0,001$  ( $t > 2,59$ ); u odnosu na dobnu skupinu 51-60,  $p = 0,001$  ( $t > 2,59$ ). U odnosu na najstariju dobnu skupinu  $p = 0,003$  ( $t > 1,96$ ).



Slika 14. Sklon/a sam uvođenju promjena u nastavi.

Usporedba među dobnim skupinama na varijabli kojom se ispituje sklonost ispitanika uvođenju promjena u nastavu, također ukazuje na tendenciju najmlađe dobne skupine u iskazivanju značajno nižih vrijednosti od ostalih dobnih skupina ( $p < 0,05$  u odnosu na sve dobne skupine)<sup>99</sup>. Osim toga, zanimljivo je promatrati (što je lako čitljivo iz grafičkog prikaza) kako sklonost uvođenju promjena u nastavu raste od mlađih prema starijim ispitanicima, a zatim naglo opada među starijima od 60 godina. Ovaj nalaz ne dozvoljava iznošenje ikakvih zaključaka povezanih s odnosom ove dobne skupine prema nastavnom procesu, ali još jednom skreće pozornost na srednju dobnu skupinu kao onu koja postiže više ocjene na manifestnim varijablama faktora inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena.

<sup>99</sup>  $p=0,017$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na dobnu skupinu 31-40;  $p=0,005$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na dobnu skupinu 41-50;  $p=0,006$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na skupinu 51-60.



Slika 15. Kontinuirano pratim i redovito primjenjujem nove istraživačke trendove svoje akademske discipline.

Kao i na varijabli o praćenju i primjeni novih trendova u području nastave, tako i kod praćenja i primjene novih trendova u istraživačkom radu najmlađa dobna skupina, u usporedbi s ostalim dobnim skupinama, daje značajno niže ocjene ( $p < 0,001$ ;  $t > 2,59$ ). Iako nema značajne razlike između dobne skupine od 41. do 50. godine i ostalih dobnih skupina (izuzev već istaknute razlike u odnosu na najmlađu dobnu skupinu), zanimljivo je primjetiti da ova dobna skupina i na ovoj varijabli ima najvišu srednju ocjenu ( $AS=4,1$ ) pa tako i ovim nalazom ukazuje na veću spremnost ove dobne skupine na prihvaćanje promjena.

## 5.2. Zaključna razmatranja

S obzirom da je uzorak istraživanja reprezentativan, a njegovo osipanje malo i nesistematsko, možemo s visokom pouzdanošću zaključiti da je *među sveučilišnim nastavnicima u Hrvatskoj 14,2 posto inovatora i ranih usvajača, 33,7 posto rane većine i 46,8 posto kasne većine i kolebljivaca*. Iako je distribucija skupina približna onoj normalne raspodjele koju Rogers pretpostavlja (1962/2003), nalaze valja kontekstualizirati i voditi računa o posebnostima sveučilišnog okruženja. Rezultati istraživanja ukazuju i na neka specifična obilježja navedenih skupina.

Inovatori i rani usvajači dominantno su sveučilišni nastavnici izabrani u znanstveno-nastavno zvanje (75,3 posto), u rasponu od 31. do 50. godine života (59,2 posto), dok ih je najmanje među najmlađom dobnom skupinom (7,4 posto). Iako kasnu većinu i kolebljivce čini više od polovice ispitanika/ca izabranih u znanstveno-nastavno zvanje, zabrinjava podatak da ih je 38,7 posto u suradničkom zvanju, kao i što više od polovice skupine kasne većine i kolebljivaca (56,2 posto) čine (mlađi) ispitanici, oni do 40. godine života. Uzmu li se u obzir i nalazi da najmlađu dobnu skupinu čini čak 62,9 posto kasne većine i kolebljivaca te onaj o povezanosti nezavisnih varijabli akademsko zvanje i dob, očigledno je da skupinu kasne većine i kolebljivaca među sveučilišnim nastavnicima u Hrvatskoj velikim dijelom čini mlađa populacija suradnika. Još i uz nalaz da upravo mlađi suradnici na svih šest manifestnih varijabli faktora inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjene (u odnosu na nezavisne varijable zvanje i dob) postižu značajno niže vrijednosti od ostalih skupina, rezultati ukazuju da je skupina kasne većine i kolebljivaca dominantno skupina mlađih suradnika, zbog čega bi u budućim istraživanjima bilo korisno i zanimljivo dublje istražiti specifičnosti ove skupine.

Zanimljiva distribucija skupina prema faktoru inovativnosti u dobnoj skupini od 41. do 50. godine (prema kojoj je u toj dobnoj skupini jednaki udio rane većine te kasne većine i kolebljivaca) otvorila je prostor daljnje analize ove dobne skupine u odnosu na ostale pa je uočena tendencija davanja značajno viših ocjena na manifestnim varijablama faktora inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena. Iz prvih se istraživačkih nalaza čini kako se radi o dobnoj skupini koja iskazuje najveću spremnost na prihvaćanje promjena u svom svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu. I opet, obzirom na specifičnosti sveučilišnog okruženja, ovaj je nalaz moguće interpretirati s aspekta prirode razvoja akademske karijere i činjenice kako su sveučilišni nastavnici u dobi od



41. do 50. godine u mogućnosti ostvarivanja svojih potencijala na svim poljima akademske djelatnosti i u većem dijelu svoga rada autonomni. Ovdje je međutim važno ukazati na nalaze posljednje demografske analize akademske profesije u Hrvatskoj iz 2004. godine koji ukazuju na suženje u stratumu srednje generacije znanstvenika, odnosno opadanje broja sadašnjih četrdesetogodišnjaka kao posljedice povećanog odljeva znanstvenika (Golub i Šuljok, 2005; Golub, 2005; 2008)<sup>100</sup>. Uočene tendencije ove dobne skupine posebno će se pratiti i u drugom dijelu rasprave o nalazima istraživanja kroz analizu stavova sveučilišnih nastavnika prema aspektima civilne misije sveučilišta.

Činjenica je da se u sveučilišnom okruženju oni u suradničkom zvanju nerijetko nalaze u pozicijama zavisnima od svojih starijih suradnika i mentora, kako zbog svoga zvanja tako i dobi. Moguće je da se faktor spremnosti na prihvaćanje promjena, na nekoj razini, doveo u vezu s upravljanjem i aktualnim izazovima u provedbi reforme visokoga školstva u Hrvatskoj, koje sustavno prati retorika nametanja novih rješenja i promjena slijedeći "odozgo prema dole" model. Promatrano u tom kontekstu, suradnici, osobito oni mlađe dobi, osjećaju se udaljenijima od mjesta donošenja odluka pa slabije procjenjuju i svoj osobni utjecaj na procese donošenja odluka (Kovač i sur., 2005) pa uvedene promjene uglavnom doživljavaju kao nametnuta rješenja. Iako bi se ovaj nalaz u širem kontekstu moglo interpretirati s aspekta brojnih partikularnosti sveučilišta kao organizacije, imajući pri tom na umu specifičnosti akademskog napredovanja prema kojima suradnici postaju uglavnom samostalni i autonomni u svome radu tek nakon stjecanja doktorata znanosti, odnosno izbora u zvanje docenta, ne smije se zaboraviti kako se instrumentom ispitivala spremnost ispitanika/ca na prihvaćanje promjena u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu, u kojem sa studentima i ostalim suradnicima sudjeluju direktno i neposredno. Teško je stoga i pronalaziti (odgovarajuća) objašnjenja (poglavito zbog specifičnosti predmeta ovog istraživanja) i opravdati nalaze koji konzistentno govore o dominaciji kasne većine i kolebljivaca među mladim suradnicima na hrvatskim sveučilištima, ali je nedvojbeno da se ovome nalazu u budućim istraživanjima visokoga školstva treba pridati posebna pažnja.

---

<sup>100</sup> Naime, prestara struktura ukupne hrvatske znanstvenoistraživačke populacije još uvijek koči proces pomlađivanja u znanosti i autori upozoravaju na možebitnu posljedicu: kada za desetak godina dobar dio današnjih znanstvenika koji su u pedesetim i šezdesetim godinama (41,5 posto) bude pri kraju ili završi svoje profesionalnu karijeru, malo današnjih četrdesetogodišnjaka (23,5 posto) kao glavnih proizvođača novih spoznaja, neće biti dostatna prenosnica u funkciji nositelja akumuliranog znanja i iskustva prema novim naraštajima koji će tada profesionalno ulaziti u svijet znanosti. Upravo dobna depresija u generaciji četrdesetogodišnjaka predstavlja slabu točku kadrovskeg potencijala hrvatske znanosti danas (Golub i Šuljok, 2005).

Imajući u vidu aktualne promjene koje su zahvatile hrvatski visokoškolski prostor, brojne izazove i poteškoće u provedbi reforme visokog obrazovanja, teško je ne primjetiti pesimističan ton ovih nalaza koji, kako se čini, mlade suradnike sveučilišta u Hrvatskoj opisuju kao one koji su danas najmanje spremni na prihvaćanje promjena u svom svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu. I u svjetlu teorije promjena, za koju je Elton (1999) prepoznao da je primjenjiva u akademskom kontekstu, važno je utvrditi skupine sveučilišnih nastavnika koje će određenu promjenu potaknuti, podržati i primjeniti, ali istodobno i voditi računa o onim skupinama koje će se promjeni opirati. Prisjetimo li se da rezultati istraživanja pokazuju da gotovo 40 posto skupine kasne većine i kolebljivaca, koju se u recentoj literaturi naziva još i konzervativcima, čine mlađi nastavnici u suradničkom zvanju, da najmlađu populaciju čini preko 60 posto onih u skupini kasne većine i kolebljivaca, a samo 8,8 posto inovatora i ranih usvajača, teško je odoljeti izazovu stavljanja ovih nalaza u širi kontekst i oprezno otvoriti nova (istraživačka) pitanja. Sugeriraju li rezultati istraživanja inertnost i tromost mladih suradnika u sustavu visokog obrazovanja u Hrvatskoj? Njihova nespremnost na promjene u temeljnim akademskim djelatnostima na početku akademske karijere, ne daje optizma i teško je vjerovati će se želja za promjenom i sposobnost prihvaćanja promjena prirodno pojaviti razvojem njihove akademske karijere. Zanimljivo bi u tom kontekstu, u narednim istraživanjima, bilo promatrati kako percipiraju nastavni i istraživački proces te mogućnosti vlastitog utjecaja na njihove promjene? Iako bi ove nalaze, vjerojatno opravdano bilo komentirati i interpretirati u kontekstu specifičnih formalnih struktura u sveučilišnoj organizaciji, na kojima se o promjenama raspravlja i zatim donose najvažnije odluke, činjenica da se spremnost sveučilišnih nastavnika na promjene ispitivala isključivo s aspekta njihova neposrednog svakodnevnog nastavnog i istraživačkog rada, daje malo prostora za takove analize, barem u okviru ovog istraživanja.<sup>101</sup>

Kasna većina i kolebljivci pokazuju najveći stupanj otpora novim idejama i promjenama u nekom društvenom sustavu. Njihova potreba zadržavanja *statusa quo* i snažan otpor koji pružaju ka promjenama čine sustav inertnijim, što otežava integraciju novih ideja

---

<sup>101</sup> Svakako je važno istaknuti kako se ovdje dobiveni, prezentirani i interpretirani nalazi temelje na podacima prikupljenima samo jednom metodom (anketiranjem) i na samo jednom setu ispitanika, zbog čega bilo kakvom zaključivanju širih dimezija valja pristupiti s osobitim oprezom. Nalaz prema kojem je vidljivo kako se mlađi suradnici na našim sveučilištima snažno identificiraju sa skupinom kasne većine i kolebljivaca, jedan je od značajnih nalaza ovog dijela istraživanja koji svakako poziva na daljnja istraživanja specifičnosti ove skupine, kao i (sveučilišnog) okruženja u kojem oni djeluju.

odnosno promjena. Samo ove ključne karakteristike skupine, uz nalaz istraživanja da je baš ova skupina najbrojnija među mlađim suradnicima na našim sveučilištima, otvara istraživačka pitanja, daleko šira od predmeta ovoga istraživanja: Jesu li mladi suradnici na našim sveučilištima neskloni promjenama u akademskim djelatnostima? Povezuju li mogućnosti promjena s upravljačkim strukturama ili vlastitim angažmanom? Odustaju li od promjena zbog svoje pozicije i percepcije vlastita utjecaja na procese donošenja odluka? Ili, kako bi pesimistični scenarij mogao predložiti, možda naša sveučilišta nemaju dovoljno mladih suradnika spremnih na promjene? Mogu li hrvatska sveučilišta očekivati propulziju mladih suradnika, osobito onih koji bi bili nositelji promjena, ukoliko se upravo oni, čini se, promjenama najviše i opiru? Ili čak radikalnije i šire pitanje: možemo li od takve intelektualne elite, u svjetlu užurbane i teško predvidjive dinamike razvoja na globalnoj razini, očekivati adekvatan doprinos željenom društvenom i ekonomskom razvoju Hrvatske? S obzirom da se odnose na važna pitanja, ne samo perspektive razvoja sveučilišta u Hrvatskoj, već i doprinosa sveučilišta promjenama u zajednici i društvu, na ovdje postavljena pitanja svakako bi valjalo uskoro odgovoriti novim istraživanjima.

## 6. VRIJEDNOSNE ORIJENTACIJE I DISPOZICIJE SVEUČILIŠNIH NASTAVNIKA SPRAM KONCEPTA CIVILNE MISIJE SVEUČILIŠTA

### 6.1. Sveučilišni nastavnici i misija sveučilišta

Misija sveučilišta je aktualan predmet rasprava filozofa, sociologa, politologa, ekonomista i stručnjaka iz drugih područja, dominantno društveno-humanističke provenijencije. Bazirana na propitivanju svrhe akademskih djelatnosti nastave, istraživanja i djelovanja u zajednici, rasprava se uglavnom vodi oko pitanja komu, odnosno čemu, sveučilište treba primarno doprinositi? Kojim, odnosno čijim potrebama i problemima ponuditi adekvatna rješenja? Od prvih srednjovjekovnih sveučilišta i njihove obrazovne funkcije, preko modernih sveučilišta i istraživačke orijentacije do suvremenih sveučilišta 21. stoljeća i snažno naglašene korporativne misije sveučilišta, rasprava se fokusirala na slijedeća pitanja: koga i za koga i/ili za što obrazovati, zatim što, za koga i s kojom svrhom istraživati te komu u zajednici i društvu i s kojom svrhom dati u službu svoje značajne ljudske i materijalne resurse? Ova bi se pitanja mogla, uvjetno rečeno, svesti pod zajedničko: je li visoko obrazovanje, obzirom na to koga i na koji način prima u svoj sustav, koga zatim daje zajednici te tko (primarno) uživa korist njegova djelovanja, javno ili privatno dobro?<sup>102</sup>

Postoji konsenzus među autorima kako se privrženost sveučilišta određenim ciljevima, povezanima s ovdje istaknutim pitanjima i paradigmom visokoga obrazovanja kao javnog odnosno privatnog dobra, iskazuje kroz misiju sveučilišta. Praksa sustavnog definiranja sveučilišne misije (prema kojoj se praksa određenog sveučilišta izdvaja od prakse ostalih sveučilišta) nije uhodana na našim sveučilištima, a da su hrvatska sveučilišta tek u fazi pokušaja formulacije koncepta misije sveučilišta i odnosa sa

---

<sup>102</sup> Rasprava o pitanju visokoga obrazovanja kao javnoga ili privatnoga dobra osobito je aktualna među istraživačima visokoga obrazovanja, a posljednja dva desetljeća snažno uključena u kontekst rasprave o civilnoj misiji sveučilišta. O ovoj su temi u posljednje vrijeme ponajviše pisali autori anglosaksonske provenijencije, ali i brojni drugi: Jacoby (2009), Ehrlich (2009, 2000), Escrigas i Lobera (2009), Escrigas (2008), Altbach (2008, 1998), Taylor (2008, 1998), Bergan (2007a, 2007, 2004), Kogan i Teichler (2007), Rhodes (2007), Harkavy (2006), Calhoun (2006), Scott (2006, 1999, 1992), Ostrander (2004), Clark (2004, 2000), Graham (2002), Checkoway (2001), Giroux (2001), Schneider (2000), Kogan (2000), Harkavy i Benson (1998), Kerr (1995). U domaćem znanstvenom diskursu ovim se područjem, u užem i širem kontekstu, bave Čulum i Ledić (2010), Dolenc (2009, 2008), Doolan (2009, 2008), Petak (2009, 2001), Doolan i Matković (2008), Ledić (2007), Žiljak (2002) i Šalaj (2002).

zajednicom i društvom u kojem djeluju, još je prije deset godina ukazivao Bjeliš (2000).<sup>103</sup>

Kako su istraživanja o razvoju sveučilišta i visokom obrazovanju još uvijek nedovoljno prisutna u domaćoj akademskoj zajednici, malo je podataka koji govore o misiji naših sveučilišta, a gotovo da i nema radova koji se u tom kontekstu bave stavovima i ulogom sveučilišnih nastavnika, kao važnih nositelja sveučilišne misije. Prioriteti u smjernicama i preporukama razvoja visokoga obrazovanja u Hrvatskoj u Vladinim se dokumentima dominantno razmatraju iz perspektive gospodarskog razvoja i zapošljivosti, a o visokom obrazovanju se uglavnom 'raspravlja' kao o onoj razini obrazovnog sustava koja treba (jače) doprinosti razvoju nacionalne ekonomije (temeljene na društvu znanja). Dok se u Zakonu o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, između ostaloga, ističe *"obveza sveučilišta da razvije društvenu odgovornost studenata i drugih članova akademske i znanstvene zajednice"* te važnost *"djelovanja sveučilišta u skladu sa potrebama zajednice"*, ne može se reći da su se naša sveučilišta u svojim misijama (i strategijama) jednako jasno odredila spram ovog zahtjeva.

---

<sup>103</sup> Zahtjev za stvaranjem institucionalne misije sveučilišta već je duže prisutan u javnoj akademskoj raspravi pa važnost tog strateškog koraka postaje jasna sve većem broju članova sveučilišta. Razvojni strateški dokumenti brojnih nacionalnih vlada također se već duže vrijeme bave svrhom sveučilišta pa je nekako logičan i porast broja onih autora koji zagovaraju institucionalizaciju misije sveučilišta kroz zakonski okvir, a ponajviše kroz segment strategije razvoja sveučilišta. Pritom, sveučilišta bi trebala postaviti strategiju razvoja tako da promoviraju svoju autonomnost i osiguraju nezavisnost od svakog političkog i ekonomskog autoriteta. Institucionalizacija misije podrazumijeva promišljanje i razvoj takovih aktivnosti i njima prikladnih mehanizama vrednovanja koji doprinose proklamiranoj misiji sveučilišta. No, činjenica je da u dosadašnjoj legislativi o visokom obrazovanju u Hrvatskoj nije bilo sluha za stvaranje institucionalne misije, a recentna analiza statuta sveučilišta u Hrvatskoj i njihovih sastavnica ukazuje na identičnost statutarnih odredbi te nedostatak autentičnog pristupa pri definiranju misije sveučilišta (Čulum, 2009) pa se čini kako je uniformnost naših institucija nešto što se, barem na ovoj razini, snažno potiče. Međutim, pravnih ograničenja u visokoškolskom prostoru, u smislu diferenciranja sveučilišnih misija, nema. Dakle, našim sveučilištima (i njihovim sastavnicima) nitko i ništa ne stoji na putu promišljanja vlastita razvoja i diferenciranja svojih misija. Čini se kako na sveučilištima u Hrvatskoj naprosto ne postoji svijest o potrebi za različitošću, razičitoj svrsi i ciljevima koje svako sveučilište treba slijediti, a imajući u vidu specifičnosti lokalne zajednice u kojoj djeluje, vlastite kapacitete, želje i potrebe. Uniformnost svrhe djelovanja naših sveučilišta prije će biti rezultat izostanka svijesti, ideje i saznanja da se može i treba različito djelovati, nego ikakvih pravno-organizacijskih ograničenja.

Imajući na umu da samo dva naša sveučilišta imaju integralnu strategiju razvoja sveučilišta (Sveučilište u Rijeci i Sveučilište u Zadru), u kojoj definiraju i svoju misiju,<sup>104</sup> o misijama drugih sveučilišta u Hrvatskoj (i njihovom planiranom smjeru kretanja) teško da se išta može reći.<sup>105</sup> Postojeće strategije sveučilišta pak komuniciraju snažnu želju i namjeru razvoja u prepoznate centre istraživačke izvrsnosti pa (jednako snažno istaknutu) orijentaciju prema razvoju suradnje s gospodarstvenicima uglavnom i temelje na (partnerskim) istraživačkim aktivnostima. Podjednako, i rektori sveučilišta, iako svjesni višestruke misije sveučilišta, upravo suradnju s gospodarstvom i stvaranje poduzetničkog ozračja na sveučilištima promatraju kao ključne čimbenike u pripremi i jačanju naših sveučilišta za europsku i vrlo kompetitivnu akademsku scenu (Ćulum, 2009).<sup>106</sup>

Nepostojanje prakse definiranja misije na hrvatskim sveučilištima nije značajno utjecalo na ovo istraživanje obzirom da su se ispitivali stavovi sveučilišnih nastavnika spram misije sveučilišta u širem smislu, a ne misije njihovog matičnog sveučilišta. U skladu s tradicijom razvoja misije sveučilište, a osobito uzimajući u obzir i aktualnu raspravu o misiji sveučilišta, u upitniku su razvijene četiri čestice, od kojih svaka usmjerena prema specifičnoj misiji sveučilišta i postavljena kao iskaz o primarnosti misije:

1. Primarna je misija sveučilišta obrazovati studente za odabranu profesiju.  
(obrazovna misija)
2. Primarna je misija sveučilišta izvrsnost u produkciji znanstvenih spoznaja.  
(znanstveno-istraživačka misija)

---

<sup>104</sup> Sveučilište u Rijeci i Zadru svoju misiju temelje na zadaćama sveučilišta koje su utvrđene člankom 3. i člankom 53. Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju pa se u objema nailazi na doslovno prenesene dijelove Zakona i gotovo jednako definirane zadaće, što još jednom povlači, već otvoreno pitanje uniformnosti naših sveučilišta.

<sup>105</sup> Bilo bi zanimljivo istražiti što sveučilišni nastavnici u stvari smatraju da jest misija njihovog sveučilišta. I ovom bi se pitanju u narednim istraživanjima valjalo posvetiti kako bi se vidjelo dijele li sveučilišni nastavnici na pojedinim sveučilištima zajedničku svrhu svojega djelovanja ili su njihova mišljenja o svrsi matičnog sveučilišta (a time djelomično i aktivnosti) različita i disperzirana.

<sup>106</sup> Promišljanja predstavnika najviše upravljačke razine sveučilišta u Hrvatskoj ukazuju kako su, na jednoj deklarativnoj razini, aspekti civilne misije sveučilišta prepoznati kao temeljni elementi svrhe sveučilišta. Ipak, civilna je misija sveučilišta, kao jedan složeni koncept koji podrazumijeva napore akademske zajednice u temeljnim akademskim djelatnostima koji streme obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana, potiču civilno zalaganje predstavnika akademske zajednice i teže unapređenju kvalitete života u zajednici u kojoj sveučilišta djeluju i društvu uopće, rektorima slabo poznata. Akademske djelatnosti nastave, istraživanja i djelovanja u zajednici nisu prepoznate kao mehanizmi integracije aspekata civilne misije sveučilišta. Prepoznati mehanizam možebitnog poticanja civilnog zalaganja jest institucionalizacija civilne misije, ali pritom se uočava i najveći izazov – vrednovanje civilnog zalaganja.

3. Primarna je misija sveučilišta doprinosti gospodarskom rastu i razvoju društva. (korporativna misija)
4. Primarna je misija sveučilišta obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana koji će djelovati za opće dobro. (civilna misija)

Na ljestvici od 1 do 5 ispitanici su trebali označiti svoj stupanj (ne)slaganja s određenom tvrdnjom, pri čemu je 1 značilo *uopće se ne slažem*, 2 *ne slažem se*, 3 *ne znam/nisam siguran*, 4 *slažem se* i 5 *u potpunosti se slažem*. U ovom se dijelu raspravlja o stavovima sveučilišnih nastavnika spram misije sveučilišta te utvrđuju razlike u njihovim stavovima s obzirom na faktor inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena i nezavisne varijable.

Slijedeći problem istraživanja o ulozi sveučilišnih nastavnika u integraciji civilne misije sveučilišta, od posebne su važnosti za ovo istraživanje stavovi sveučilišnih nastavnika prema Misiji 4 - *Primarna je misija sveučilišta obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana koji će djelovati za opće dobro*, a koja je uvedena kao pokazatelj civilne misije sveučilišta.

### **6.1.1. Analiza stavova o misiji sveučilišta na cijelom uzorku**

Svaki iskaz misije sveučilišta postavljen je uz pridjev primarnosti, ne bi li se tako snažnije naglasila dominantna orijentacija svake misije, a dobivene srednje ocjene kojima se procjenjuje njihova važnost kreću se u neznatnom rasponu od AS=3,9 za korporativnu do AS=4,5 za civilnu misiju sveučilišta.<sup>107</sup> Tako najveći udio sveučilišnih nastavnika, njih 90,1 posto smatra kako je primarna misija sveučilišta obrazovati studente za odabranu profesiju (AS=4,4). Samo 10,1 posto sveučilišnih nastavnika ne zna/nije sigurno, odnosno (uopće) se ne slaže s ovom tvrdnjom. Može se reći da je među sveučilišnim nastavnicima u Hrvatskoj snažno prisutna povezanost svrhe sveučilišta s (tradicionalnim) obrascem obrazovne funkcije i profesionalnim rastom i razvojem,

---

<sup>107</sup> Korisno bi bilo istražiti postoji li povezanost s proklamiranim sveučilišnim misijama (odnosno njihovim izostankom) i osobnim stavom sveučilišnih nastavnika o misiji sveučilišta. Naime, nalaz prema kojem više od dvije trećine nastavnika sve četiri misije sveučilišta procjenjuje jednako važnima odnosno primarnima, može ići u prilog njihova suglasja oko potrebe ispunjavanja višestruke misije sveučilišta, ali može ukazivati upravo na izostanak jasnije svrhe djelovanja sveučilišta i njihovog osobnog doprinosa.

odnosno pripremom studenata za tržište rada sa svrhom njihova zapošljavanja.<sup>108</sup> I dok najveći udio sveučilišnih nastavnika smatra kako je primarna misija sveučilišta obrazovati studente za odabranu profesiju, njih neznatno manje, 89,3 posto naklonjeno je civilnoj misiji sveučilišta i slaže se da je primarna misija sveučilišta obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana koji će djelovati za opće dobro, a njih samo 10,6 posto ne zna/nije sigurno, odnosno (uopće) se ne slaže. Indikativno je kako je upravo civilna misija sveučilišta dobila najveću srednju ocjenu (AS=4,5). Da je primarna misija sveučilišta izvrsnost u produkciji znanstvenih spoznaja smatra 77,1 posto sveučilišnih nastavnika (AS=4,0), pri čemu njih 22,9 posto ne zna/nije sigurno, odnosno (uopće) se ne slaže s ovom tvrdnjom. Primarnost doprinosa sveučilišta gospodarskom rastu i razvoju ističe najmanji udio sveučilišnih nastavnika, njih 72,6 posto (AS=3,9), dok njih 27,4 posto ne/nije sigurno, odnosno (uopće) se ne slaže s tvrdnjom da je primarna misija sveučilišta doprinostiti gospodarskom rastu i razvoju društva. Prilikom iskazivanja stupnja (ne)slaganja primjećuje se da veći udio sveučilišnih nastavnika zauzima poziciju ne znam/nisam siguran kod procjene znanstveno-istraživačke i korporativne misije, nego što je to slučaj s obrazovnom i civilnom misijom. I dok bi se kod procjene korporativne misije ova tendencija mogla povezati s novijim (menadžerijalističkim i korporativnim) kretanjima razvoja sveučilišta i očekivanjima koja se postavljaju pred visokoškolsko, a kojih sveučilišni nastavnici možda i nisu u potpunosti svjesni, čini se neobičnim da 12,2 posto sveučilišnih nastavnika nema jasniji stav spram tradicionalne, znanstveno-istraživačke misije sveučilišta.

---

<sup>108</sup> Da postoji dihotomija u stavovima o misiji sveučilišta i među studentima, upozoravaju Ledić i suradnice (2008), raspravljajući o rezultatima pilot istraživanja *Civilno zalaganje i djelovanje u zajednici: analiza aktivnosti na sveučilištu u Rijeci*, koje se, kao dio projekta *Sveučilište i vanjsko okruženje u kontekstu europskih integracijskih procesa*, provelo na Sveučilištu u Rijeci tijekom 2007. godine. Prema spomenutom istraživanju, studenti, iako prepoznaju načelno važnost društvene odgovornosti sveučilišta i poticanja obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana, dominantnog su mišljenja kako je uloga sveučilišta obrazovanje stručnjaka odnosno stjecanje znanja i vještina koje će ih pripremiti za tržište rada.



Misija sveučilišta		1+2 %	3 %	4+5 %	AS / (Rang)	sd
1.	Primarna je misija sveučilišta izvrsnost u produkciji znanstvenih spoznaja.	10,7	12,2	77,1	4,0 / (3)	1,0
2.	Primarna je misija sveučilišta doprinosti gospodarskom rastu i razvoju društva.	10	17,4	72,6	3,9 / (4)	1,0
3.	Primarna je misija sveučilišta obrazovati studente za odabranu profesiju.	3,8	6,2	90,1	4,4 / (2)	0,8
4.	Primarna je misija sveučilišta obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana koji će djelovati za opće dobro.	2,7	7,9	89,3	4,5 / (1)	0,8

Tablica 22. Sveučilišni nastavnici i misija sveučilišta - cijeli uzorak (N=570)

Promotrimo li srednje vrijednosti prema pripadajućim rangovima, rezultati istraživanja pokazuju da se naši sveučilišni nastavnici najviše priklanjaju civilnoj (AS=4,5) pa obrazovnoj misiji (AS=4,4), zatim znanstveno-istraživačkoj (AS=4,0) i konačno, korporativnoj misiji (AS=3,9). Promotrimo li ovaj nalaz u odnosu na zakonske i strateške dokumente koji reguliraju i dodatno opisuju visoko obrazovanje u Hrvatskoj, može se zaključiti da vizije i očekivanja koja spomenuti dokumenti stavljaju pred sveučilišta, nisu u suglasju sa stavovima sveučilišnih nastavnika, odnosno onih koji bi te vizije i očekivanja trebali provoditi i ispuniti. Jednako tako, moglo bi se reći da sveučilišni nastavnici ne dijele niti jednaki entuzijazam za proces stvaranja centara istraživačke izvrsnosti pa i misiju izvrsnosti u produkciji znanstvenih spoznaja također ocjenjuju niže od one obrazovne i civilne (iako još uvijek visoko, AS=4,0). Imajući na umu stanje razvoja civilne misije na našim sveučilištima, saznanja da ona nije prepoznata niti institucionalizirana ni na kojoj razini pravno-organizacijskih akata i strateških dokumenata te kako je rektorima koncept civilne misije uglavnom nepoznat (Ćulum, 2009), zanimljivo je i obećavajuće, kako sveučilišni nastavnici upravo misiju obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana koji će djelovati za opće dobro ocjenjuju najvišom srednjom ocjenom (AS=4,5). Čini se kako bi značajan dio populacije sveučilišnih nastavnika upravo civilnu misiju sveučilišta rado 'čitao' kao misiju matičnog sveučilišta.

### 6.1.2. Analiza stavova o misiji sveučilišta prema faktoru inovativnosti i nezavisnim varijablama

Post-hoc usporedbe (LSD) među skupinama nisu ukazale na značajne razlike između tri skupine sveučilišnih nastavnika prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena. Sve tri skupine - inovatori i rani usvajači, rana većina te kasna većina i kolebljivci, najveću srednju vrijednost imaju na civilnoj misiji, pri čemu inovatori i rani usvajači imaju najvišu srednju vrijednost (AS=4,6), a druge dvije skupine nešto nižu (AS=4,4).

Analiza pokazuje kako sveučilišni nastavnici, bez obzira na sveučilište kojem pripadaju, civilnu misiju procjenjuju najvišom srednjom vrijednosti.<sup>109</sup> Razlika među sveučilišnim nastavnicima obzirom na područje izbora u zvanje pokazala se značajnom na korporativnoj misiji *Primarna je misija sveučilišta doprinosti gospodarskom rastu i razvoju društva*, pri čemu sveučilišni nastavnici iz prirodnih znanosti daju značajno nižu ocjenu od onih iz tehničkih i biomedicinskih i biotehnoloških znanosti (AS=3,7;  $p < 0,05$ ;  $t > 1,96$ ). Valja primjetiti da sveučilišni nastavnici prirodnih (AS=4,4) te društveno-humanističkih i umjetničkih područja znanosti civilnu misiju procjenjuju najvećom srednjom vrijednosti (AS=4,5), dok sveučilišni nastavnici iz tehničkih, biomedicinskih i biotehnoloških znanosti najvećom srednjom ocjenom procjenjuju obrazovanje studenata za profesiju.

Statistički značajna razlika kod civilne misije sveučilišta na koju valja skrenuti pozornost, pojavljuje se kod varijabli dob i spol. Naime, najmlađi ispitanici, u dobi do 31. godine primat daju misiji obrazovanja za profesiju (AS=4,4) i istraživačkoj misiji (AS=4,2), a civilnu misiju procjenjuju značajno nižom ocjenom u odnosu na ostale dobne skupine.<sup>110</sup> Važno je primjetiti da ovaj nalaz korespondira s već uočenom tendencijom mlađih suradnika za davanjem nižih vrijednosti (koja je analizirana u prethodnom dijelu analize o spremnosti sveučilišnih nastavnika na prihvaćanje promjene). Još važnije, ovaj nalaz korespondira s uočenim svjetskim trendovima individualističkog načina rada i zanemarivanja (suradničkih) aktivnosti koje doprinose obrazovanju društveno

---

<sup>109</sup> Procjena civilne misije prema sveučilištima: Sveučilište u Zagrebu (AS=4,4), djelomično integrirana sveučilišta (AS=4,5) i integrirana sveučilišta (AS=4,4).

<sup>110</sup>  $p=0,014$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na dobnu skupinu 31-40;  $p=0,018$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na dobnu skupinu 41-50;  $p=0,045$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na skupinu 51-60; i  $p=0,006$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na najstariju dobnu skupinu,  $> 61$ .

odgovornih i aktivnih građana, upravo kod mladih znanstvenika/suradnika, na što autori uporno upozoravaju<sup>111</sup> (Macfarlane, 2005, 2007; Karlsson, 2007; Karlsson i sur., 2007).

Uvođenje nezavisne varijable spol pokazalo se značajnim na dvije misije, obrazovnoj ( $p=0,039$ ;  $t>1,96$ ) i civilnoj ( $p=0,018$ ;  $t>1,96$ ), gdje žene daju značajno veću ocjenu od muškaraca. Dosadašnja istraživanja ukazuju na veću spremnost žena za integraciju civilne misije u temeljne akademske djelatnosti, osobito nastavu (Harwood i sur., 2005; Abes i sur., 2002) pa bi značajne razlike u spolovima, kao rezultat ovog istraživanja, mogle biti doprinos aktualnoj akademskoj raspravi. Naime, razlike u spolovima pokazuju se osobito značajnima u planiranju modela stručnog usavršavanja sveučilišnih nastavnika (Harwood i sur., 2005) kao podrške u procesu integracije modela učenja zalaganjem u zajednici.

Konačno, analiza nije pokazala značajne razlike prema nezavisnim varijablama sveučilište, akademsko zvanje i članstvo/funkcije.

### 6.1.3. Zaključna razmatranja

Iako visoke srednje ocjene na sve četiri misije sveučilišta govore o svojevrsnom konsenzusu među sveučilišnim nastavnicima kada je u pitanju složenost misije (ili misija) sveučilišta, postoje pokazatelji prema kojima najmanji udio sveučilišnih nastavnika primarnu misiju sveučilišta poistovjećuje s doprinosom gospodarskom rastu i razvoju (72,6 posto), a najveći se udio njih pak opredjeljuje za onu obrazovnu kojoj je cilj studente kvalitetno pripremiti za profesiju za koju se obrazuju, ne bi li im se pokušala osigurati bolja zapošljivost na tržištu rada (90,1 posto). Da postoji određeni stupanj homogenosti (ili uniformnosti) u stavovima sveučilišnih nastavnika prema misiji

---

<sup>111</sup> U kruto postavljenom sustavu vrednovanja i napredovanja sveučilišnih nastavnika, koji se, znamo, dominantno temelji na izvrsnosti u produkciji znanstvenih radova, aktivnosti treće, a osobito civilne misije ostaju zanemarene, bez razvijenih mehanizama adekvatnog vrednovanja, o čemu se u radu već detaljno raspravljalo. Sveučilišni nastavnici stoga svoje vrijeme ulažu u one aktivnosti koje se vrednuje i koje će im osigurati znanstveno napredovanje. U tako postavljenom sustavu, upozoravaju autori, postaje sasvim normalno da se mlade suradnike, na početku svoje znanstvene karijere, usmjerava na zatvaranje u uske okvire svoje znanstvene discipline i ne daje im se do znanja koja je zaista njihova društvena odgovornost u poslu koji obavljaju. Sustav vrednovanja jasno postavlja pred njih očekivanja – ukoliko misle napredovati, svoje vrijeme trebaju ulagati u znanstvena istraživanja i publiciranje radova. Neka istraživanja ukazuju kako se aktivnostima treće misije češće bave sveučilišni nastavnici u trajnom zvanju i oni pred mirovinu, obzirom da im angažman u takovim aktivnostima ne može (više) ugroziti znanstveno napredovanje (Macfarlane, 2007; Karlsson, 2007).

sveučilišta, govori i podatak kako nema značajne razlike među skupinama sveučilišnih nastavnika u odnosu na faktor inovativnosti/spremnosti na prihvrat promjene. Iako se najveći udio sveučilišnih nastavnika priklanja obrazovnoj misiji za razvoj profesionalaca, njih neznatno manje ipak smatra kako su dužni doprinositi obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana koji će sutra djelovati za opće dobro. O važnosti stvaranja jakih veza između upravo ovih dviju misija pasionirano govori Escrigas (2008) obrazlažući kako visoko obrazovanje ima odgovornost obrazovati profesionalce koji će, u okvirima svojih karijera i poslovnih usmjerenja, biti na rukovodećim i višim upravljačkim pozicijama i obnašati funkcije visoke odgovornosti u društvu i na tržištu rada. Njihovi će profesionalni potezi biti presudni, prije svega, za nacionalni rast i razvitak, a njihove odluke neminovno će utjecati na razvoj svakog segmenta društva i oblikovati načine na koje se razvija život, ne samo u lokalnim zajednicima, nego uopće na našoj planeti. Upravo zbog te goleme moći i važne uloge koju u razvoju suvremenog društva imaju „njevini profesionalci“, sveučilišta se moraju ozbiljno posvetiti svojoj temeljnoj zadaći u kontekstu odgoja i obrazovanja budućih profesionalaca onim znanjima, vještinama, vrijednostima i stavovima koji će u njima poticati društvenu osjetljivost i odgovornost spram (lokalne) zajednice i društva.

Indikativno je što je najveću srednju ocjenu dobila civilna misija sveučilišta (AS=4,5) obzirom da je ista zanemarena u legislativi visokog obrazovanja u Hrvatskoj i drugim pravno-organizacijskim aktima sveučilišnog okruženja. Naime, analiza temeljnih dokumenata koji propisuju, reguliraju i dodatno opisuju mjere i preporuke razvoja visokog obrazovanja u Hrvatskoj, ukazuje na dominantu orijentaciju visokog obrazovanja prema potrebama (nacionalnog) gospodarskog rasta i razvoja i jednodimenzionalnost (ekonomske) paradigme u promišljanju vizije i strateških smjernica razvoja visokog obrazovanja (Ćulum, 2009). Istina, civilna misija ne mora biti zapisana kao izjava o misiji u zakonu, strategiji ili nekom drugom dokumentu. Moguće je da sveučilišni nastavnici, u razdoblju kada naše visoko obrazovanje najveću reformu ikad provodi na temeljima Lisabonske strategije, kada bolonjski proces ne daje prostora ni vremena za osmišljavanje i provedbu suradničkih aktivnosti kakve pretpostavlja integracija civilne misije, prepoznaju potrebu za integracijom civilne misije i (jačom) ulogom sveučilišta u obrazovanju društveno odgovornih građana koji će djelovati za opće dobro, što predstavlja temeljnu pretpostavku za njezino uvođenje i provođenje. Otvoreno je i pitanje je li ovako snažno pozitivno iskazan stav prema civilnoj misiji iskrena vjera u odgovornost svoga poziva i svrhu sveučilišta za obrazovanjem društveno

odgovornih i aktivnih građana ili dopadljiva retorika, baš u momentu kada akademsku zajednicu, barem u nacionalnim razmjerima, u javnosti ne prati 'dobar glas'?

U ovom je dijelu važno zaključiti kako je najviša srednja ocjena za civilnu misiju sveučilišta izuzetno važan pokazatelj u odnosu na koncept civilne misije sveučilišta obzirom da predstavlja jedan od najznačajnijih uvjeta promocije civilne misije i njezine integracije u temeljne akademske djelatnosti. Ovaj će se nalaz svakako još dovesti u vezu s ostalim segmentima civilne misije koji se ispituju, kako bi se vidjelo prenose li sveučilišni nastavnici taj visoko pozitivan stav i na druge elemente nužne za integraciju civilne misije uopće, a posebice na naša sveučilišta. Jedino bi dosljednost u njihovim stavovima mogla dozvoliti interpretaciju o njihovoj naklonosti konceptu civilne misije, možda i spremnosti na integraciju njezinih aspekata u svakodnevni nastavni i istraživački rad; u suprotnome, pretpostavka o poželjnosti odgovora i dopadljivoj retorici bi se mogla aktualizirati.

## **6.2. Sveučilišni nastavnici i suradnja sveučilišta s dionicima u vanjskom okruženju**

Pitanje važnosti dionika s kojima sveučilište surađuje i na čije potrebe i probleme treba odgovarati usko je povezano s pitanjem misije sveučilišta. Specifičan položaj, misija i uloga koju sveučilišta imaju u razvoju društva, od nastanka prvih srednjovjekovnih europskih sveučilišta do suvremenih sveučilišta globaliziranog doba, ukazuju na dinamičan odnos sveučilišta i njegova vanjskog okruženja. Povijesni pregled razvoja sveučilišta ukazuje kako su se temeljne akademske djelatnosti poučavanja, istraživanja i djelovanja za zajednicu često "prekrojivale" i uvijek bile predmetom prilagodbe promjenjivim potrebama i zahtjevima vanjskih dionika, odnosno zajednice i društva. U najširem smislu riječi, suradnja sveučilišta s vanjskim dionicima, ovdje podrazumijeva diseminaciju korisnoga (novog) znanja i rezultata (primjenjenih) akademskih istraživanja relevantim dionicima u zajednici i građanima (Brubacher & Rudy, 1976, prema Scott, 2006). Iz toga proizlazi da sveučilišta, odnosno sveučilišni nastavnici, a i studenti, prenose znanja javnosti putem aktivnosti primjenjenih istraživanja, konzultantskih usluga, volonterskih i filantropskih aktivnosti, istraživanja, analiza i evaluacija za tijela lokalne samouprave, ustanove i udruge, a u posljednje vrijeme sve češće i putem modela nastave i istraživanja koji potiču učenje zalaganjem u zajednici.

Kako se rasprava o trećoj misiji, a paralelno i ona o civilnoj misiji sveučilišta, dominantno vodi u kontekstu analize mogućnosti doprinosa sveučilišta razvoju lokalne zajednice u kojoj ono djeluje, od presudne je važnosti da sveučilište bude svjesno (obrazovnih, socijalnih, zdravstvenih, infrastrukturnih, ekonomskih, umjetničkih) potreba i problema te iste zajednice, ali i upoznato s ograničenjima pojedinog sektora u nastojanju odgovaranja na uočene izazove. Tek tada bi sveučilište, u suradnji s predstavnicima iz zajednice, i to iz sva tri sektora, moglo (i trebalo) kvalitetnije osmisliti zajedničke aktivnosti koje bi odgovarale na definirane prioritete djelovanja i doprinosile pozitivnim promjenama u zajednici, bez obzira na njihovu (ne)profitabilnost.<sup>112</sup> S obzirom na val globalizacije, na koji nisu ni sveučilišta ostala imuna, ovaj zahtjev postaje još važnijim kada sveučilišta razvijaju svoj međunarodni karakter, i ulaze u druge zajednice (kulturu, običaje, norme i vrijednosti), osnivanjem područnih studija matičnih institucija. (Ne)transparentni motivi takovih odluka “velikih” sveučilišta sve se češće kritiziraju, pa tako Barrow (1990) upozorava kako se doprinos zajednici u takvim prilikama svodi na ispunjavanje očekivanja kapitalističkih gospodara, a Gumpert (2000) tvrdi kako (razvijena) sveučilišta više nisu društvene, već institucije industrijskog karaktera, servilne i ponizne spram tržišnih moći, kao i bilo koji drugi poslovni subjekt, spremne usmjeravati, ali i fizički seliti svoje djelovanje sukladno komercijalnim prilikama <sup>113</sup>.

Jedan od načina suradnje na definiranju potreba i problema (lokalne) zajednice svakako je uključenost sveučilišnih nastavnika iz različitih područja znanosti u radna tijela koja

---

<sup>112</sup> Promišljanje i osmišljavanje takovih aktivnosti na sveučilištu bi trebalo zahvatiti sve akademske djelatnosti, nastavu, istraživanje i djelovanje u zajednici, zbog čega se zagovara njihova transformacija i, u poljima gdje je to moguće, integracija modela nastave i istraživanja koji potiču učenje zalaganjem u zajednici i razvoj dugoročnih stabilnih odnosa s važnim dionicima u zajednici.

<sup>113</sup> Zanimljivo je, u ovom kontekstu, spomenuti primjer indijske Vlade koja je u travnju 2010. godine odlučila zabraniti ulazak bilo kakvih javnih i privatnih svjetskih sveučilišta u Indiju, ne bi li tako visokoškolsko obrazovanje pokušala zaštititi od “divljajuće komercijalizacije” (<http://timesofindia.indiatimes.com/india/For-profit-universities-not-wel>). Tako su za sada, Phoenix sveučilištu iz SADa, Monash sveučilištu iz Australije i prvom britanskom javno-privatnom sveučilištu BPP College of Professional Studies, odbijeni zahtjevi za širenje u indijski visokoškolski prostor. Ova informacija dobivena je korespondencijom s brojnim istraživačima, analitičarima i kritičarima visokoga obrazovanja, a putem Edufactory mailing liste.

istražuju, analiziraju i definiraju potrebe i probleme lokalne zajednice<sup>114</sup>, koje bi, tako definirane, bile rezultat zajedničkih napora svih relevantnih dionika u zajednici, a ne samo lokalnih vlasti (političara) i državnih institucija, odnosno gospodarstvenika i organizacija civilnoga društva. Tako bi postavljena suradnja mogla doprinjeti i razvoju povjerenja između različitih dionika u zajednici koji bi trebali intenzivno surađivati vodeći se zajedničkom svrhom - unapređenjem kvalitete života u (lokalnoj) zajednici. Međutim, analitičari razvoja visokoga obrazovanja upozoravaju na primat koji sveučilišta nerijetko daju gospodarskim subjektima i njihovim specifičnim potrebama zbog čega se, diljem svijeta, uočava snažan utjecaj predstavnika tržišta i njihovih brojnih napora kojima se nastoji promovirati korporativna misija sveučilišta, a kojom se visokoškolsko obrazovanje promatra kao direktni instrument razvoja lokalne odnosno nacionalne ekonomije. Paralelno, u recentnim raspravama o socijalnom, ekonomskom i političkom razvoju suvremenih demokratskih društva, značajan broj autora ističe organizacije civilnog društva kao važan element podizanja kvalitete socijalnih, ekonomskih i političkih procesa.

Dok se u međunarodnoj akademskoj zajednici vode intenzivne rasprave o odnosu sveučilišta i njegova vanjskog okruženja, provode brojna istraživanja i održavaju konferencije, u domaćem se akademskom prostoru radi o zanemarenom segmentu razvoja sveučilišta, koji se ne istražuje (barem ne dovoljno) i o kojem se jako malo piše. Tek pokoji rad koji se pronade, dominantno se bavi odnosom znanosti i gospodarstva i ulogom sveučilišnih nastavnika odnosno znanstvenika kao važnog resursa u tehnološkom i inovacijskom sustavu nacionalne ekonomije (Radas i Vehovec, 2006; Budak, 2004; Švarc, 2001, 1998). Istraživanja, radova i recentnih podataka o odnosu sveučilišta i sveučilišnih nastavnika/znanstvenika s drugim dionicima u (lokalnoj) zajednici nema, pa se teško može reći koliko su naša sveučilišta po tom pitanju učinila. Međutim, snažna se orijentacija spram gospodarstva očituje iz pravno-organizacijskih akata koji reguliraju i opisuju visoko obrazovanje, iz strateških dokumenata i institucionalnih sveučilišnih okvira, o čemu se u radu već raspravljalo. I dok rezultati međunarodnih i nacionalnih istraživanja sugeriraju kako su glavni motivatori suradnje s

---

<sup>114</sup> Analiza uzorka istraživanja pokazuje kako je samo 14,5 posto sveučilišnih nastavnika aktivno u radnim grupama na lokalnoj razini i/ili lokalnim tijelima vlasti, a primjećuje se kako udio ispitanika u radnim grupama/tijelima na lokalnoj razini raste prema faktoru dobi pa tako u spomenutim tijelima najmanje sudjeluju najmlađi suradnici, a najviše oni stariji od 60 godina. Jedna trećina sveučilišnih nastavnika, među njima dominantno oni stariji od 51 godine, aktivna je u upravljačkim tijelima udruga. Udio muškaraca značajno je veći od udjela žena (detaljna analiza uzorka pokazuje da je udio muškaraca značajno veći u upravljačkim tijelima, bilo da se radi o sveučilištu, fakultetu, odsjeku, zavodu, udruzi ili pak sudjelovanju u međunarodnim projektima), osim kod radnih skupina/tijela na lokalnoj razini gdje su približno podjednako zastupljeni.

gospodarstvom intelektualni izazovi i dodatni izvori prihoda kako za sveučilište, tako i za sveučilišne nastavnike, u domaćem kontekstu izostaje znanstvenih nalaza o suradnji sveučilišta s tijelima lokalnih vlasti i spremnosti obiju strana na zajedničko definiranje potreba i problema lokalne zajednice, a zatim i osmišljavanje potencijalnih rješenja,<sup>115</sup> a na čiju važnost, u kontekstu integracije civilne misije, ukazuju brojni stručnjaci, analitičari i kritičari visokog obrazovanja. Situacija nije ništa bolja niti kad je riječ o suradnji sveučilišta i udruga pa postaje jasno kako se ovom području valja ozbiljno posvetiti u budućim istraživanjima, ne samo kako bi se pokušao dublje istražiti odnos sveučilišta i vanjskog okruženja (u ovom kontekstu osobito s lokalnim vlastima i udrugama), već i da bi se utjecalo na njihovu svijest o važnosti suradnje, kako bi zajedničkim naporima doprinosili unapređenju kvalitete života u (lokalnoj) zajednici.

Slijedeći aktualnu raspravu o suradnji sveučilišta s različitim (neakademske) dionicima u zajednici, koja se dominantno vodi kroz raspravu o trećoj misiji sveučilišta, razvijene su tri čestice, povezane s tri sektora odnosno dionika u (lokalnoj) zajednici - državnim/javnim, profitnim i neprofitnim sektorom:

1. Potencijale sveučilišta treba usmjeriti rješavanju problema koje definiraju tijela lokalne i regionalne samouprave (grad/županija).
2. Sveučilište treba promptno odgovarati na potrebe gospodarstva u lokalnoj zajednici.
3. Sveučilište treba intenzivno surađivati s udrugama u osmišljavanju i provedbi programa i društvenih akcija u lokalnoj zajednici.

Na ljestvici od 1 do 5 ispitanici su trebali označiti svoj stupanj (ne)slaganja s određenom tvrdnjom koja se odnosila na stupanj važnosti pojedinih dionika u suradnji sa sveučilištom, pri čemu je 1 *značilo uopće se ne slažem*, 2 *ne slažem se*, 3 *ne znam/nisam siguran*, 4 *slažem se* i 5 *u potpunosti se slažem*. U ovom se dijelu raspravlja o stavovima sveučilišnih nastavnika spram dionika u zajednici koje percipiraju kao one na čije potrebe i probleme sveučilište treba odgovarati te utvrđuju razlike u njihovim stavovima

---

<sup>115</sup> U osmišljavanju potencijalnih rješenja važno je slijediti holistički pristup zbog čega se i zagovara integracija modela nastave i istraživanja koji potiču učenje zalaganjem u zajednici. Naime, za cjelovitu integraciju civilne misije u akademske djelatnosti, važno je da se, u aktivnosti osmišljene kroz nastavu i istraživanja koja se temelje na potrebama zajednice, uključe i studenti (kao budući odgovorni stručnjaci) i sami sveučilišni nastavnici. Tako postavljene aktivnosti pretpostavljaju suradnju nastavnika i studenata sa širokom mrežom društvenih institucija i organizacija civilnoga društva u zajednici i značajno doprinose razvoju i studenata i sveučilišnih nastavnika.



obzirom na faktor inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena i nezavisne varijable.

U kontekstu istraživačkog zadatka, posebna se pažnja pridaje rezultatima na dvjema česticama koje su reprezentanti civilne misije sveučilišta, a propituju stupanj važnosti suradnje sveučilišta s tijelima lokalnih vlasti (*Potencijale sveučilišta treba usmjeriti rješavanju problema koje definiraju tijela lokalne i regionalne samouprave (grad/županija)*) i s organizacijama civilnoga društva, odnosno udrugama (*Sveučilište treba intenzivno surađivati s udrugama u osmišljavanju i provedbi programa i društvenih akcija u lokalnoj zajednici*).

### **6.2.1. Analiza stavova o suradnji sveučilišta s dionicima u vanjskom okruženju na cijelom uzorku**

Najveći udio sveučilišnih nastavnika, njih 62 posto smatra da sveučilište treba intenzivno surađivati s udrugama u osmišljavanju i provedbi programa i društvenih akcija u lokalnoj zajednici (AS=3,7), pri čemu 37,9 posto ne zna/nije sigurno, odnosno (uopće) se ne slaže s ovom tvrdnjom. Iako se od sveučilišnih nastavnika nije tražilo da rangiraju važnost suradnje sveučilišta s pojedinim dionicima, nalaz da je upravo suradnja s udrugama procjenjena s najvišom srednjom ocjenom može se povezati s recentim nalazima o porastu povjerenja i općeg pozitivnog stava hrvatskih građana prema udrugama (Franc i sur. 2005).<sup>116</sup> Imajući na umu da su dosadašnja istraživanja zabilježila i kako se s porastom stupnja obrazovanja povećava i udio građana s pozitivnim stavovima prema udrugama i neprofitnim odnosno volonterskim aktivnostima u zajednici (Ledić, 2001; Franc i sur., 2006; Forčić, 2007; Ledić, 2007, Bežovan i Zrinščak, 2007), može se zaključiti kako je već sam uzorak, kojeg čine isključivo visokoobrazovani građani, skloniji iskazivanju pozitivnih stavova prema udrugama. Nadalje, 52,7 posto sveučilišnih nastavnika smatra kako sveučilište treba promptno odgovarati na potrebe gospodarstva u lokalnoj zajednici, pri čemu njih 47,3 ne zna/nije sigurno, odnosno (uopće) se ne slaže s navedenom tvrdnjom (AS=3,4). U konačnici, jedna trećina sveučilišnih nastavnika, njih 35,1 posto slaže se kako potencijale sveučilišta treba

---

<sup>116</sup> Uspoređujući rezultate koje je utvrdila agencija GfK u travnju 2002. godine (Stavovi prema nevladinim organizacijama u Hrvatskoj, GfK, 2002) s rezultatima istraživanja koje je proveo Institut Ivo Pilar u srpnju 2005. godine, uviđa se kako se u tri godine udio građana koji imaju pozitivan opći stav prema radu udruga povećao (sa 61.2% na 73.2%), dok se smanjio udio građana s neutralnim stavom (s 31.5% na 21.2%) i udio građana s negativnim općim stavom prema radu udruga (s 3.3% na 1.3%).

usmjeriti rješavanju problema koje definiraju tijela lokalne i regionalne samouprave (grad/županija), dok njih čak 64,9 posto ne zna/nije sigurno, odosno (uopće) se ne slaže s tom tvrdnjom (AS=3,0).

Potrebe dionika u zajednici	1+2 %	3 %	4+5 %	AS	sd
1 Potencijale sveučilišta treba usmjeriti rješavanju problema koje definiraju tijela lokalne i regionalne samouprave (grad/županija).	33	31,9	35,1	3,0	1,1
2 Sveučilište treba promptno odgovarati na potrebe gospodarstva u lokalnoj zajednici.	19,3	28	52,7	3,4	1,1
3 Sveučilište treba intenzivno surađivati s udrugama u osmišljavanju i provedbi programa i društvenih akcija u lokalnoj zajednici.	13,6	24,3	62	3,7	1,0

Tablica 23. Sveučilišni nastavnici i dionici u zajednici - cijeli uzorak (N=570)

Valja primjetiti da su srednje ocjene kojima sveučilišni nastavnici procjenjuju važnost pojedinih dionka u zajednici (od AS=3,0 do AS=3,7) znatno niže od srednjih vrijednosti kojima su procjenjivali primarnost pojedine misije sveučilišta (od AS=3,9 do AS=4,5), što može biti i pokazateljem svojevrstne zatvorenosti sveučilišnih nastavnika spram neakademske zajednice. Imajući na umu da se definiranjem potreba i problema lokalne zajednice na razini lokalnih vlasti zahvaća daleko širi spektar problema (koji uključuje i socijalno ugrožene, marginalizirane društvene skupine), u odnosu na one koje percipira (manja) grupa gospodarstvenika, nalaz prema kojem veći udio sveučilišnih nastavnika smatra da sveučilište treba promptno odgovarati na potrebe lokalnog gospodarstva, u odnosu na udio koji smatra da se potencijali sveučilišta trebaju usmjeriti potrebama i problemima definiranim na razini lokalnih vlasti, otvara pitanje spremnosti sveučilišnih nastavnika na integraciju civilne misije sveučilišta. Iako je pozitivan nalaz o prepoznavanju važnosti suradnje sveučilišta s udrugama u osmišljavanju i provedbi programa i društvenih akcija u lokalnoj zajednici (62 posto, AS=3,7) svojevrsan pokazatelj njihove naklonosti prema civilnoj misiji, preciznije, suradnji s predstavnicima udruga<sup>117</sup>, indikativan je stav koji sveučilišni nastavnici zauzimaju spram uključivanja

<sup>117</sup> Rezultati komparativnog istraživanja EUYOUNG, provedenog na području osam zemalja članica Europske Unije ukazuju da mladi nemaju povjerenja u državne institucije, osobito institucije Europske komisije, a najviše povjerenja ukazuju organizacijama civilnoga društva, kako na nacionalnoj, tako i na globalnoj razini. Mladi smatraju kako se upravo angažmanom u organizacijama civilnoga društva (volonterskim ili profesionalnim) može puno više utjecati na razvoj zajednice i željene promjene. Istraživanje izvornog naziva "EUYOUNG—Political Participation of Young People in Europe: Development of indicators for Comparative Research in the European Union" provedeno je u Italiji, Austriji, Njemačkoj, Francuskoj, Velikoj Britaniji, Slovačkoj, Finskoj i Estoniji u razdoblju do 2003. do 2005. godine na populaciji srednjoškolaca i studenata starosne dobi od 15 do 25 godina. Istraživanje je proveo austrijski Institut za društvena istraživanja i analize (Institute for Social Research and Analysis). Više informacija o istraživanju dostupno je na internet stranici <http://www.sora.at/de/start.asp?b=14>.

sveučilišta u rješavanje problema koje definiraju tijela lokalne i regionalne samouprave (grad/županija)<sup>118</sup>. Analiza uzorka ovog istraživanja pritom ukazuje da je samo 14,5 posto sveučilišnih nastavnika aktivno u radnim grupama na lokalnoj razini i/ili lokalnim tijelima vlasti i to najviše oni stariji od šezdeset godina, a njih jedna trećina, među njima dominantno oni stariji od 51 godine, aktivna je u upravljačkim tijelima udruga. Razvidno je da ovakva razina suradnje sveučilišnih nastavnika s dionicima na lokalnoj razini može biti značajna prepreka njihove dublje integracije u lokalnu zajednicu i otežavati simbiotsko i sinergijsko djelovanje s predstavnicima javnog i neprofitnog sektora te uključivanje u sve segmente života (lokalne) zajednice, a što je značajan preduvjet integracije civilne misije na sveučilište.

Iako nalaz o prepoznavanju važnosti suradnje s udrugama dopušta optimizam u interpretaciji senzibilizacije sveučilišnih nastavnika spram koncepta civilne misije, nalaz prema kojem ipak smatraju da sveučilište treba odgovarati na potrebe i probleme lokalnog gospodarstva više nego na one definirane od strane lokalnih vlasti otvara nova istraživačka pitanja, koja nadilaze predmet ovog istraživanja. Iskazuju li sveučilišni nastavnici svojim stavom (i niskom razinom uključenosti u radnim grupama na lokalnoj razini i/ili lokalnim tijelima vlasti) nepovjerenje prema načinu definiranja potreba i problema u zajednici i donošenju odluka o njihovom rješavanju odnosno financiranju? Ili pak izostanak svijesti sveučilišnih nastavnika o potrebi suradnje s lokalnim vlastima na način koji bi "ignorirao" politička pitanja, a u fokus stavio (stručne) akademske procjene i prijedloge s ciljem unapređenja kvalitete života u lokalnim zajednicama? Bez obzira radi li se ovdje o izostanku svijesti ili želje za suradnjom sveučilišnih nastavnika i predstavnika lokalnih vlasti, ili pak o nepovjerenju prema lokalnim političkim opcijama, načinu njihove analize potreba i problema kao i donošenju odluka o njihovu rješavanju, jasno je kako se ovim nalazom u budućim istraživanjima valja ozbiljno baviti, ne samo kako bi se pokušao dublje istražiti odnos sveučilišta i tijela lokalnih vlasti, već i utjecati na svijest obiju strana o važnosti suradnje i sinergijskog djelovanja.

---

<sup>118</sup> Iako razlika nije statistički značajna, indikativno da i oni sveučilišni nastavnici koji su članovi lokalnih radnih skupina i tijela također daju najnižu srednju ocjenu kod procjene stupnja važnosti odgovaranja sveučilišta na potrebe i probleme definirane na razini lokalnih vlasti (AS=3,3), u odnosu na važnost suradnje sveučilišta s udrugama (AS=3,7).

## 6.2.2. Analiza stavova o suradnji sveučilišta s dionicima u vanjskom okruženju prema faktoru inovativnosti i nezavisnim varijablama

Usporedba skupina sveučilišnih nastavnika prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena pokazuje kako sve tri skupine iskazuju najniži stupanj slaganja s tvrdnjom *Potencijale sveučilišta treba usmjeriti rješavanju problema koje definiraju tijela lokalne i regionalne samouprave*, a najviši s tvrdnjom *Sveučilište treba intenzivno surađivati s udrugama u osmišljavanju i provedbi programa i društvenih akcija u lokalnoj zajednici*, pri čemu su obje, podsjećam, pokazatelji civilne misije sveučilišta. Dok nalaz kako skupina kasne većine i kolebljivaca prepoznaje važnost suradnje s organizacijama civilnog društva u lokalnoj zajednici (iako srednja ocjena nije osobito visoka, AS=3,6) donekle ohrabruje u kontekstu integracije aspekata civilne misije, zabrinjava nalaz da skupina inovatora i ranih usvajača važnost suradnje s tijelima lokalnih vlasti procjenjuje nisko (AS=2,9), čak niže od ostalih skupina. Očito je kako se na ovom aspektu razvoja suradnje sveučilišta s vanjskim okruženjem treba još puno raditi, ne bi li se, za početak, ustanovili razlozi ovako niskih ocjena, a zatim i pokušalo promovirati potrebu (jače) suradnje sveučilišta i lokalnih vlasti, u smislu zajedničkog definiranja potreba i problema zajednice i osmišljavanja aktivnosti kojima bi sveučilište moglo (u okviru svojih mogućnosti) doprinjeti njihovu rješavanju.

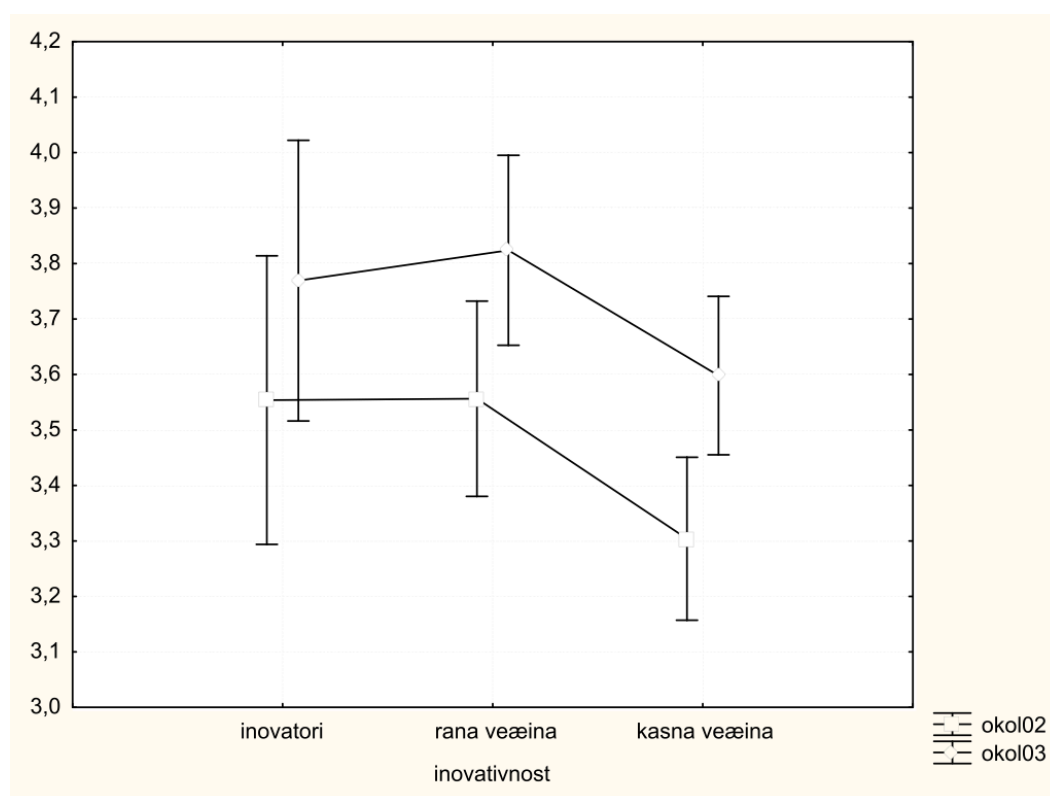
varijabla	Inovativnost/spremnost na promjene									P (ANOVA)
	Inovatori i rani usvajači			Rana većina			Kasna većina i kolebljivci			
	N	Sr.vr.	SD	N	Sr.vr.	SD	N	Sr.vr.	SD	
Lokalne vlasti	79	2,9	1,2	186	3,1	1,1	264	3,0	1,0	0,325
Lokalni gospodarstvenici	79	3,6	1,2	186	3,6	1,1	264	3,3	1,0	0,036
Udruge u zajednici	79	3,8	1,2	187	3,8	1,0	264	3,6	1,0	0,038

Tablica 24. Skupine prema faktoru inovativnosti i dionici u zajednici

Post-hoc usporedbe (LSD) među skupinama sveučilišnih nastavnika ukazuju na statistički značajne razlike kod procjene suradnje sveučilišta s gospodarskim subjektima i udrugama u lokalnoj zajednici. Tako skupina kasne većine i kolebljivaca na obje tvrdnje daje značajno niže ocjene od skupine rana većina ( $p < 0,05$ ;  $t > 1,96$ ). Iako bi bilo opravdano očekivati da mlađa dobna skupina, koja dominantno čini skupinu kasne većine i kolebljivaca, ostvari niže ocjene, ovdje to nije slučaj, pa analiza spram dobi pokazuje kako upravo mlađi ispitanici (<30 i 31-40) postižu značajno više ocjene od starijih na sve tri tvrdnje, ( $p < 0,001$ ;  $t > 2,59$ ), iako još uvijek niske, osobito u odnosu na prethodno

iskazane vrijednosti kod misija sveučilišta. Zanimljivo je kako baš (naj)mlađi suradnici daju pokazateljima civilne misije sveučilišta najveću srednju vrijednost u odnosu na ostale dobne skupine, a prethodno su civilnu misiju ocijenili najnižom srednjom ocjenom<sup>119</sup> i primat dali misiji obrazovanja za profesiju i istraživačkoj misiji. Dosadašnja istraživanja u Hrvatskoj o stavovima građana prema udrugama pokazuju kako oni mlađe dobi imaju značajno pozitivniji stav prema udrugama od starijih (Franc i sur., 2006) pa se rezultat istraživanja prema kojem (naj)mlađi suradnici daju značajno veću vrijednost kod procjene važnosti suradnje sveučilišta i udruge može i time objasniti.

Zbog povezanosti nezavisnih varijabli dob i zvanje, ne iznenađuje značajna razlika prema kojoj skupina u suradničkom zvanju daje značajno više ocjene na sve tri tvrdnje od skupine u znanstveno-nastavnom zvanju, a posebice na dvama pokazateljima civilne misije sveučilišta ( $p < 0,001$ ;  $t > 2,59$ ).



Slika 16. Skupine prema faktoru i dionici u zajednici (gospodarstvenici i udruge u lokalnoj zajednici)

<sup>119</sup> Podsjetimo, najmlađi ispitanici, oni u skupini do 31 godine dali su civilnoj misiji značajno nižu ocjenu od svih ostalih dobnih skupina ( $p < 0,05$ ;  $t > 1,96$ ).

Indikativna se tendencija uočava kod nezavisne varijable sveučilište. Naime, procjenjujući važnost suradnje sveučilišta s pojedinim dionicima u zajednici, na sve tri tvrdnje sveučilišni nastavnici s djelomično integriranih sveučilišta (Split, Rijeka i Osijek) daju značajno višu ocjenu od sveučilišnih nastavnika Sveučilišta u Zagrebu. Ovaj rezultat može ukazivati na veću senzibilizaciju i orijentaciju spram potreba lokalne zajednice onih sveučilišnih nastavnika koji djeluju na sveučilištima u manjim gradskim sredinama, u odnosu na one iz Zagreba<sup>120</sup>.

Značajna razlika prema nezavisnoj varijabli područja izbora u zvanje također poziva na uočavanje zanimljivih obrazaca među sveučilišnim nastavnicima. Procjenjujući tako važnost suradnje sveučilišta i udruga u lokalnoj zajednici, sveučilišni nastavnici iz društveno-humanističkih znanosti i znanosti umjetničkih područja daju značajno višu ocjenu od onih iz područja prirodnih i tehničkih znanosti ( $p < 0,05$ ;  $t > 1,96$ ). Bit će važno promatrati zadržava li se ova razlika i na drugim pokazateljima civilne misije te je li opravdano očekivati da predstavnici društveno-humanističkih i umjetničkih područja, zbog prirode svojih znanstvenih disciplina, i činjenice da su upravo civilnu misiju procijenili najvišom srednjom vrijednosti u odnosu na ostale skupine, iskazuju pozitivnije stavove prema konceptu civilne misije sveučilišta.

Varijabla spola pokazuje se značajnom na jednaki način kao i kod misije sveučilišta pa tako, procjenjujući važnost pojedinih dionika u zajednici, žene daju značajno višu ocjenu od muškaraca na sve tri tvrdnje, osobito na pokazateljima civilne misije sveučilišta ( $p < 0,001$ ;  $t > 2,59$ ). Osim što ovaj nalaz može govoriti u prilog jače senzibilizacije žena spram lokalne zajednice, važnije je primjetiti da se radi o nalazu koji ukazuje na tendenciju žena za davanjem viših ocjena na pokazateljima civilne misije sveučilišta.

Konačno, spram varijable članstvo/funkcije nisu pronađene statistički značajne razlike u ovom segmentu analize.

---

<sup>120</sup> Zanimljivo je ovaj nalaz promatrati i u kontekstu analize uzorka, koja pokazuje kako najveći udio sveučilišnih nastavnika koji su članovi lokalnih radnih skupina/tijela, dolazi upravo s djelomično integriranih sveučilišta.

### 6.2.3. Zaključna razmatranja

U skladu s rezultatima ovog istraživanja, orijentacija spram gospodarstva, inače naglašena u pravno-organizacijskim dokumentima koji reguliraju opisuju i usmjeravaju razvoj visokog obrazovanja u Hrvatskoj, pokazuje se manje značajnom (AS=3,4) nego spram neprofitnih organizacija (AS=3,7) koje se u tim dokumentima samo deklarativno, ako uopće i spominju. Iako konzistentan s najvećom srednjom ocjenom na civilnoj misiji sveučilišta, ovaj je nalaz potrebno promatrati i u kontekstu doprinosa sveučilišta rješavanju potreba i problema u zajednici koje definiraju tijela lokalne vlasti, kao jednom od značajnih pokazatelja civilne misije sveučilišta. Ovdje se dolazi do nalaza prema kojemu više od polovice naših sveučilišnih nastavnika smatra da je zadaća sveučilišta promptno odgovoriti na potrebe gospodarstva u lokalnoj zajednici<sup>121</sup> (52,7 posto, AS=3,4), a trećina da potencijale sveučilišta treba usmjeriti rješavanju problema koje definiraju tijela lokalne vlasti<sup>122</sup> (35,1 posto, AS=3,0).

Izostanak istraživanja koja bi se bavila analizom odnosa sveučilišta i vanjskog okruženja u lokalnoj zajednici otežava i interpretaciju ovog nalaza koja bi se mogla razviti u nekoliko smjerova: manjak svijesti sveučilišnih nastavnika o odgovornosti sveučilišta spram različitih potreba i problema lokalne zajednice; manjak svijesti i znanja sveučilišnih nastavnika o mogućnostima (depolitizirane) suradnje s tijelima lokalnih vlasti? Prateći recentna istraživanja iz područja civilnog društva i razvoja društvenog kapitala, interpretacija se može povezati i s manjkom povjerenja sveučilišnih nastavnika u "ispravnost" definiranih potreba i problema lokalnih vlasti/političara. Još kad se uzme u obzir da je baš usmjerenost sveučilišta spram potreba i problema definiranih na razini lokalnih vlasti najniže ocjenjena po svim analiziranim parametrima, može se reći da bi takav stav sveučilišnih nastavnika mogao biti snažan inhibitor integracije civilne misije na naša sveučilišta. Kako bi se na promjenu ovakvog stava u budućnosti uopće pokušalo utjecati, valja razviti razumijevanje o determinantama koje utječu na suradnju sveučilišnih nastavnika s predstavnicima lokalne zajednice (osobito s tijelima lokalnih vlasti) i na zadovoljstvo sveučilišnih nastavnika tim odnosom/odnosima.

---

<sup>121</sup> Rezultati istraživanja koje su provodile Radas i Vehovec (2006) pokazuju snažan interes naših sveučilišnih nastavnika, odnosno znanstvenika za suradnju s gospodarstvom, a motivi koji objašnjavaju njihov interes jesu intelektualni izazovi i dodatni izvor prihoda (Radas i Vehovec, 2006; Švarc, 2001, 1998; Švarc i sur., 1996).

<sup>122</sup> Trećina sveučilišnih nastavnika smatra da sveučilište (uopće) ne treba odgovarati na potrebe i probleme lokalne zajednice definirane na razini lokalnih vlasti, a jedna trećina je neodlučna.

Važno je ovdje raspraviti i razmjerno niske srednje vrijednosti na sve tri tvrdnje (od AS=3,0 za suradnju s tijelima lokalne vlasti do AS=3,7 za suradnju s udrugama), a osobito u odnosu na visoke srednje vrijednosti kojima su prethodno sveučilišni nastavnici procijenili misije sveučilišta (od AS=3,9 za korporativnu do AS=4,5 za civilnu misiju). Koncepte definiranih misija iz prethodnog dijela i istaknutu svrhu sveučilišta, sveučilišni nastavnici očito slabo povezuju s ovdje navedenim dionicima u zajednici s kojima bi sveučilište moglo i trebalo surađivati. Niske srednje ocjene, baš u dijelu kojim se konkretiziraju prethodne izjave o misiji i ispituje važnost suradnje sveučilišta i lokalne zajednice, govori kako se dionici u neakadskoj zajednici ne percipiraju dovoljno važnima, barem ne u kontekstu ostvarenja prethodno, tako visoko procijenjenih misija sveučilišta. Sveučilišni nastavnici tako nisu doživjeli ni (jaku) povezanost civilne misije sveučilišta (s kojom su se prethodno snažno identificirali) s potrebom razvoja suradnje s tijelima lokalne vlasti i udrugama u zajednici. Pozitivan stav o važnosti civilne misije kao primarne misije sveučilišta, sada, uvjetno rečeno, povezuju samo s udrugama (iako je središnja ocjena još uvijek razmjerno niska) i zanemaruju druge oblike suradnje kojima se doprinosi obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana, na što ukazuje najniža srednja vrijednost kojom procjenjuju stupanj važnosti usmjeravanja potencijala sveučilišta na rješavanje potreba i problema definiranih na razini lokalnih vlasti. Razmjerno niske srednje vrijednosti koje su dobila sva tri dionika u zajednici (lokalne vlasti, gospodarstvenici i udruge) i podatak kako dvije trećine sveučilišnih nastavnika smatra da sveučilište (uopće) ne treba odgovarati na potrebe i probleme definirane na razini lokalnih vlasti (ili ne znaju, nisu sigurni) otvaraju važna istraživačka pitanja o spremnosti sveučilišta odnosno sveučilišnih nastavnika na suradnju s neakadskom zajednicom i uopće na integraciju sveučilišta u lokalnu zajednicu. Autori upozoravaju na tako (dezintegrirani) položaj sveučilišta jer bi sveučilišta mogla postati društveno irelevantne institucije, ukoliko ne osnaže svoje veze s lokalnom zajednicom te povežu nastavu i istraživanje sa svakodnevnim problemima (Lerner i Simon, 1998).

Analiza prema nezavisnim varijablama pružila je indikativne pokazatelje i tako u fokus stavila sveučilišne nastavnice s djelomično integriranih sveučilišta i društveno-humanističkih i umjetničkih područja znanosti<sup>123</sup>. Nalaz o značajnim razlikama među sveučilištima potiče na razmišljanje o snažnijoj integraciji manjih sveučilišta u (lokalnu) zajednicu, o čemu se ne nalazi podataka u literaturi pa bi istraživanje ovog fenomena

---

<sup>123</sup> Podsjećam na prijašnji nalaz prema kojem sveučilišni nastavnici iz društveno-humanističkih i umjetničkih znanosti civilnu misiju procjenjuju najvećom srednjom vrijednosti (AS=4,5), a žene daju značajno veću ocjenu u odnosu na muške kolege (AS=4,5; p=0,018; t>1,96).



moglo značajno doprinjeti razumijevanju procesa i modela integracije civilne misije na (naša) sveučilišta. Nalaz o značajnim razlikama obzirom na spol doprinosi dosadašnjim nalazima ovog istraživanja i međunarodnih studija o većoj spremnosti žena na integraciju aspekata civilne misije (Harwood i sur., 2005; Abes i sur., 2002).

Koliko god, u kontekstu integracije civilne misije na naša sveučilišta, ohrabruje stupanj važnosti koji su sveučilišni nastavnici pridali suradnji sveučilišta i udruga u zajednici, toliko i zabrinjava niska procjena važnosti ulaganja sveučilišnih potencijala u rješavanje potreba i problema definiranih na razini lokalnih vlasti. Međusobno povezivanje sveučilišta (posebice sveučilišnih nastavnika i studenata) na projektima suradnje s brojnim institucijama, ustanovama i udrugama u zajednici, u kojima će povezivanje i razmjena znanja postati standard u etičkom i u poslovnom ponašanju svih uključenih, moguće je samo uz njihovu svjest o potrebi zajedničkog djelovanja, a sa svrhom unapređenja kvalitete života u (lokalnoj) zajednici. Institucionalni (sveučilišni) okvir trebao bi sustavno poticati ovakvu međusobnu suradnju, usmjeravati sveučilišne nastavnike i studente u procesu (re)definiranja nastavnih i istraživačkih aktivnosti i pružati kontinuiranu podršku na svim razinama<sup>124</sup>.

### **6.3. Sveučilišni nastavnici i obrazovni ciljevi u nastavnom i istraživačkom radu**

Obrazovni ciljevi kojima sveučilišni nastavnici teže u svom svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu sa studentima, usko su povezani s njihovom percepcijom misije sveučilišta, obrazovnom politikom, ali i osobnim stavom o važnosti (specifičnih) znanja, vještina, vrijednosti i stavova koje trebaju prenositi na svoje mlađe kolege. U najširem smislu riječi, ciljevi obrazovanja su željeni učinci obrazovanja. Promatrani, međutim u užem (didaktičkom) smislu, upravo oni (u većoj mjeri) određuju smjer razvoja

---

<sup>124</sup> Kako bi se osigurala kvaliteta, transparentnost, dostupnost i javnost nastave i istraživanja koje provode sveučilišni nastavnici, nužno je njihovo uključivanje u znanstvene aktivnosti i različite oblike suradnje s predstavnicima lokalne zajednice. Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (NN 123/03) u člancima 2. i 3. ukazuje tako na važnost "otvorenosti visokih učilišta prema javnosti, građanima i zajednici", važnost "interakcije s društvenom zajednicom", te važnost „djelovanja u skladu sa potrebama zajednice". Ova se načela ne razvijaju sustavno kroz preostali dio Zakona pa ostaje nejasno na što se odnosi interakcija s društvenom zajednicom i djelovanje u skladu s njezinim potrebama. Budući da u Hrvatskoj ne postoje jasne i precizne odredbe o tom pitanju, sveučilišni nastavnici mogu slobodno odlučiti hoće li, i ako da, u kojoj mjeri surađivati s predstavnicima različitih sektora u zajednici i tako doprinjeti interakciji s društvenom zajednicom. Ukoliko se na to ipak ne odluče, ne moraju brinuti, jer takva odluka neće utjecati na njihovo akademsko napredovanje, niti omesti proces njihova izbora u više zvanje. Iako se kroz pravno-organizacijske i Vladine strateške dokumente dominantno potiče suradnja s predstavnicima gospodarstva, postaje jasno kako će se pitanje suradnje sveučilišta i lokalne zajednice trebati rješavati na razini sveučilišta kroz jasan institucionalni okvir.

nastavnih programa koje sveučilišni nastavnici stvaraju. Obrazovni ciljevi vode sveučilišne nastavnike u odabiru sadržaja, nastavnih metoda i tehnika koje u radu žele i hoće, odnosno ne žele i neće koristiti. Njihovi obrazovni ciljevi, transparentni ili latentni, vode njihov proces poučavanja i mogu kod studenata utjecati na odabir one strategije učenja koju procjene uspješnom za ostvarivanje postavljenih ciljeva i ishoda učenja. Obrazovni ciljevi kojima sveučilišni nastavnici teže u svom akademskom radu oblikuju njihovu nastavu, istraživanja i druge aktivnosti i pretpostavljaju transfer onih znanja, vještina, vrijednosti i stavova, koje upravo sveučilišni nastavnici smatraju važnima.

Brojna istraživanja koja su težila objasniti svrhu civilne misije sveučilišta i bolje ju definirati, doprinjeti razumijevanju važnosti civilnoga zalaganja sveučilišnih nastavnika i studenata te na taj način promovirati koncept civilne misije, bavila su analizom obrazovnih ciljeva. Analize su bile usmjerene na kolegije i studijske programe te raznovrsne projektne aktivnosti koje su težile poticanju studenata na civilno zalaganje i njihovom obrazovanju kao društveno odgovornih i aktivnih građana. Najopsežniju analizu nastavnih, istraživačkih i drugih oblika projektne aktivnosti iz raznih područja znanosti, a kojima se studente poticalo na civilno zalaganje u zajednici, provela je Fordova fondacija (The Ford Foundation) na američkim sveučilištima. U svom izvještaju, autori navode kako, bez obzira na sveučilište i znanstveno područje, postoji suglasje da je *“razvoj osjećaja odgovornosti studenata za opće dobro, za nešto izvan individualnih i osobnih interesa, esencijalan dio civilne misije i obrazovni cilj kojem bi valjalo težiti na svim razinama”* (Lawry i sur., 2006, str. 13).

Iako se većina autora, sveučilišnih nastavnika i praktičara slaže da su profesionalna znanja i vještine koje studenti stječu tijekom obrazovanja svakako važna, kako za njih osobno, tako i za razvoj društva, kritičari upozoravaju kako ona više nisu dovoljna. Od njih se treba zahtijevati i određeni sklop vrijednosti, motivacija i predanost rješavanju potreba i problema u zajednici i uopće unapređenju uvjeta života u (lokalnoj) zajednici (Jacoby, 2009) pa u tom smjeru valja i razvijati obrazovne ciljeve. Niz okolnosti s kojima se sveučilišta danas suočavaju usmjeravaju i akademsku raspravu o obrazovnim ciljevima. Altman (1996) snažno zagovara ideju kako visoko obrazovanje treba napraviti korak dalje od onoga što on zove temeljnim obrazovanjem (sadržaj znanstvenih disciplina) i profesionalnim znanjem (praktične vještine) te smatra da bi sveučilišni nastavnici trebali voditi (jaču) brigu o znanjima koja će voditi društvenoj odgovornosti studenata. Zlotkowski i suradnici (2006) tvrde kako se sveučilišni nastavnici u promišljanju i definiranju obrazovnih ciljeva ne bi smjeli ograničiti na fundamentalna i

profesionalna znanja znanstvene discipline, već se posvetiti i razvoju treće kategorije, koju nazivaju društveno odgovorno znanje (*socially responsive knowledge*). Tako se primjerice i u izvještaju *Key Competences For Lifelong Learning in Europe* navodi da su ključne kompetencije za cjeloživotno obrazovanje one koje služe osobnom razvoju, socijalnoj inkluziji, aktivnom građanstvu i zapošljavanju i koje su ujedno i preduvjet efikasnom i konstruktivnom sudjelovanju građana u socijalnom i poslovnom okruženju u suvremenom društvu znanja. Između osam ključnih kompetencija, u izvještaj je uključena i kompetencija za aktivno građanstvo (European Commission, 2006).

Imati za cilj obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana znači, između ostaloga, poticati i ohrabrivati studente na identifikaciju relevantnih društvenih problema, zatim dublje ispitivanje i analizu s ciljem osmišljavanja rješenja za postizanje pozitivne društvene promjene u (lokalnoj) zajednici i uopće društvu (Westheimer i Kahne, 1998). Korištenje metoda koje podrazumijevaju takav aktivan sudnos i rad sa studentima te potiču učenje zalaganjem u zajednici, imaju za cilj unaprijediti iskustvo učenja kod studenata kako bi se obrazovalo samomotivirajuće učenike koji će postati aktivni članovi u zajednici i djelovati za opće dobro (Marullo i Edwards, 2000). Potreba promocije vrijednosti civilnoga društva i civilnog zalaganja te obrazovanja za aktivno građanstvo snažno je istaknuta u programima Obrazovanja za demokratsko građanstvo Vijeća Europe kojima se promoviraju znanja, vještine i vrijednosti potrebne za sudjelovanje građana u društvenom životu zajednice i djelovanje za javnu dobrobit<sup>125</sup>.

---

<sup>125</sup> U Hrvatskoj je na pitanjima obrazovanja za aktivno građanstvo radio Nacionalni odbor za obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo Republike Hrvatske. Odbor je izradio Nacionalni program obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo, a još 1999. godine objavljeni su posebni dijelovi Nacionalnog programa za predškolsku, osnovnoškolsku i srednjoškolsku razinu dok za sveučilišnu razinu još nisu dovršeni. Primjena obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo u odgojno-obrazovnim se ustanovama nažalost suočava s velikim poteškoćama zbog obima obveznih nastavnih programa, ali i nedovoljnog vremena koje se posvećuje izobrazbi učitelja u ovom području. (Čulum, 2008). Na slične rezultate i izazove ukazuju i istraživanja u zemljama Europske Unije (Eurydice, 2005).

Prvenstveno slijedeći akademsku raspravu o misiji sveučilišta i komplementarnim obrazovnim ciljevima, a zatim konzultirajući rezultate Tuning projekta<sup>126</sup>, Dublinskih deskriptora<sup>127</sup> (2004, 2006), Key Competences For Lifelong Learning in Europe (2006), Europskog kvalifikacijskog okvira (2008) i, naposljetku Hrvatskog kvalifikacijskog okvira: Uvod u kvalifikacije (2009), razvijeno je deset obrazovnih ciljeva, povezanih s različitim konceptima misije sveučilišta i temeljnim akademskim djelatnostima:<sup>128</sup>.

1. Osigurati studentima znanja i vještine relevantne za tržište rada.
2. Razviti kod studenata sposobnosti učenja i (samo)kritičkog mišljenja.
3. Poticati studente na analizu aktualnih društvenih problema.
4. Razviti kod studenata motivaciju za uključivanje te znanja i vještine za rješavanje problema lokalne zajednice.
5. Razviti kod studenata motivaciju i sposobnosti potrebne za djelovanje za opće dobro.
6. Omogućiti studentima usvajanje temeljnih općih znanja znanstvene discipline.
7. Razviti kod studenata sposobnost samoučenja za sve buduće društvene i radne uloge koje ih očekuju.
8. Osposobiti studente za neposredan učinkovit rad u odabranoj profesiji.
9. Osposobiti studente za znanstveno-istraživački pristup radnim zadaćama (stvaranje novih ideja i rješenja).
10. Osposobiti studente za učinkovit rad u timu.

---

<sup>126</sup> Projekt *Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi (Tuning educational structures in Europe)* nastao je kao inicijativa europskih sveučilišta s ciljem građenja konkretnog općeg pristupa primjeni Bolonjskog procesa u visokom obrazovanju u različitim akademskim područjima. Srž projekta je proces dogovaranja u koji su uključeni poslodavci, diplomci i sveučilišni nastavnici kako bi se utvrdile najvažnije kompetencije koje se moraju razvijati i oblikovati tijekom studiranja određenog programa. Ishod tog konzultacijskog procesa je skup uporišnih točki - generičkih i predmetno specifičnih kompetencija – utvrđenih za svako akademsko područje: sposobnost analize i sinteze, sposobnost primjene znanja u praksi, temeljno opće znanje u području, utemeljenost znanja u profesiji, govorna i pisana komunikacija na materinjem jeziku, znanje drugog jezika, osnovne vještine računanja, istraživačke vještine, sposobnost učenja, kritičke i samokritičke sposobnosti, sposobnost prilagodbe novoj situaciji, sposobnost stvaranja novih ideja (kreativnost), odlučivanje, interpersonalne vještine, sposobnost rada u interdisciplinarnim timovima, uvažavanje različitosti i multikulturalnosti i etička predanost.

<sup>127</sup> Dublinski deskriptori su dokumenti u kojima su opisane karakteristike i kontekst očekivanih ishoda učenja za svaki ciklus studiranja (kompetencije). Neke su kompetencije područno specifične (svojsvene određenoj disciplini), dok su druge generičke (zajedničke svim programima). Kompetencije su grupirane u slijedeća područja: Znanje i razumijevanje, Intelktualne vještine, Međuljudske kompetencije i Praktične vještine.

<sup>128</sup> Iako se ovdje nabrojeni dokumenti uglavnom bave ishodima učenja u visokom obrazovanju, usmjerenima na studente, a manje ciljevima visokoškolskog obrazovanja, njihova je analiza pomogla pri operacionalizaciji obrazovnih ciljeva.

Na ljestvici od 1 do 5 ispitanici su trebali procijeniti stupanj važnosti koji pridaju svakom od navedenih obrazovnih ciljeva u svom svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu, pri čemu je 1 značilo *iznimno nevažno*, 2 *nevažno*, 3 *ni važno ni nevažno*, 4 *važno* i 5 *iznimno važno*.

U ovom se dijelu raspravlja o stavovima sveučilišnih nastavnika spram obrazovnih ciljevima kojima teže u svom svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu te utvrđuju razlike u njihovim stavovima obzirom na faktor inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena i nezavisne varijable. Svi obrazovni ciljevi uključeni u instrument su, dakako, poželjni ciljevi u visokoškolskom okruženju. Međutim, imajući na umu specifične karakteristike nastavnog i istraživačkog rada koje donosi integracija civilne misije u temeljne akademske djelatnosti, tri su obrazovna cilja najviše povezana s konceptom civilne misije pa će se analiza rezultata dominantno na njih i usmjeriti:<sup>129</sup>

- Poticati studente na analizu aktualnih društvenih problema.
- Razviti kod studenata motivaciju za uključivanje te znanja i vještine za rješavanje problema lokalne zajednice.<sup>130</sup>
- Razviti kod studenata motivaciju i sposobnosti potrebne za djelovanje za opće dobro.

### **6.3.1. Analiza stavova o obrazovnim ciljevima u nastavnom i istraživačkom radu na cijelom uzorku**

Visoke srednje ocjene kojima sveučilišni nastavnici procjenjuju svih deset obrazovnih ciljeva (od AS=3,9 do AS=4,8) treba povezati s njihovom poželjnošću u kontekstu visokoškolskog obrazovanja, što je i istaknuto na početku ovog dijela. Gotovo su svi ispitanici, njih 98,6 posto, istaknuli kako u svom svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu teže kod studenata razviti sposobnosti učenja i (samo)kritičkog mišljenja (AS=4,8). Slijedeći set visokih vrijednosti nose one tvrdnje (obrazovni ciljevi) koji se najviše povezuju uz misiju obrazovanja stručnjaka u području, pa je tako za 95,7 posto sveučilišnih nastavnika (iznimno) važno u svakodnevnom nastavnom i

---

<sup>129</sup> Bilo bi sasvim pogrešno tvrditi kako su ovi ciljevi isključivo vezani uz koncept civilne misije sveučilišta. Ipak, obzirom na posebnosti nastavnog i istraživačkog rada, u kontekstu integracije civilne misije, važno je ispitati stavove sveučilišnih nastavnika upravo prema ovim ciljevima (čiju važnost brojni autori sve više ističu) i analizirati stupanj važnosti koji im nastavnici pridaju, u odnosu na ostale istaknute ciljeve.

<sup>130</sup> Vrijednosti na ovom obrazovnom cilju dodatno će se razmatrati obzirom da je uključivanje studenata u lokalnu zajednicu s ciljem doprinosa rješavanju lokalnih potreba i problema, esencijalni dio modela nastave koja potiče učenje zalaganjem u zajednici i istraživanja koji se temelji na potrebama zajednice.

istraživačkom radu omogućiti studentima usvajanje temeljnih općih znanja znanstvene discipline (AS=4,6). Da im je (iznimno) važno razvijati kod studenata sposobnost samoučenja za sve buduće društvene i radne uloge koje ih očekuju ističe 95,1 posto sveučilišnih nastavnika (AS=4,6). Važnost osiguranja znanja i vještina relevantnih za tržište rada navodi 94,6 posto sveučilišnih nastavnika (AS=4,5), a njih 92,5 posto ističe značaj osposobljavanja studenata za neposredan učinkovit rad u odabranoj profesiji (AS=4,5). Njih nešto manje, 90,3 posto u svakodnevnom radu teži osposobljavanju studenata za znanstveno-istraživački pristup radnim zadaćama (AS=4,4), a 83,3 posto nastoje studente pripremiti za učinkovit rad u timu.

	<b>Obrazovni ciljevi</b>	<b>1+2 %</b>	<b>3 %</b>	<b>4+5 %</b>	<b>AS / (Rang)</b>	<b>sd</b>
1	Osigurati studentima znanja i vještine relevantne za tržište rada.	0,9	4,5	94,6	4,5 / (4)	0,6
2	Razviti kod studenata sposobnosti učenja i (samo) kritičkog mišljenja.	0,2	1,3	98,6	4,8 / (1)	0,4
3	Poticati studente na analizu aktualnih društvenih problema.	3,6	15,8	80,6	4,2 / (9)	0,8
4	Razviti kod studenata motivaciju za uključivanje te znanja i vještine za rješavanje problema lokalne zajednice.	6,9	20,4	72,7	3,9 / (10)	0,9
5	Razviti kod studenata motivaciju i sposobnosti potrebne za djelovanje za opće dobro.	1,9	7,8	90,4	4,5 / (6)	0,7
6	Omogućiti studentima usvajanje temeljnih općih znanja znanstvene discipline.	0,2	4,2	95,7	4,6 / (2)	0,6
7	Razviti kod studenata sposobnost samoučenja za sve buduće društvene i radne uloge koje ih očekuju.	0,6	4,3	95,1	4,6 / (3)	0,6
8	Osposobiti studente za neposredan učinkovit rad u odabranoj profesiji.	0,9	6,6	92,5	4,5 / (5)	0,7
9	Osposobiti studente za znanstveno-istraživački pristup radnim zadaćama (stvaranje novih ideja i rješenja).	1,3	8,3	90,3	4,4 / (7)	0,7
10	Osposobiti studente za učinkovit rad u timu.	1,6	15	83,3	4,2 / (8)	0,8

Tablica 25. Sveučilišni nastavnici i obrazovni ciljevi - cijeli uzorak (N=570)

Obrazovni ciljevi koji su uvedeni kao pokazatelji civilne misije, također su procijenjeni razmjerno visokim srednjim ocjenama (od AS=3,9 do AS=4,5), ali u prosjeku niže od ostalih obrazovnih ciljeva. Njih 90,4 posto (iznimno) važnim obrazovnim ciljem procijenjuju i razvoj motivacije studenata i njihovih sposobnosti potrebnih za djelovanje za opće dobro, što je, kako Lawry i suradnici (2006) navode, esencijalan dio civilne misije i jedan od važnijih obrazovnih ciljeva.

Kako se u kontekstu rasprave o trećoj i civilnoj misiji, odgovornost sveučilišta dominantno promatra spram odgovornosti koju ono ima prema lokalnoj zajednici u kojoj i djeluje, važnost upoznavanja studenata s potrebama i problemima lokalne zajednice u kojoj žive (odnosno studiraju) i njihova integracija u zajednicu postaje nezaobilazan segment nastavnih, istraživačkih i drugih projektnih aktivnosti kojima se promovira civilna misija sveučilišta. S obzirom na visoke srednje vrijednosti koje su istaknute, indikativan je nalaz prema kojem obrazovni cilj, koji čini suštinu modela nastave i istraživanja koji potiču učenje zalaganjem u zajednici, procijenjen najmanjom srednjom vrijednosti - *Razviti kod studenata motivaciju za uključivanje te znanja i vještine za rješavanje problema lokalne zajednice*<sup>131</sup> (AS=3,9).

Suvremenom (demokratskom) društvu potrebni su građani koji će biti sposobni kritički prosuđivati i analizirati aktualne probleme u svom okruženju, poticati i aktivno sudjelovati u javnim rasprava, zalagati se za pitanja od općeg dobra, i uopće aktivno, kompetentno i odgovorno doprinositi razvoju zajednice. Razvoj takvih kvaliteta kod studenata jedna je od osnovnih obveza sveučilišta i studentima se stoga trebaju osigurati prilike “vježbanja” buduće uloge aktivnog građanina i mogućnosti aktivnog angažmana u zajednici. Svrhovito i aktivno sudjelovanje studenata u projektima osmišljenima u suradnji s predstavnicima lokalne zajednice značajno utječe na razvoj znanja i vještina studenata za bolje razumijevanje potreba i problema zajednice te njihovo aktivnije zalaganje u zajednici u kojoj žive i u kojoj će sutra profesionalno djelovati. Povežemo li ovaj nalaz s onim iz prethodnog dijela, prema kojem tek trećina sveučilišnih nastavnika smatra kako je potencijale sveučilišta važno usmjeriti rješavanju problema koje definiraju tijela lokalne vlasti (35,1 posto, AS=3,0), jasno je da sveučilišni nastavnici slabo povezuju koncept civilne misije s djelovanjem u (lokalnoj) zajednici pa bi valjalo u nadolazećim istraživanjima posebnu pažnju posvetiti upravo tom segmentu i istražiti jesu li i zašto sveučilišni nastavnici skeptični spram suradnje s (lokalnom) zajednicom.

---

<sup>131</sup> Važno je pritom istaknuti kako gotovo jedna trećina sveučilišnih nastavnika smatra kako je (iznimno) nevažno, odnosno ni važno ni nevažno težiti ovom obrazovnom cilju.

### 6.3.2. Analiza stavova o obrazovnim ciljevima u nastavnom i istraživačkom radu prema faktoru inovativnosti i nezavisnim varijablama

Usporedba skupina sveučilišnih nastavnika prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena ukazuje na statistički značajne razlike na šest od deset varijabli, što uključuje i tri obrazovna cilja koji su pokazatelji civilne misije sveučilišta.

Obzirom na naglasak koji se, u kontekstu istraživačkog problema, u ovom dijelu analize već daje obrazovnom cilju *Razviti kod studenata motivaciju za uključivanje te znanja i vještine za rješavanje problema lokalne zajednice*, valja ukazati na svojevrsni konsenzus koji postoji među tri skupine sveučilišnih nastavnika koje ovaj obrazovni cilj procjenjuju najnižom srednjom vrijednosti.

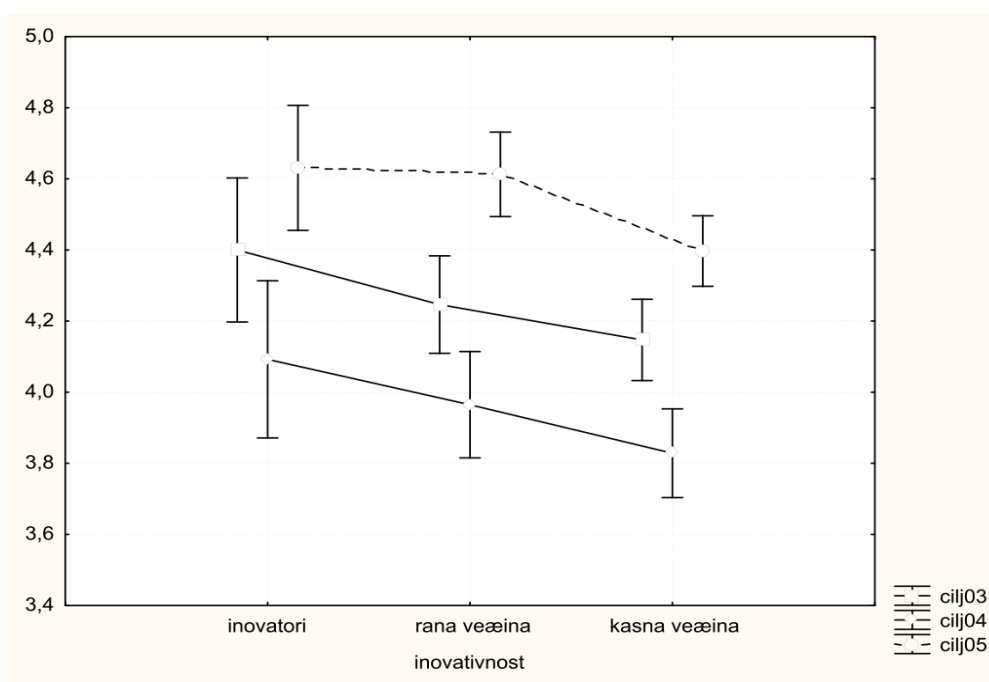
Obrazovni ciljevi	Inovativnost/spremnost na promjene									P (ANOVA)
	Inovatori i rani usvajači			Rana većina			Kasna većina i kolebljivci			
	N	Sr.vr.	SD	N	Sr.vr.	SD	N	Sr.vr.	SD	
Znanja i vještine za tržište rada	79	4,5	0,7	186	4,5	0,6	266	4,4	0,7	0,325
Učenje i samokritičko mišljenje	79	4,8	0,4	186	4,9	0,4	266	4,8	0,5	0,249
Analiza aktual. društ. problema	79	4,4	0,8	185	4,2	0,9	266	4,1	0,8	<b>0,013</b>
Problemi lokalne zajednice	79	4,1	0,9	184	4,0	0,9	265	3,8	0,9	<b>0,014</b>
Djelovanje za opće dobro	79	4,7	0,6	186	4,5	0,7	266	4,4	0,8	<b>0,002</b>
Znanja znanstvene discipline	79	4,6	0,6	186	4,6	0,5	263	4,5	0,6	0,548
Sposobnost samoučenja	79	4,8	0,5	186	4,6	0,6	266	4,6	0,7	<b>0,015</b>
Znanja za rad u profesiji	79	4,5	0,6	184	4,4	0,7	266	4,4	0,7	0,695
Stvaranje novih ideja i rješenja	79	4,6	0,7	186	4,5	0,6	266	4,3	0,8	<b>0,001</b>
Učinkovit rad u timu	79	4,4	0,8	186	4,3	0,7	266	4,1	0,8	<b>0,013</b>

Tablica 26. Skupine prema faktoru inovativnosti i obrazovni ciljevi

Post-hoc usporedbe (LSD) među skupinama i ovdje pokazuju već zabilježenu tendenciju skupine kasne većine i kolebljivaca za davanjem značajno nižih ocjena od ostalih



skupina<sup>132</sup>. Procijenjujući važnost obrazovnih ciljeva koji su pokazatelji civilne misije sveučilišta, *Poticati studente na analizu aktualnih društvenih problema* ( $p=0,003$ ;  $t>1,96$ ) i *Razviti kod studenata motivaciju za uključivanje te znanja i vještine za rješavanje problema lokalne zajednice* ( $p=0,005$ ;  $t>1,96$ ), skupina kasne većine i kolebljivaca daje značajno nižu ocjenu od inovatora i ranih usvajača. (vidjeti Sliku 17.). Kod obrazovnog cilja *Razviti kod studenata motivaciju i sposobnosti potrebne za djelovanje za opće dobro*, kasna većina i kolebljivci daju značajno nižu ocjenu od obje skupine, inovatora i ranih usvajača ( $p=0,001$ ;  $t>1,96$ ) te rane većine ( $p=0,018$ ;  $t>1,96$ ).

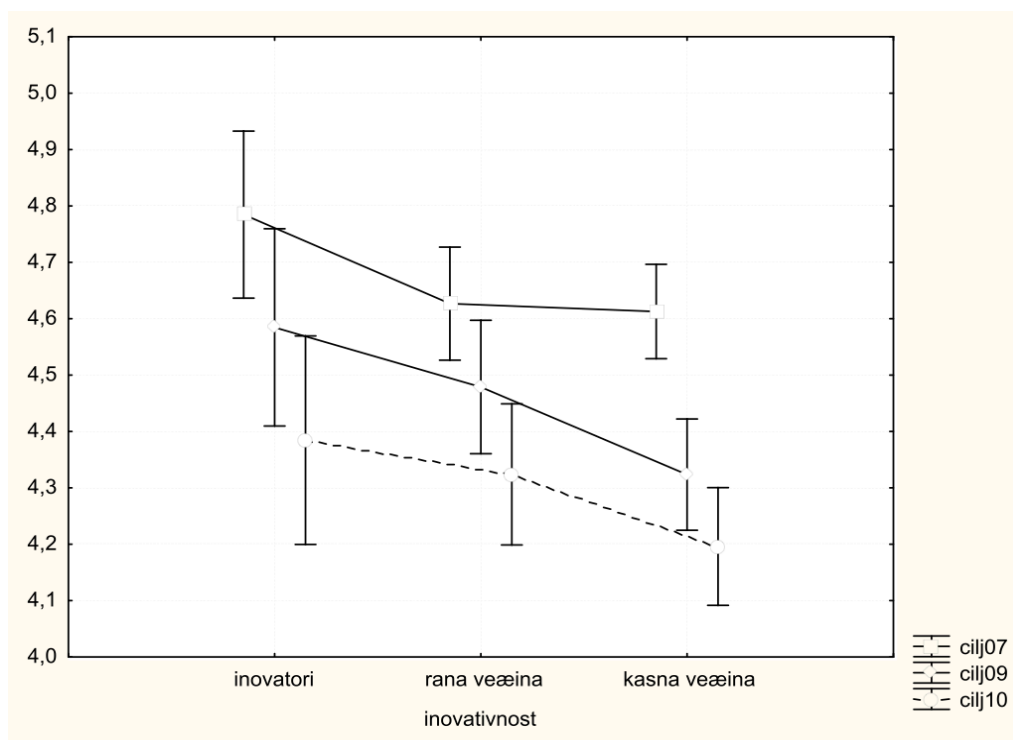


Slika 17. Skupine prema faktoru inovativnosti i obrazovni ciljevi (cilj 3, cilj 4 i cilj 5)

Procijenjujući važnost obrazovnog cilja *Razviti kod studenata sposobnost samoučenja za sve buduće društvene i radne uloge koje ih očekuju*, skupina kasne većine i kolebljivaca daje značajno nižu ocjenu od inovatora i ranih usvajača ( $p=0,004$ ;  $t>1,96$ ), kao i skupina rane većine ( $p=0,028$ ;  $t>1,96$ ). Na preostala dva obrazovna cilja, *Osposobiti studente za znanstveno-istraživački pristup radnim zadacima - stvaranje novih ideja i rješenja* i

<sup>132</sup> Zbog uočenog obrasca davanja značajno nižih ocjena skupine kasne većine i kolebljivaca, u narednim istraživanjima bilo bi korisno (i potrebno) posvetiti se daljnjoj i jačoj identifikaciji njihovih specifičnih karakteristika, a što je započeto ovim istraživačkim radom. Specifičnost Rogersove teorije difuzije inovacija (Rogers, 1962, 1971, 1983/2003) je usmjerenost na identifikaciju i motiviranje skupina inovatora i ranih usvajača, dok se 'sustav' koji teži promjeni, smatra Rogers, uopće ne treba opterećivati skupinom kolebljivaca. Međutim, činjenica da skupinu kasne većine i kolebljivaca, prema rezultatima istraživanja, čini 46,5 posto ispitanika, dominantno mlađih suradnika, i da pokazuju trend davanja značajno nižih ocjena na pokazateljima civilne misije od ostalih skupina sveučilišnih nastavnika prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena, poziva na dodatna istraživanja ove skupine.

*Osposobiti studente za učinkovit rad u timu*, kasna većina opet daje značajno nižu ocjenu od preostale dvije skupine, inovatora i ranih usvajača ( $p < 0,05$ ) te rane većine ( $p < 0,05$ ).



Slika 18. Skupine prema faktoru inovativnosti i obrazovni ciljevi (cilj 7, cilj 9 i cilj 10)

Daljnje Post-hoc usporedbe (LSD) među skupinama ukazuju na značajnost nezavisnih varijabli akademsko zvanje, područje izbora u zvanje, dob i spol.

Dok ispitanici u suradičkom zvanju daju značajno višu ocjenu od onih u znanstveno-nastavnom zvanju na obrazovnom cilju *Poticati studente na analizu aktualnih društvenih problema*, koji je pokazatelj civilne misije sveučilišta ( $p=0,004$ ;  $t > 1,96$ ), kod procjene važnosti usvajanja temeljnih općih znanja znanstvene discipline ( $p=0,004$ ;  $t > 1,96$ ) i osposobljavanja studenata za učinkovit rad u timu ( $p < 0,001$ ;  $t > 2,59$ ), pružaju značajno niže ocjene od onih u znanstveno-nastavnom zvanju. Iako su neke razlike uočene, akademsko zvanje se ipak ne pokazuje toliko značajnim faktorom u analizi obrazovnih ciljeva što iznenađuje, ako ništa drugo, zbog godina iskustva koje pripadnici pojedinih skupina imaju u nastavnom i istraživačkom radu. Bez obzira na specifičnosti visokoga obrazovanja, teško je povjerovati da je važnost pojedinih obrazovnih ciljeva nepromjenjiva u odnosu na (značajno) iskustvo koje razlikuje ove dvije skupine.

Analiza prema području izbora u zvanje ukazuje da obrazovne ciljeve, koji su pokazatelji civilne misije sveučilišta<sup>133</sup>, sveučilišni nastavnici društveno-humanističkih znanosti i znanosti umjetničkih područja procijenjuju značajno višom ocjenom od nastavnika iz prirodnih, tehničkih te biomedicinskih i biotehnoloških znanosti.<sup>134</sup> Da podsjetim, upravo su sveučilišni nastavnici društveno-humanističkih i umjetničkih znanosti civilnu misiju procijenili najvišom srednjom vrijednosti (u odnosu na ostale skupine prema području izbora u zvanje), a i u prethodnom je dijelu zabilježena značajno viša ocjena kod procjene važnosti suradnje sveučilišta i udruga u lokalnoj zajednici. Još jednim nalazom nastavnici društveno-humanističkih i umjetničkih znanosti pokazuju kako je priroda njihovog predmetnog habitusa snažnije vezana uz koncept civilne misije.

Faktor dobi pokazao se značajnim na obrazovnom cilju *Razviti kod studenata motivaciju za uključivanje te znanja i vještine za rješavanje problema lokalne zajednice*, koji je pokazatelj civilne misije sveučilišta i na kojem najstarija dobna skupina (stariji od 60 godina) daje značajno nižu ocjenu od svih mlađih skupina ( $p < 0,001$ ;  $t > 2,59$ ). Iako se značajna razlika pokazala samo na ovom obrazovnom cilju, obzirom da se radi o cilju usko povezanom sa značajnim promjenama u nastavi i istraživanju, očito je da, imajući u vidu ovaj rezultat, ova skupina sveučilišnih nastavnika ne bi mogla biti ciljana grupa promocije civilne misije sveučilišta i željenih promjena u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu.

Varijabla spola i u ovom se dijelu pokazuje značajnom, kao kod misije sveučilišta i procjene važnosti suradnje sveučilišta s pojedinim dionicima u zajednici. Na osam od ukupno deset obrazovnih ciljeva žene daju značajno višu ocjenu od muških kolega, a osobito na dvama pokazateljima civilne misije *Poticati studente na analizu aktualnih društvenih problema* i *Razviti kod studenata motivaciju za uključivanje te znanja i vještine za rješavanje problema lokalne zajednice* ( $p < 0,001$ ;  $t > 2,59$  u oba slučaja). Ovo je treći nalaz koji ukazuje na tendenciju žena za davanjem značajno većih ocjena na pokazateljima civilne misije sveučilišta i u skladu je s dosadašnjim istraživanjima

---

<sup>133</sup> Značajna je razlika uočena na sva tri obrazovna cilja koji su pokazatelji civilne misije sveučilišta: Obrazovni cilj 3 - *Poticati studente na analizu aktualnih društvenih problema*,  $p < 0,001$  ( $t > 2,59$ ) za sve skupine. Obrazovni cilj 4 - *Razviti kod studenata motivaciju za uključivanje te znanja i vještine za rješavanje problema lokalne zajednice*; prirodne znanosti ( $p = 0,037$ ;  $t > 1,96$ ), tehničke znanosti ( $p < 0,001$ ;  $t > 2,59$ ). Obrazovni cilj 5 - *Razviti kod studenata motivaciju i sposobnosti potrebne za djelovanje za opće dobro*; prirodne znanosti ( $p = 0,019$ ;  $t > 1,96$ ), tehničke znanosti ( $p < 0,001$ ;  $t > 2,59$ ), bimedicalne i biotehnološke znanosti ( $p = 0,016$ ;  $t > 1,96$ ).

<sup>134</sup> Sveučilišni nastavnici prirodnih znanosti daju značajno višu ocjenu kod obrazovnog cilja 6 (Omogućiti studentima usvajanje temeljnih općih znanja znanstvene discipline).

(Burton, 1997) prema kojima žene u akademskoj zajednici iskazuju veću brigu za osobni razvoj studenata od svojih muških kolega.

I konačno, varijable sveučilište i članstvo/funkcije nisu pokazale značajne razlike u ovom dijelu analize pa se rezultati u radu stoga ne prikazuju.

### **6.3.3. Zaključna razmatranja**

Razvijeni temeljem poznatih i značajnih dokumenata u europskom visokoškolskom prostoru, svi obrazovni ciljevi ovdje analizirani, predstavljaju poželjne ciljeve, povezane s immanentnim karakteristikama visokoškolskog obrazovanja. Razmjerno visoke srednje ocjene kojima su sveučilišni nastavnici procijenjivali važnost ovih obrazovnih ciljeva u svom svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu, stoga ne iznenađuju. Najviše srednje vrijednosti nose obrazovni ciljevi dominantno povezani s misijom obrazovanja studenata za profesionalne uloge koje će obavljati, što se može dovesti u vezu i s nalazom da se najveći udio sveučilišnih nastavnika slaže s konceptom obrazovne misije kao primarnom svrhom sveučilišta. Srednje vrijednosti obrazovnih ciljeva koji su pokazatelji civilne misije sveučilišta, iako razmjerno visoke (od AS=3,9 do AS=4,5) pozivaju na raspravu obzirom da su ovi ciljevi, u usporedbi s drugima, procijenjeni kao manje značajni.

Pažnju zaokuplja najniža dobivena srednja vrijednost na obrazovnom cilju civilne misije, povezanom s razvojem znanja i vještina studenata za rješavanje problema lokalne zajednice (AS=3,9). Povežemo li još ovaj nalaz s onim o važnosti usmjeravanja potencijala sveučilišta u rješavanje potreba i problema na lokalnoj razini (koji je također procijenjen najnižom srednjom vrijednosti), uočavamo obrazac niže procjene onih pokazatelja koji se, vrlo konkretno, dovode u vezu s lokalnom zajednicom. Ako se rezultat ove procjene promatra u svjetlu specifičnih promjena i očekivanja koja bi integracija civilne misije postavila pred sveučilišne nastavnike, uočavaju se nepovoljne značajke koje bi, bez sumnje, mogle pridonositi težoj promociji koncepta civilne misije, osobito njezinoj integraciji u temeljne akademske djelatnosti. Pritom valja promotriti i odnos središnjih vrijednosti na dva obrazovna cilja, inače pokazatelje civilne misije sveučilišta: dok razvoj motivacije i sposobnosti studenata potrebnih za djelovanje za opće dobro, sveučilišni nastavnici procijenjuju visokom srednjom ocjenom (AS=4,5), razvoj motivacije, znanja i vještina studenata za rješavanje problema lokalne zajednice procijenjuju najnižom srednjom ocjenom (AS=3,9). Indikativan je stav koji sveučilišni

nastavnici i u ovom nalazu iskazuju prema (lokalnoj) zajednici. Ukazuju li i ovim nalazom na manjak svijesti o odgovornosti prema (lokalnoj) zajednici?

Promotrimo li ovaj nalaz s aspekta visokoškolske nastave, uočavamo prvu prepreku u procesu integracije civilne misije u ovu akademsku djelatnost - manjak svijesti sveučilišnih nastavnika o važnosti suradnje s lokalnom zajednicom. Model učenja zalaganjem u zajednici, čija se integracija u visokoškolsku nastavu snažno zagovara u kontekstu integracije civilne misije, je model iskustvenog učenja putem kojega se studenti uključuju u aktivnosti koje se bave potrebama građana i zajednice, a koje su ciljano organizirane i strukturirane kako bi se promicalo i razvijalo njihovo učenje i osobni razvoj i kako bi ih se poticalo na djelovanje za opće dobro. Ovaj model stavlja kurikularne koncepte u kontekst stvarnih životnih situacija i problema (lokalne) zajednice i tako osnažuje studente zahtjevajući od njih analizu, evaluaciju i sintezu teorijskih konceptata kroz praktično rješavanje problema (Ćulum i Ledić, 2010). Radi se o modelu učenja koji studentima pomaže razviti osjećaj povezanosti sa zajednicom, potiče njihovu aktivnost i civilno zalaganje u zajednici, utječe na promjenu njihovih stavova, navika i ponašanja te jača kod studenata suosjećanje za probleme građana u zajednici<sup>135</sup>. Razvoj takvih kvaliteta kod studenata jedna je od osnovnih obveza sveučilišta i studentima se stoga trebaju osigurati prilike "vježbanja" buduće uloge aktivnog građanina i mogućnosti aktivnog angažmana u zajednici. Za uspješnu su integraciju ovog modela, prije svega, potrebne svijest, spremnost i predanost sveučilišnih nastavnika u izgradnji stabilnih i kvalitetnih dugoročnih odnosa s predstavnicima iz zajednice, a ništa manje važne nisu kreativnost i organiziranost u planiranju, provedbi i evaluaciji studentskih aktivnosti u zajednici. Korisno bi stoga bilo u narednim istraživanjima posvetiti se percepciji odgovornosti sveučilišnih nastavnika spram (lokalne) zajednice u kojoj žive i djeluju, a paralelno i promišljati o prikladnim

---

<sup>135</sup> Istraživanjem *Political Engagement Project*, kojeg su članovi Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching proveli u Sjedinjenim Američkim Državama, analizirali su se nastavni programi koji su poticali civilno zalaganje studenata i obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana. Rezultati istraživanja pokazuju pozitivan utjecaj tih programa na studente koji su, prije upisa kolegija, iskazivali manjak interesa za političke procese i razvoj lokalne zajednice te imali nizak stupanj znanja i vještina o civilnom zalaganju i aktivnom građanstvu (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2005). Na slične rezultate upućuju i Vogelgesang i Astin (2003). Osim što ističu razumijevanje osnovnih teorijskih postavki i konceptata, studenti naglašavaju i jaku vezu koju otkrivaju između kolegija, znanstvene discipline i svakodnevnog života (Tannenbaum i Berrett, 2005). Studenti koji su sudjelovali u takvim nastavnim ostvarenjima iskazuju veći stupanj društvene odgovornosti, dublje razumijevanje sadržaja i konteksta u kojem je sadržaj potrebno primijeniti na rješavanje problemskih situacija u zajednici te strukturiraniji i složeniji pristup analizi uzroka i potencijalnih rješenja društvenih problema lokalne zajednice od studenata koji nisu imali prilike sudjelovati u sličnim programima.

mehanizmima njihove senzibilizacije za potrebe i probleme zajednice u kojoj žive i djeluju.

Analiza prema nezavisnim varijablama i u ovom dijelu ukazuje na već uočene tendencije - nastavnici društveno-humanističkih i znanosti umjetničkih područja procjenjuju obrazovne ciljeve civilne misije značajno višom ocjenom od nastavnika iz prirodnih, tehničkih te biomedicinskih i biotehnoloških znanosti. Imajući u vidu i prethodne nalaze o njihovom pozitivnijem stavu spram civilne misije, kao i suradnji sveučilišta s udrugama, i u narednim se analizama mogu očekivati ovakve razlike na koje, čini se, ipak utječe konstitucija njihovog predmetnog habitusa. Atraktivna za raspravu o razlikama među sveučilišnim nastavnicima, varijabla spol je još jednom ukazala na tendenciju žena za davanjem značajno većih ocjena na pokazateljima civilne misije sveučilišta od muških kolega pa postaje razvidno kako će ovakav rezultat svakako utjecati i na prijedloge daljnih istraživanja, a osobito preporuka za promociju civilne misije sveučilišta.

Veliki udio sveučilišnih nastavnika koji u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu nastoji težiti ovdje istaknutim obrazovnim ciljevima ohrabruje, čak i u kontekstu civilne misije. Kako društvo postaje sve složenije, potreba da se sa studentima gradi obrazovno okruženje koje će im pomoći shvatiti društvene probleme postaje jednako važno, ako ne i važnije, od obrazovanja uspješnih stručnjaka. U tom kontekstu, sasvim je razumno očekivati da se to obrazovno okruženje, prije svega, gradi u zajednici, uz inicijativu i/ili snažnu podršku sveučilišnih nastavnika i suradnika. Rezultati ovog istraživanja ukazuju kako jedna trećina sveučilišnih nastavnika smatra da bi potencijale sveučilišta trebalo usmjeriti u rješavanje potreba i problema na lokalnoj razini, zatim da je mali udio sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj aktivno uključen u lokalnu zajednicu, putem radnih grupa na lokalnoj razini i/ili u tijelima lokalnih vlasti te kako nema razlike u stavovima prema važnosti suradnje sveučilišta s tijelima na lokalnoj razini, između onih koji jesu, odnosno nisu aktivni u lokalnoj zajednici. Razvidno je kako će se trebati puno raditi na promjeni ovakvih stavova, a u nadolazećim istraživanjima ovom bi se problemu valjalo posvetiti kvalitativnim istraživačkim metodama te provesti intervjue sa sveučilišnim nastavnicima i predstavnicima lokalne zajednice ne bi li se dublje istražile determinantne njihova odnosa.

#### 6.4. Sveučilišni nastavnici, civilno zalaganje i djelovanje za opće dobro

Institucionalizacija civilne misije, a osobito njezina (snažnija) integracija u temeljne akademske djelatnosti, zahtjeva od sveučilišnih nastavnika čvrstu i dugoročnu povezanost istraživanja, nastave te profesionalnog i javnog djelovanja s aktualnim društvenim problemima u (lokalnoj) zajednici i društvu uopće. Nije teško uočiti i zašto - naime, dok se generacije studenata izmjenjuju, a paralelno s njima i aktivnosti kojima se oni bave na sveučilištu i u zajednici, sveučilišni su nastavnici, sa svojim nastavnim programima, istraživačkim projektima i ostalim aktivnostima u kojima su angažirani, stalan resurs i iznimno važna poveznica između sveučilišta, (lokalne) zajednice i civilnog društva. Kako bi doprinjeli integraciji civilne misije, od sveučilišnih se nastavnika očekuje doprinos obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana, razvoju civilnoga društva i održivosti demokracije. Danas sve aktualnije poticanje jačanja društvene odgovornosti sveučilišta i integracije civilnog zalaganja sveučilišnih nastavnika i studenata u temeljne zadaće nastave i istraživanja ne može zaživjeti, ukoliko sveučilišni nastavnici nemaju razvijenu svijest o sebi kao aktivnim građanima demokratskog sustava koji poznaju svoja prava i odgovornosti i svjesni su važnosti vlastitog doprinosa razvoju civilnog društva i demokracije (Ward, 2003).

U namjeri obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana, koji će biti svjesni pripadnosti demokratskoj kulturi i odgovornosti koju imaju te važnosti razvoja civilnog društva kako bi održali demokratsku kulturu, sveučilišni bi nastavnici, prije svega, trebali biti svjesni potrebnih znanja, vještina, vrijednosti i stavova koje trebaju studenti usvajati i vježbati, kako u obrazovnom procesu, tako i u zajednici. Sveučilišni nastavnici bi, kao odgovorni i aktivni građani, stoga trebali poznavati principe i načela demokratskog sustava, političke i nepolitičke mehanizme (civilnog) zalaganja u zajednici i (vlastite) mogućnosti djelovanja na aktualne vlasti te kontinuirano biti u doticaju s potrebama razvoja civilnog društva (Checkoway, 2001; Ramely, 2001)<sup>136</sup>. Još važnije, sveučilišni bi nastavnici trebali imati pozitivne stavove spram civilnog zalaganja i djelovanja za opće dobro te vjerovati u mehanizme civilnog zalaganja građana i mogućnosti njihova utjecaja na promjene u zajednici, a poruku o njihovim vrijednostima prenositi na mlađe kolege (Ehrlich, 2000; Harkavy, 2006; Jacoby, 2009).

---

<sup>136</sup> O važnosti političke pismenosti govori i Macfarlane (2007) kada opisuje komponente akademske profesije i ukazuje na važnost civilnog zalaganja sveučilišnih nastavnika.

Sve se više ističe i važnost poticanja akademskog interesa i njihove istraživačke ekspertize za pitanja razvoja civilnog društva, pa u jednoj od svojih inicijativa, primjerice Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, American Political Science Association's Standing Committee on Civic Education and Engagement i The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE) snažno potiču sveučilišta na provođenje istraživanja o stanju razvoja demokracije, civilnom zalaganju građana i civilnom društvu uopće, a koja bi dalje usmjeravala razvoj (novih) nastavnih programa i istraživačkih projekata koji bi se temeljili na prepoznatim potrebama razvoja civilnog društva.

Razvoj takvih programa i istraživačkih aktivnosti donosi određene promjene u svakodnevnom radu sveučilišnih nastavnika, a koje se tiču njihovog odnosa prema studentima, suradnicima iz zajednice, i uopće prema zajednici i društvu u kojem žive i djeluju. Transformaciju kurikuluma i logike istraživačkih projekata, koji u ovom slučaju trebaju slijediti jasno definirane potrebe i probleme lokalne zajednice i civilnoga društva te poticati učenje studenata zalaganjem u zajednici, teško je promovirati, čak i nemoguće, ukoliko sveučilišni nastavnici nemaju razvijenu svijest o važnosti civilnog zalaganja u demokratskoj kulturi, a posebice svijest o osobnoj i profesionalnoj odgovornosti koju imaju za razvoj civilnoga društva.

Temeljem aktualne rasprave o važnosti pozitivnih stavova sveučilišnih nastavnika spram različitih političkih i nepolitičkih mehanizama civilnog zalaganja u zajednici, razvijene su četiri čestice/tvrđnje usmjerene na dosege aktivnog djelovanja građana u javnom životu, zalaganje građana za opće dobro, odgovornost građana i vršitelja vlasti za probleme u zajednici te mogući doprinos volonterskih i filantropskih aktivnosti rješavanju potreba i problema u zajednici:

1. Anomalije u društvu (korupcija, pronevjere i sl.) mogu se smanjiti aktivnim sudjelovanjem građana u javnom životu.
2. Zalaganje za opće dobro zajednice treba biti temeljna osobna i dominantna vrijednost u društvu.
3. Odgovornost za probleme u zajednici i društvu imaju vršitelji vlasti koje su građani izabrali pa od građana ne treba očekivati dodatno zalaganje oko njihova rješavanja.
4. Volonterske i filantropske aktivnosti građana ne mogu značajno doprinijeti rješavanju potreba i problema u zajednici.



Na ljestvici od 1 do 5 ispitanici su trebali označiti svoj stupanj (ne)slaganja s određenom tvrdnjom, pri čemu je 1 *značilo uopće se ne slažem*, 2 *ne slažem se*, 3 *ne znam/nisam siguran*, 4 *slažem se* i 5 *u potpunosti se slažem*. U ovom se dijelu raspravlja o stavovima sveučilišnih nastavnika spram civilnog zalaganja u zajednici i djelovanja za opće dobro te utvrđuju razlike u njihovim stavovima obzirom na faktor inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena i nezavisne varijable.

#### 6.4.1. Analiza stavova o civilnom zalaganju i djelovanju za opće dobro na cijelom uzorku

Pozitivni stavovi koje sveučilišni nastavnici iskazuju spram definiranih dimenzija civilnog zalaganja ohrabruju. Većina sveučilišnih nastavnika, njih 86,4 posto smatra da bi *zalaganje za opće dobro zajednice trebala biti temeljna osobna i dominantna vrijednost u društvu* (AS=4,3). Podsjetimo li se na nalaz iz prethodnog dijela, prema kojem 90,4 posto sveučilišnih nastavnika u svom svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu teži kod studenata razviti motivaciju i sposobnosti potrebne za djelovanje za opće dobro (AS=4,5) možemo pretpostaviti kako je djelovanje za opće dobro među sveučilišnim nastavnicima prepoznato kao vrijednost kojoj treba težiti na osobnom i profesionalnom planu.

	Civilno zalaganje i djelovanje za opće dobro	1+2 %	3 %	4+5 %	AS	sd
1	Anomalije u društvu (korupcija, pronevjere i sl.) mogu se smanjiti aktivnim sudjelovanjem građana u javnom životu.	5,8	17,8	76,4	4,1	0,9
2	Zalaganje za opće dobro zajednice treba biti temeljna osobna i dominantna vrijednost u društvu.	1,8	11,8	86,4	4,3	0,8
3	Odgovornost za probleme u zajednici i društvu imaju vršitelji vlasti koje su građani izabrali pa od građana ne treba očekivati dodatno zalaganje oko njihova rješavanja.	69,5	14	16,5	2,2	1,2
4	Volonterske i filantropske aktivnosti građana ne mogu značajno doprinijeti rješavanju potreba i problema u zajednici.	63,3	19,4	17,4	2,3	1,1

Tablica 27. Sveučilišni nastavnici i civilno zalaganje u zajednici - cijeli uzorak (N=570)

U pozitivan utjecaj aktivnog djelovanja građana u javnom životu vjeruje 76,4 posto sveučilišnih nastavnika koji smatraju kako je anomalije u društvu moguće smanjiti aktivnim sudjelovanjem građana u javnom životu (AS=4,1). Iako dvije trećine sveučilišnih nastavnika vjeruje kako i građani i vršitelji vlasti dijele odgovornost za probleme u zajednici (69,5 posto, AS=2,2), ona trećina koja ne zna/nije sigurna odnosno vjeruje da odgovornost za probleme u zajednici imaju samo vršitelji vlasti koje su građani izabrali zbog čega ne treba očekivati dodatno zalaganje građana oko njihova rješavanja, čini se, podupire tezu Bežovana i suradnika (2005) da civilno društvo u Hrvatskoj pati od slabe zauzetosti građana za probleme u društvu i u zajednicama u kojima žive, da se građani ne osjećaju pozvanima i odgovornima za rješavanje problema s kojima su suočeni te da su nezainteresirani za ono što se događa u njihovoj zajednici<sup>137</sup>. Nalaz prema kojem 63,3 posto sveučilišnih nastavnika izražava pozitivan stav prema mogućnostima utjecaja volonterskih i filantropskih aktivnosti građana u rješavanju potreba i problema u zajednici, dobiva na značaju promatra li ga se kroz prizmu integracije civilne misije u akademske djelatnosti, što pretpostavlja, između ostaloga, i razvoj volonterskih inicijativa u zajednici u suradnji sveučilišnih nastavnika i studenata.

#### **6.4.2. Analiza stavova o civilnom zalaganju i djelovanju za opće dobro prema faktoru inovativnosti i nezavisnim varijablama**

Usporedba skupina sveučilišnih nastavnika prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena ukazuje na statistički značajnu razliku na jednoj od četiri tvrdnje. Post-hoc usporedbe (LSD) među skupinama tako pokazuju da skupina kasne većine i kolebljivaca daje značajno nižu ocjenu od skupine inovatora i ranih usvajača kod procjene zalaganja za opće dobro i tako iskazuje manju naklonost ideji zalaganja za opće dobro zajednice kao temeljnoj osobnoj i dominantnoj vrijednosti u društvu ( $p=0,005$ ;  $t>1,96$ ).

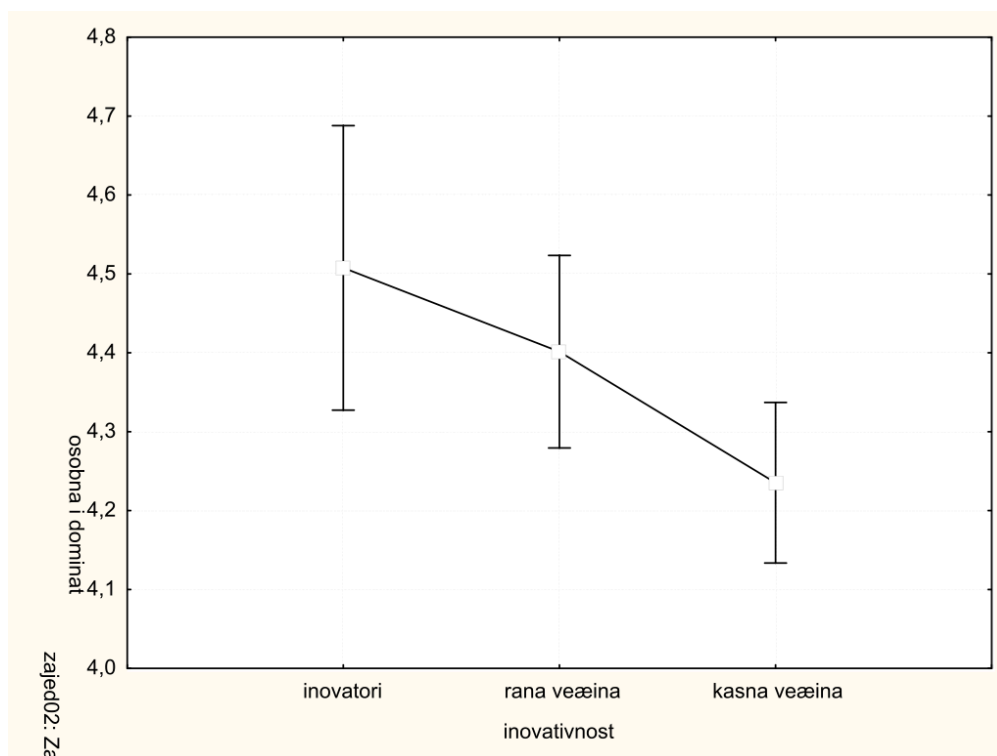
---

<sup>137</sup> Istraživanje *Indeks civilnog društva u Hrvatskoj* započeto je 2001. godine kao pilot istraživanje, a provodi ga Centar za razvoj neprofitnih organizacija - CERANEO. U nastavku istog istraživanja, koje je provedeno u razdoblju od rujna 2003. do svibnja 2005. godine nije došlo do značajnijih pomaka. Analiza novih podataka, za istraživanje provedeno tijekom 2008. i 2009. godine, još je u tijeku, a izvještaj se očekuje do kraja 2010. godine.

varijabla	Inovativnost/spremnost na promjene									P (ANOVA)
	Inovatori i rani usvajači			Rana većina			Kasna većina i kolebljivci			
	N	Sr.vr.	SD	N	Sr.vr.	SD	N	Sr.vr.	SD	
Aktivno sudjelovanje građana	78	4,2	1,0	186	4,1	0,9	265	4,0	1,0	0,052
Zalaganje za opće dobro	77	4,5	0,7	187	4,3	0,7	264	4,2	0,8	<b>0,013</b>
Odgovornost za probleme	78	2,1	1,3	187	2,2	1,2	264	2,3	1,1	0,147
Volontiranje i filantropija	78	2,2	1,1	187	2,2	1,1	262	2,4	1,1	0,127

Tablica 28. Skupine prema faktoru inovativnosti i civilno zalaganje

Iako samo na jednoj tvrdnji, usporedba među skupinama još jednom potvrđuje tendenciju skupine kasne većine za davanjem značajno niže ocjene u odnosu na preostale dvije skupine, a osobito inovatore i rane usvajače. I u prethodnom je dijelu, kod procjene važnosti obrazovnog cilja za razvoj motivacije studenata i sposobnosti potrebnih za djelovanje za opće dobro, zabilježena značajno niža ocjena ove skupine sveučilišnih nastavnika u odnosu na preostale skupine.



Slika 19. Skupine prema faktoru inovativnosti i zalaganje za opće dobro

Daljnje Post-hoc usporedbe (LSD) među skupinama ukazuju na značajnost nezavisnih varijabli zvanje, dob i spol. Analiza nije pokazala značajne razlike obzirom na varijable sveučilište, područje izbora u zvanje i članstvo/funkcije.

Procjenjujući mogućnosti doprinosa volonterskih i filantropskih aktivnosti građana u rješavanju potreba i problema zajednice, ispitanici u suradničkom zvanju daju značajno nižu ocjenu od onih u znanstveno-nastavnom zvanju ( $p=0,013$ ;  $t>1,96$ ). S obzirom na negativno postavljenu tvrdnju, ovaj nalaz čini skupinu u suradničkom zvanju optimističnijom, jer volonterske i filantropske inicijative građana doživljavaju učinkovitijima u rješavanju potreba i problema zajednice, u odnosu na ispitanike u znanstveno-nastavnom zvanju. Analiza prema dobi potkrepljuje ovaj nalaz s obzirom da starije dobne skupine (51-60 i  $>60$ ) na istoj tvrdnji daju značajno više ocjene od svih mlađih skupina, što u ovom slučaju znači da stariji ispitanici procjenjuju mogućnosti utjecaja volonterskih i filantropskih aktivnosti građana nižima u odnosu na preostale mlađe dobne skupine<sup>138</sup>. Uspoređujući rezultate prema akademskom zvanju i dobi, dolazimo do još jedne značajne razlike u procjeni zalaganja za opće dobro kao temeljne osobne i dominantne vrijednosti u društvu. Naime, iako su sveučilišni nastavnici u suradničkom zvanju, u odnosu na one u znanstveno-nastavnom zvanju, skloniji tvrdnji da *Zalaganje za opće dobro zajednice treba biti temeljna osobna i dominantna vrijednost u društvu*, najmlađa dobna skupina ( $<31$ ) daje značajno nižu ocjenu od svih ostalih starijih dobni skupina<sup>139</sup>. Tako se još jednim nalazom ukazuje na već uočenu tendenciju najmlađe dobne skupine za davanjem značajno nižih ocjena pokazateljima civilne misije.

Analiza prema spolu i u ovom dijelu ide u prilog već uočenoj tendenciji žena za iskazivanjem pozitivnijih stavova u odnosu na muške kolege (a osobito na pokazateljima civilne misije sveučilište). Tako žene doprinos volonterskih i filantropskih aktivnosti rješavanju potreba i problema u zajednici procjenjuju učinkovitijim nego što to čine njihove muške kolege ( $p=0,004$ ;  $t>1,96$ ).

---

<sup>138</sup> Analiza za dobnu skupinu 51-60 ukazuje na slijedeće odnose:  $p=0,001$  ( $t>1,96$ ) u odnosu na dobnu skupinu  $<31$ ;  $p<0,001$  ( $t>2,59$ ) u odnosu na skupinu 31-40;  $p=0,002$  ( $t>1,96$ ) u odnosu na skupinu 41-50. Analiza za dobnu skupinu  $>61$ :  $p=0,004$  ( $t>1,96$ ) u odnosu na dobnu skupinu  $<31$ ;  $p<0,001$  ( $t>2,59$ ) u odnosu na skupinu 31-40;  $p=0,007$  ( $t>1,96$ ) u odnosu na skupinu 41-50.

<sup>139</sup>  $p<0,001$  ( $t>2,59$ ) u odnosu na dobnu skupinu 31-40;  $p=0,008$  ( $t>1,96$ ) u odnosu na skupinu 41-50;  $p=0,016$  ( $t>1,96$ ) u odnosu na skupinu 51-60;  $p<0,001$  ( $t>2,59$ ) u odnosu na najstariju dobnu skupinu,  $>61$ .

### 6.4.3. Zaključna razmatranja

Rezultati ovog istraživanja govore u prilog načelno pozitivnih stavova sveučilišnih nastavnika prema civilnom zalaganju i djelovanju za opće dobro. Iskaz iz prethodnog dijela, prema kojem veliki udio sveučilišnih nastavnika u svom svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu teži kod studenata razviti motivaciju i sposobnosti potrebne za djelovanje za opće dobro (90,4 posto, AS=4,3), nastavnici ovdje nadograđuju stavom da bi zalaganje za opće dobro trebala biti temeljna osobna i dominantna vrijednost u društvu (86,4 posto, AS=4,3). Međutim, dosadašnja istraživanja u Hrvatskoj ukazuju kako naši sveučilišni nastavnici na aktivnosti zalaganja u zajednici, kao jednoj od temeljnih funkcija sveučilišta<sup>140</sup> odvajaju samo 1,9 sati tjedno dok traje nastava, odnosno 2,1 sat tjedno kad nastave nema (Rončević, 2009). Usporedimo li ove nalaze s međunarodnima, može se reći kako sveučilištima u Hrvatskoj predstoji veliki izazov promocije zalaganja u zajednici, kao jedne od važnih zadaća sveučilišta. Koliko je veći naglasak na zalaganje u zajednici u međunarodnim okvirima govori, primjerice podatak da nastavnici na australskim sveučilištima u prosjeku tjedno odvajaju pet sati za ovaj vid aktivnosti. Posvećenost zalaganju u zajednici i unapređenju kvalitete života u zajednici promatra se i kroz sudjelovanje sveučilišnih nastavnika u projektima temeljenima na potrebama zajednice pa je tako, za usporedbu, u takvim projektima u Kanadi sudjelovalo 41 posto sveučilišnih nastavnika, u Hong Kongu 36,8 posto, a u Hrvatskoj 17,2 posto. Nadalje, s lokalnim, nacionalnim i međunarodnim organizacijama na pružanju socijalnih usluga radilo je 16 posto sveučilišnih nastavnika u Kanadi i 21,4 posto u Hong Kongu, a u Hrvatskoj svega 5,1 posto (Rončević, 2009). Bilo bi korisno (i zanimljivo) stoga ispitati koje aktivnosti, u okviru svojih akademskih obveza, sveučilišni nastavnici percipiraju kao one koje vode djelovanju za opće dobro kao temeljnoj osobnoj vrijednosti.

Iako analizirane, značajne razlike prema nezavisnim varijablama ne mijenjaju značajno dosadašnje zaključke: potvrđuju tendenciju skupine kasne većine i kolebljivaca za iskazivanjem nižeg stupnja slaganja s pokazateljima civilne misije sveučilišta te veću senzibilizaciju žena, u ovom slučaju spram mogućnosti utjecaja volonterskih i filantropskih aktivnosti građana na potrebe i probleme u lokalnoj zajednici.

---

<sup>140</sup> Većina nastavnika i suradnika na hrvatskim sveučilištima, tradicionalno prepoznaje samo uloge nastavnika i istraživača i priklanja se tvrdnji da su zainteresirani za oboje, međutim 52,5 posto je više sklono istraživačkom radu, dok je 37 posto također zainteresirano za oboje, ali je više sklono nastavi. Svega 3,4 posto prvenstveno je zainteresirano za rad u nastavi, a 5,9 posto prvenstveno za istraživački rad (Rončević, 2009).

U kontekstu rasprave o mogućnostima i izazovima integracije civilne misije na hrvatska sveučilišta, treba voditi računa o rezultatima koji ukazuju na tendenciju sveučilišnih nastavnika davanja nižih ocjena na tvrdnjama koje uključuju koncept lokalne zajednice. S obzirom na važnost sinergije sveučilišta i lokalne zajednice i odgovornosti koju sveučilište ima spram zajednice u kojoj djeluje (osobito kroz raspravu o trećoj misiji sveučilišta), taj se aspekt djelovanja sveučilišnih nastavnika za unapređenje kvalitete života lokalnoj zajednici treba istraživati i snažnije promovirati u domaćem akademskom miljeu.

Konačno, važno je napomenuti kako su iskazani pozitivni stavovi relevantna informacija o senzibilizaciji sveučilišnih nastavnika spram civilnog zalaganja i djelovanja za opće dobro i preduvjet bilo kakvoj promociji koncepta civilne misije na našim sveučilištima. Naime, razvoju nastavnih, istraživačkih i drugih projektnih aktivnosti prema načelima civilne misije, najviše mogu doprinjeti upravo oni sveučilišni nastavnici koji imaju pozitivan stav prema civilnom zalaganju, djelovanju za opće dobro, i uopće prema civilnom društvu, s obzirom da se od njih očekuje da te iste mehanizme i vrijednosti promoviraju kroz svoj rad i prenose na mlađe kolege.

### **6.5. Sveučilišni nastavnici i uloga društvenih faktora u poticanju civilnog zalaganja i obrazovanja za aktivno građanstvo**

Jedno od temeljnih načela demokratsko uređenih (političkih) zajednica i uvjeta ozbiljenja demokratske prakse jest aktivno sudjelovanje građana u javnom životu zajednica u kojima žive i djeluju tako da uspješnost stabilnog i održivog demokratskog društva ovisi o tome koliko je građana spremno prihvatiti ulogu aktivnog građanina u svojoj zajednici (Šalaj, 2002)<sup>141</sup>. Postoji konsenzus među brojnim autorima kako je upravo civilno zalaganje građana ključno u održavanju demokracije, a aktivno građanstvo obrazovni ideal kojem valja težiti u suvremenom društvu (Ahier, Beck i Moore, 2003; Gamson, 2001; McLaughlin, 1995, 2000; Faulks, 2000; Heater, 1999; Wilkins, 1999; Griffith, 1998).

---

<sup>141</sup> U domaćem se znanstvenom diskursu ovim područjem najviše bavi Berto Šalaj koji ističe kako (politička) povijest i suvremeni kontekst uporno pokazuju da demokracija ne može živjeti bez demokrata jer demokratske institucije nisu dovoljne da bi demokracija u potpunosti zaživjela - mora postojati demokratska kultura koja je u stanju podržavati i održavati demokratski sustav.

Uzmu li se u obzir brojne komplementarne definicije civilnog zalaganja i aktivnog građanstva, dolazi se do niza znanja, vještina, vrijednosti, stavova i kompetencija koje bi aktivan građanin trebao posjedovati - od razumijevanja smisla, ciljeva i načina funkcioniranja demokracije, preko dijeljenja uvjerenja i vrijednosti demokracije poput slobode, solidarnosti, tolerancije i jednakosti prava do aktivnog sudjelovanja u procesima javnih rasprava te donošenju odluka (Detjen, 2000; prema Reinhardt 2008). Osim što bi trebao biti zainteresiran i svjestan pripadnosti demokratskoj kulturi, aktivan bi se građanin trebao uključivati u rad zajednice u situacijama kada za to postoji potreba i zagovarati takvo ponašanje kod svojih sugrađana. Kroz civilno zalaganje u zajednici treba pokazati vještine samoučenja i učenja od drugih u okruženju kako bi razvio informiranu perspektivu i stav o određenim društvenim pitanjima. Aktivan građanin treba biti sposoban analizirati, jasno predstaviti uočene probleme, sagledati ih iz različitih kuteva, izaći iz okvira vlastitih stajališta i prepoznati alternativne mogućnosti rješavanja uočenih problema. Od aktivnog se građanina u zajednici očekuje da poštuje različitosti, bude tolerantan, obazriv, da razvija osjećaj empatije, etičnosti i društvene odgovornosti. Trebao bi preuzimati aktivne uloge u političkim i nepolitičkim procesima, aktivno sudjelovati u organizacijama civilnog društva, uopće u javnom životu i doprinositi rješavanju problema u zajednici. Prvim iščitavanjem niza nabrojanih i očekivanih znanja, vještina, vrijednosti, stavova i kompetencija, sasvim je jasno da se radi o osjetljivim i složenim osobinama i kompetencijama aktivnog građanina koje treba poticati i ostvarivati kroz različite oblike formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja<sup>142</sup>. Jednostavno rečeno, treba ih učiti i vježbati. Naime, autori naglašavaju kako su pojmovi civilnog zalaganja, sudjelovanja, građanske participacije, aktivnog građanstva (i brojni drugi komplementarni koncepti i termini koji se koriste u akademskim raspravama) apstraktni, nerazumljivi i beznačajni ukoliko se o njima ne uči i ukoliko se učenicima, studentima, uopće građanima ne omoguće prilike za vježbanje svoje uloge aktivnog građanina s ciljem poticanja njihovog kritičkog promišljanja, refleksije i kreativnog pristupa rješavanju konkretnih problema u zajednici.

---

<sup>142</sup> Na bogatstvo mogućih oblika edukacije u polju obrazovanja za aktivno građanstvo ukazuje i evaluacijski izvještaj Europske komisije (European Commission – Directorate General for Education and Culture (2007). *Study on Active Citizenship Education*) koji obrađuje primjere iz 33 zemlje, članice EU i one u procesu kandidature. Zanimljiv je podatak da izvještaj nudi i jedan primjer dobre prakse iz Hrvatske koji se odnosi na edukaciju ženske grupe u okviru projekta Centra za edukaciju, savjetovanje i istraživanje iz Zagreba (CESI).

Uloga civilnog zalaganja građana u zajednici nužna je za održavanje demokracije, no recentna istraživanja sustavno ukazuju na pouzdane empirijske pokazatelje o stanju niske razine participacije građana koji se sve više povlače iz sudjelovanja u aktivnostima značajnima za javnost i opće dobro. Interes građana, osobito mlađe populacije, za društveno i političko angažiranje u stalnom je opadanju. Istraživanja pokazuju kako mladi ne pronalaze interes u poslovima odnosno aktivnostima javnoga dobra, nemaju povjerenja u državne institucije niti političare, rjeđe su spremni za dugoročne volonterske angažmane, a čak je i postotak građana koji izlaze na izbore u kontinuiranom opadanju (European Commission 2007; Dahlgren, 2002; Checkoway, 2000; Halstead, 1999, National Commission on Civic Renewal, 1998; Putnam, 1995). Stoga je jedan od ključnih izazova svih relevantnih društvenih faktora, a osobito suvremenih odgojno-obrazovnih ustanova na svim razinama, odgovoriti na pitanje kako mogu (bolje) odgajati i obrazovati mlade ljude za njihovu sutrašnju ulogu autonomnih građana koji bi, svakako trebali posjedovati odgovarajuća znanja i vještine, ali isto tako i pozitivne stavove te aktivno sudjelovati u razvoju demokratskog društva.

Sve veći korpus literature, znanstvenih i stručnih skupova, znanstvenih projekata i izvještaja raspravlja o nositeljima odgovornosti obrazovanja za aktivno građanstvo. Većina zapadnih zemalja obrazovanje za aktivno građanstvo pozicionira na nižim obrazovnim razinama, ponajviše u srednjim školama<sup>143</sup>. Čini se kako iza takve odluke, barem kad su u pitanju europske zemlje, stoji retorika, između ostaloga i (obrazovne) politike Europske Unije, prema kojoj škola nije samo institucija u kojoj mladi provode značajan dio svog života i pohađaju programe formalnog obrazovanja, već i mjesto na kojem se oblikuju mnogi njihovi pogledi i stavovi o životu. Škola stoga treba, jasno se ističe i u Europskoj politici prema mladima, biti mjesto gdje će se demokraciji i sudjelovanju učenici učiti kroz primjere i gdje će se njihovo sudjelovanje poticati, podržavati i smatrati djelotvornim. Škola bi trebala stvarati prostore i procese kako bi učenici mogli učiti i vježbati svoja prava – osobno pravo na obrazovanje kako bi razvili

---

<sup>143</sup> Valja upozoriti na terminološku raznolikost srednjoškolskih obrazovnih programa. Uvidom u literaturu (međunarodnu i domaću) susrećemo se s pojmovima kao što su obrazovanje za demokratsko građanstvo, odgoj i obrazovanje za građansko društvo, obrazovanje za demokraciju, građanski odgoj, političko obrazovanje, građansko obrazovanje, odgoj za demokraciju, odgoj i obrazovanje za ljudska prava (u engleskom govornom području najučestaliji pojmovi su *political education*, *citizenship education*, *civic education*, *civics*, *citizenship and human rights education*, *active citizenship education*, *education for democratic citizenship*, *common good civics* i dr.). Slijedeći ideju Paolo Freirea, da je obrazovni proces osoban i preobražajan, kako na kognitivnoj tako i na socijalnoj razini, i da se društvene promjene mogu postići kroz obrazovanje povezano sa zalaganjem u zajednici, neki autori i institucije zagovaraju termin *education for empowerment* (Szybek i Johansson, 2003; UN agencije - WHO, UNFPA, UNICEF, UNESCO, 2003, Callender, 1997).



naviku cjeloživotnog obrazovanja; društveno pravo da budu uključeni i vrednovani kao pojedinci i članovi zajednice i političko pravo sudjelovanja u odlukama koje se tiču njihova života (Bernstein, 1996; Arnot, 2005).

Iako postoje autori koji sustavno kritiziraju škole zbog reprodukcije nastavnih obrazaca konvencionalnog poučavanja (Koopmann, 2003), među njima postoji konsenzus da je zadaća odgojno-obrazovnih ustanova u poticanju civilnog zalaganja i obrazovanju društveno odgovornih građana nezamjenjiva i da bi se pedagoški napori trebali usmjeriti prema promišljanju i razvoju strategija novih modela iskustvenog učenja. Postoje autori i istraživački projekti u kojima se zagovara formalno obrazovanje za aktivno građanstvo, kao i oni koji zagovaraju neformalne i informalne oblike takvog obrazovanja i konsenzusa još nema. Pozitivno je svakako što raste broj istraživačkih studija koje se bave analizom uspješnosti pojedinih oblika formalnog i neformalnog obrazovanja za aktivno građanstvo. Upravo takve komparativne studije, o konceptima i ishodima modela obrazovanja za aktivno građanstvo<sup>144</sup>, kojima je zadatak analizirati postojeća znanja i stavove učenika srednjih škola o demokratskom građanstvu, vlastitoj ulozi u zajednici, poznavanju prava i odgovornosti građana u demokratskom društvu te namjeri njihova aktivnog djelovanja u zajednici u odrasloj dobi, sve češće ukazuju na slab utjecaj srednjoškolskih programa za aktivno građanstvo.<sup>145</sup> Usko određenje aktivnog građanina kojeg učenici srednjoškolske dobi imaju, dominantno je rezultat njihovih godina i nestabilnog poimanja vlastite uloge u zajednici, ali isto tako i neprilagođenih nastavnih programa i aktivnosti.

---

<sup>144</sup> Najopsežnija takva studija, *Civic Education Study*, provedena je 1999. godine u dvadeset i osam zemalja, a na uzorku od 90,000 četrnaestogodišnjaka. Zanimljivo je koliko su usko određenje aktivnog građanina učenici pokazali – biti dobar i aktivan građanin za njih uglavnom znači poštivati zakone i obavljati dužnost glasača na izborima. Iako je njihovo viđenje političko u užem smislu te riječi, zanimljivo je da četvero od petero ispitanih nema namjeru (u odrasloj dobi) iskazati svoju političku volju u zajednici u razdoblju između izbora – ne planiraju se uključivati u političke stranke niti bilo kakve druge interesne skupine, ne bi željeli obavljati upravljačku poziciju u tijelima lokalne samouprave, ne bi nikada poslali pismo reagiranja u lokalne medije niti javno progovorili o nekom problemu u zajednici.

<sup>145</sup> Istraživanja drugačijih rezultata ukazuju kako su učenici, koji su u svojim školama imali prilike vježbati sudjelujuću demokraciju (kroz otvorene rasprave, analize zajednice i druge slične zadatke), pokazali bolje rezultate u polju znanja o aktivnom građanstvu kao i spremnost aktivnog sudjelovanja u kreiranju boljih uvjeta u zajednici. Visoka je (pozitivna) korelacija pronađena i na relaciji znanja o demokratskom građanstvu i spremnosti za društveno odgovorno ponašanje, glasanje na izborima i aktivnije djelovanje u zajednici u odrasloj dobi (Torney-Purta i sur., 2001). Osiguravanjem obrazovnih prilika u kojima će se mlade ljudi učiti kako biti dobar građanin, društveno osjetljiv i odgovoran, zatim osmišljavanjem situacija modeliranja i simulacije demokratskih procesa donošenja odluka, naglašavanjem važnosti sudjelovanja na izborima (ali i u periodima između istih) te pružajući učenicima prilike aktivno sudjelovati u aktivnostima u zajednici, škole mogu značajno doprinjeti podupiranju učenika u nastojanju da sutra postanu građani koji žele i mogu kompetentno sudjelovati u razvoju svoje zajednice (Torney-Purta i sur., 1999).

U posljednje se vrijeme sve intenzivnije raspravlja o osnaživanju civilnog zalaganja u visokom obrazovanju. Razlozi takve orijentacije mogu se pronaći u učestalim kritikama suvremenog visokoškolskog obrazovanja koje zanemaruje svoju društvenu odgovornost i zapostavlja obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana (Ehrlich, 2000; Checkoway, 2001; Jacoby, 2009). S druge strane, poticanje civilnog zalaganja i obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana u visokoškolskom okruženju povezano je i s gore istaknutim rezultatima slabog utjecaja srednjoškolskih programa, zbog čega se, u akademskim raspravama, na sveučilišta sve češće referira kao na “mjesta građanstva”.<sup>146</sup>

Okret prema snažnijem poticanju civilnog zalaganja možemo povezati i s podacima koji sustavno ukazuju kako studenti, bez obzira na studij koji završavaju, napuštaju sveučilišta nepoznavajući principe i načela demokratskog sustava, bez znanja i vještina potrebnih za svoju ulogu aktivnog građanina u zajednici i razvoj tog demokratskog sustava, neinformirani i odvojeni od potreba razvoja civilnog društva i mogućnosti djelovanja na aktualne vlasti, bez osjećaja društvene odgovornosti spram potreba i problema zajednice.

Međutim, ovaj se trend sve više povezuje i s kritikom suvremenih medija koji, u potrazi atraktivnih i senzacionalnih vijesti, zaboravljaju svoju ulogu (pre)nositelja informacija o značajnim društvenim problemima i onu kritičara aktualne vlasti<sup>147</sup>. Uloga koju mediji imaju u razvoju demokracije, informiranju i poticanju građana na promišljanje, kritiku i reagiranje na važna pitanja od općega dobra, široki je predmet akademske rasprave i empirijskih istraživanja i u ovom se radu ne može (kvalitetno) predstaviti, niti je to namjera<sup>148</sup>. U ovom je kontekstu važno istaknuti ulogu medija kao okosnice demokracije, onog društvenog faktora koji bi trebao održavati razinu (kvalitetne)

---

<sup>146</sup> Ova je sintagma preuzeta iz znanstvenog projekta *Universities as Sites of Citizenship and Civic Responsibility Project*, tijekom kojega su se istraživale aktivnosti institucija visokog obrazovanja u podupiranju demokratskih vrijednosti. Cilj projekta bio je ustanoviti aktivnosti europskih i američkih institucija visokog obrazovanja u podupiranju demokratskih vrijednosti i prakse, procijeniti njihovu spremnost da promoviraju demokratski razvoj, te donijeti preporuke s ciljem povećanja doprinosa visokog obrazovanja razvoju zajednice i demokratskih procesa u društvu. Radi se o komparativnom istraživanju u kojemu je bilo uključeno petnaest američkih i petnaest europskih sveučilišta.

<sup>147</sup> Uz informiranost i obrazovanje, odgovorno djelovanje nezavisnih medija - glavnog izvora informacija o aktualnim društvenim problemima i političkim procesima, sa značajnim utjecajem na stavove građana/građanki, treći je vitalni preduvjet za ostvarenje sadržajne, a ne formalne demokracije (Kunac, 2006; Čulum, 2007).

<sup>148</sup> Za detaljan uvid u odnos starih i suvremenih masovnih (digitalnih) medija, civilnog društva i razvoja građanske kulture preporuča se, primjerice pročitati radove Kohn (2000), Wilhelm (2000), Entman (2001, 2007), Dahlgren (2002), Fog (2004).

informiranosti građana ne bi li oni mogli svoje stavove i odluke temeljiti na argumentiranim uvidima u aktualne društvene probleme<sup>149</sup>. Kao ključan mehanizam prepoznavanja problema u društvu, rasprave i mobilizacije širokih masa građana na promišljanje o aktualnim problemima i na djelovanje (osobito na pitanjima specifičnima za lokalnu zajednicu koja se građana često direktno dotiču) mediji su podvrgnuti čestim kritikama zbog mješanja (nerijetko i zamjene) važnih društvenih i ekonomskih pitanja s konzumerističkim, zbog sve veće fragmentizacije, nadzirane medijske vidljivosti, dezinformacije i komercijalizacije (Axford i Huggins, 2001; Bennett i Entman, 2001, 1989)<sup>150</sup>. U takvoj konstalaciji odnosa, mediji očito ne mogu biti oslonac (ili to mogu sve manje) koji bi održavao kvalitetnu razinu informiranosti građana i tako ih poticao na kritičko promišljanje o aktualnim problemima u zajednici i društvu i, konačno, utjecao na njihovo aktivno djelovanje u zajednici.

Pozivajući se na važnost učenja znanja i vještina za aktivno građanstvo, i kao prava u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja, sve je jasnije kako bi obrazovanje za demokratsko/aktivno građanstvo trebalo biti integrirano u strukture formalnog obrazovanja. U raznim se studijama tako naglašava važnost kontekstualizacije obrazovanja za aktivno građanstvo obzirom na stupanj razvoja demokracije u određenoj zemlji i očekivanim ulogama pojedinih nositelja odgojno-obrazovnih djelatnosti. Tako su, primjerice, u istraživačkom projektu “EUYOUPART - Political Participation of Young People in Europe: Development of indicators for Comparative Research in the European Union”, pored odgojno-obrazovnih ustanova, autori definirali još roditelje, prijatelje, medije i

---

<sup>149</sup> Ulogom demokratskog djelovanja medija u hrvatskom se znanstvenom diskursu bavi i Kunac (2006) i ističe kako demokratsko djelovanje medija pretpostavlja profesionalnu etiku, usmjerenost na javni interes te neovisnost o državnim strukturama, političkim strankama te drugim interesnim skupinama, poput gospodarskih lobija. Mediji su posebno značajni za stvaranje otvorenoga i pluralnoga javnog prostora za politički dijalog u kojem različite skupine imaju pravo izraziti svoje stavove te putem interakcije utjecati na oblikovanje javnog mnijenja te, posredno, na političke odluke.

<sup>150</sup> Kritičari upozoravaju kako mediji danas svoje funkcije ne izvršavaju ispravno. Smatraju da su suvremeni i komercijalni masovni mediji, kontrolirani od multinacionalnih konglomerata, u stvari postali nedemokratska snaga (Kellner 2004; Herman i Chomsky 1988; Herman i McChesney 1997; Alger 1998; McChesney 1999; Keane 1991). Vijesti postaju sve više zabavno, a sve manje kvalitetno, informirajuće štivo, koje u takvom omjeru daleko više propagira tračeve, skandale i nasilje, od ozbiljnih tema koje bi poticale građane na raspravu i djelovanje (Dahlgren, 2002). Političke se vijesti, primjerice posvećuju političarima, njihovim privatnim životima, aferama i skandalima, a puno manje ideologijama koje nose u svojim programima i (ozbiljnim) posljedicama njihova političkog djelovanja. U nedostatku medijske literature za ozbiljne rasprave, građanima ostaju plaćene političke propagande čije (besmislene) parole političku sferu čine neozbiljnom, a građane još više nezainteresitanima i ciničnima (Bagdikian 1983; Fallows 1996; Capella i Jamieson 1997; Bennett i Entman 2001; Barnett 2002). U svojoj važnoj (i danas već iskrivljenoj i ismijanoj) ulozi onih koji nadziru, tzv. *watchdogs*, zanimljivo primjećuje Dalghren (2002), mediji “laju” na krive stvari i tako često među građanima neopravdano šire strah, dok u isto vrijeme ozbiljni problemi današnjice ostaju nezamjećanima (Glassner, 1999).

organizacije civilnog društva kao nositelje odgovornosti za poticanje civilnog zalaganja i obrazovanje aktivnih građana.

Slijedeći aktualnu raspravu o obrazovanju za aktivno građanstvo i analizirajući instrumente istraživačkih projekata koji su propitivali uspješnost pojedinih programa obrazovanja za aktivno građanstvo, razvijeno je pet čestica/tvrđnji u kojima se odgovornost za poticanje civilnog zalaganja i obrazovanja za aktivno građanstvo različito pozicionira među društvene faktore o kojima se raspravljalo: od obiteljskog odgoja, preko nižih i viših razina obrazovanja, do medija. Posljednja čestica negira potrebu postojanja obrazovanja za civilno zalaganje i aktivno građanstvo:

1. Civilno zalaganje je isključivo pitanje obiteljskog odgoja.
2. Obrazovanje za aktivno građanstvo se treba u potpunosti realizirati na nižim razinama obrazovanja jer je na fakultetu za to već prekasno.
3. Sveučilište ima važnu ulogu u poticanju civilnog zalaganja i osposobljavanju građana za aktivno djelovanje u zajednici.
4. Mediji imaju važnu ulogu u poticanju civilnog zalaganja građana i njihovog zauzimanja za pitanja općeg dobra.
5. Nije potrebno poticati civilno zalaganje niti obrazovanje za aktivno građanstvo.

Na ljestvici od 1 do 5 ispitanici su trebali označiti svoj stupanj (ne)slaganja s određenom tvrdnjom koja se odnosila na stupanj važnosti pojedinih društvenih faktora u poticanju civilnog zalaganja i obrazovanja za aktivno građanstvo, pri čemu je 1 *značilo uopće se ne slažem*, 2 *ne slažem se*, 3 *ne znam/nisam siguran*, 4 *slažem se* i 5 *u potpunosti se slažem*.

U ovom se dijelu raspravlja o stavovima sveučilišnih nastavnika spram društvenih faktora u njihovoj ulozi nositelja obrazovanja za društveno odgovorno i aktivno građanstvo te utvrđuju razlike u njihovim stavovima obzirom na faktor inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena i nezavisne varijable. Obzirom da temelji ovoga rada počivaju na stavu da je jedna od važnih zadaća visokog obrazovanja poticanje zalaganja u zajednici i obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana, posebna se pažnja pridaje percepciji sveučilišta kao važnog nositelja obrazovanja za aktivno građanstvo.

### **6.5.1. Analiza stavova o ulozi društvenih faktora u poticanju civilnog zalaganja i obrazovanja za aktivno građanstvo na cijelom uzorku**

Imajući u vidu niz međunarodnih inicijativa za poticanje civilnog zalaganja na svim razinama formalnog obrazovnog sustava, ali i uopće kroz neformalne i informalne oblike učenja i obrazovanja, ohrabruje nalaz prema kojem značajan udio sveučilišnih nastavnika, njih 91,8 posto smatra kako je potrebno poticati civilno zalaganje i obrazovanje za aktivno građanstvo. Svega 2 posto sveučilišnih nastavnika smatra kako nije potrebno poticati civilno zalaganje niti obrazovanje za aktivno građanstvo, a 6 posto ne zna/nije sigurno. U procjeni važnosti društvenih faktora na poticanje civilnog zalaganja građana, najveći se udio sveučilišnih nastavnika, njih 84 posto, priklanja medijima i slaže da mediji imaju važnu ulogu u poticanju civilnog zalaganja građana i njihovog zauzimanja za pitanja općeg dobra (AS=4,1). Mali udio nastavnika, njih 16 posto ne zna/nije sigurno odnosno (uopće) se ne slaže s ovom tvrdnjom. Iako pitani o načelnom stavu prema pojedinim društvenim faktorima, nepovezano s realnom (postojećom) ulogom svakog od njih u našem nacionalnom kontekstu, valja skrenuti pozornost na domaće autore i njihova upozorenja su hrvatski mediji, prema čitavom nizu indikatora, još uvijek daleko od djelovanja i ispunjavanja svoje zadaće prema osnovnim demokratskim načelima (Kunac, 2006; Lalić, 2006), nedovoljno doprinose razvoju civilnog društva te promicanju normi i vrijednosti koje pripadaju civilnom društvu (Bežovan i Zrinščak, 2007). Imajući u vidu i zamjetan pad u slobodi rada hrvatskih medija, a na što ukazuju rezultati indeksa medijskih sloboda Freedom House-a<sup>151</sup>, prema procjenama istraživača ovog područja, hrvatski mediji neće biti u stanju ispuniti visoka očekivanja koja sveučilišni nastavnici, sukladno ovim rezultatima, pred njih postavljaju.

---

<sup>151</sup> Prema indeksu medijskih sloboda, kojeg temeljem ekstenzivnih analiza djelovanja medija u nacionalnim društveno-političkim kontekstima, izrađuje organizacija Freedom House, hrvatski su mediji u skupini djelomično slobodnih medija i tijekom godina bilježe manjak slobodnog djelovanja. Tako su na indeksu iz 2006. godine hrvatski mediji bili na 82. mjestu, a na ovogodišnjem indeksu (koji se odnosi na 2009. godinu) na 85. mjestu, pri čemu se navodi prisutnost političkih i poslovnih pritisaka i manjak pravne zaštite novinara. Više informacija pogledati na inetrnet stranici Freedom House organizacije - <http://www.freedomhouse.org>.

Društveni faktori u poticanju civilnog zalaganja i obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana		1+2 %	3 %	4+5 %	AS	sd
1	Civilno zalaganje je isključivo pitanje obiteljskog odgoja.	55,1	28,9	16	25	1,0
2	Obrazovanje za aktivno građanstvo se treba u potpunosti realizirati na nižim razinama obrazovanja jer je na fakultetu za to već prekasno.	40,6	23,1	36,2	30	1,1
3	Sveučilište ima važnu ulogu u poticanju civilnog zalaganja i osposobljavanju građana za aktivno djelovanje u zajednici.	5,3	23,5	71,3	39	0,8
4	Mediji imaju važnu ulogu u poticanju civilnog zalaganja građana i njihovog zauzimanja za pitanja općeg dobra.	4,2	11,8	84	41	0,8
5	Nije potrebno poticati civilno zalaganje niti obrazovanje za aktivno građanstvo.	91,8	6,2	2	15	0,7

Tablica 29. Sveučilišni nastavnici i društveni faktori u poticanju civilnog zalaganja i obrazovanja za aktivno građanstvo - cijeli uzorak (N=570)

U kontekstu istraživačkog problema o civilnoj misiji sveučilišta i trenda osnaživanja inicijativa poticanja civilnog zalaganja u visokoškolskom obrazovanju, znakovito je što više od dvije trećine sveučilišnih nastavnika, njih 71,3 posto, prepoznaje važnost uloge sveučilišta u poticanju civilnog zalaganja i osposobljavanju građana za aktivno djelovanje u zajednici (AS=3,9). Preostali dio sveučilišnih nastavnika, njih 28,8 posto ne zna/nije sigurno i (uopće) se ne slaže s tvrdnjom da sveučilište ima važnu ulogu u poticanju civilnog zalaganja i osposobljavanju građana za aktivno djelovanje u zajednici. Polazeći od specifičnih znanja, vještina, vrijednosti i stavova koje bi aktivan građanin u zajednici trebao posjedovati, odnosno prije učiti i vježbati, važno je da su sveučilišni nastavnici upravo (visokoškolski) prostor djelovanja kojega su dio, procijenili značajnim.

I dok se većina slaže kako sveučilište igra važnu ulogu u procesu obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana, nešto više od trećine sveučilišnih nastavnika, njih 36,2 posto, smatra da se obrazovanje za aktivno građanstvo ipak treba u potpunosti realizirati na nižim razinama obrazovanja jer je na fakultetu za to već prekasno. Dok većina zapadnih zemalja pozicionira obrazovanje za aktivno građanstvo u niže razine obrazovanja, u hrvatskom je obrazovnom sustavu, na svim razinama, izražen manjak odgojno - obrazovnih sadržaja usmjerenih na usvajanje vrijednosti, stajališta, znanja i vještina neophodnih za razumijevanje aktivnog sudjelovanja građana u demokratskim

društvenim procesima<sup>152</sup> (Ledić i Ćulum, 2009), pa je jasno da se obrazovanje za aktivno građanstvo jednostavno ne može realizirati na nižim razinama obrazovnog sustava. Svjesni ili ne ovakvog statusa obrazovanja za aktivno građanstvo na nižim razinama obrazovanja u hrvatskom obrazovnom sustavu, sveučilišni nastavnici ipak prepoznaju važnost poticanja civilnog zalaganja na svim razinama, što je razvidno iz rezultata prema kojem *40,6 posto sveučilišnih nastavnika smatra da nije prekasno poticati obrazovaje za aktivno građanstvo na sveučilišnoj razini.*

Prepoznajući važnost utjecaja procesa obrazovanja na aktivno građanstvo, više od polovice sveučilišnih nastavnika se priklanja stavu kako se civilno zalaganje treba izdignuti iznad (uskih) okvira obiteljskog odgoja - 55,1 posto sveučilišnih nastavnika (uopće) se ne slaže s tvrdnjom da je civilno zalaganje isključivo pitanje obiteljskog odgoja. I u ovom se dijelu analize, kao i u prethodnima primjećuje da značajan udio sveučilišnih nastavnika zauzima poziciju ne znam/nisam siguran, upravo na pokazateljima civilne misije sveučilišta.

### **6.5.2. Analiza stavova o ulozi društvenih faktora u poticanju civilnog zalaganja i obrazovanja za aktivno građanstvo prema faktoru inovativnosti i nezavisnim varijablama**

Usporedba skupina sveučilišnih nastavnika prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena pokazuje značajne razlike kod promatranja obitelji i sveučilišta kao društvenih faktora koji trebaju poticati civilno zalaganje i obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana (vidjeti Sliku 20.). Tako skupine rane većine te kasne većine i kolebljivaca daju značajno višu ocjenu u procjeni obitelji kao isključivog nositelja odgovornosti za civilno zalaganje u odnosu na skupinu inovatora i ranih usvajača ( $p < 0,05$ ;  $t > 1,96$  u odnosu na sve skupine). Kod procjene važnosti uloge sveučilišta u poticanju civilnog zalaganja i osposobljavanju građana za aktivno djelovanje u zajednici, skupina kasne većine i kolebljivaca, daje značajno nižu ocjenu od rane većine ( $p = 0,041$ ;  $t > 1,96$ ) te skupine inovatora i ranih usvajača ( $p = 0,004$ ;  $t > 1,96$ ).

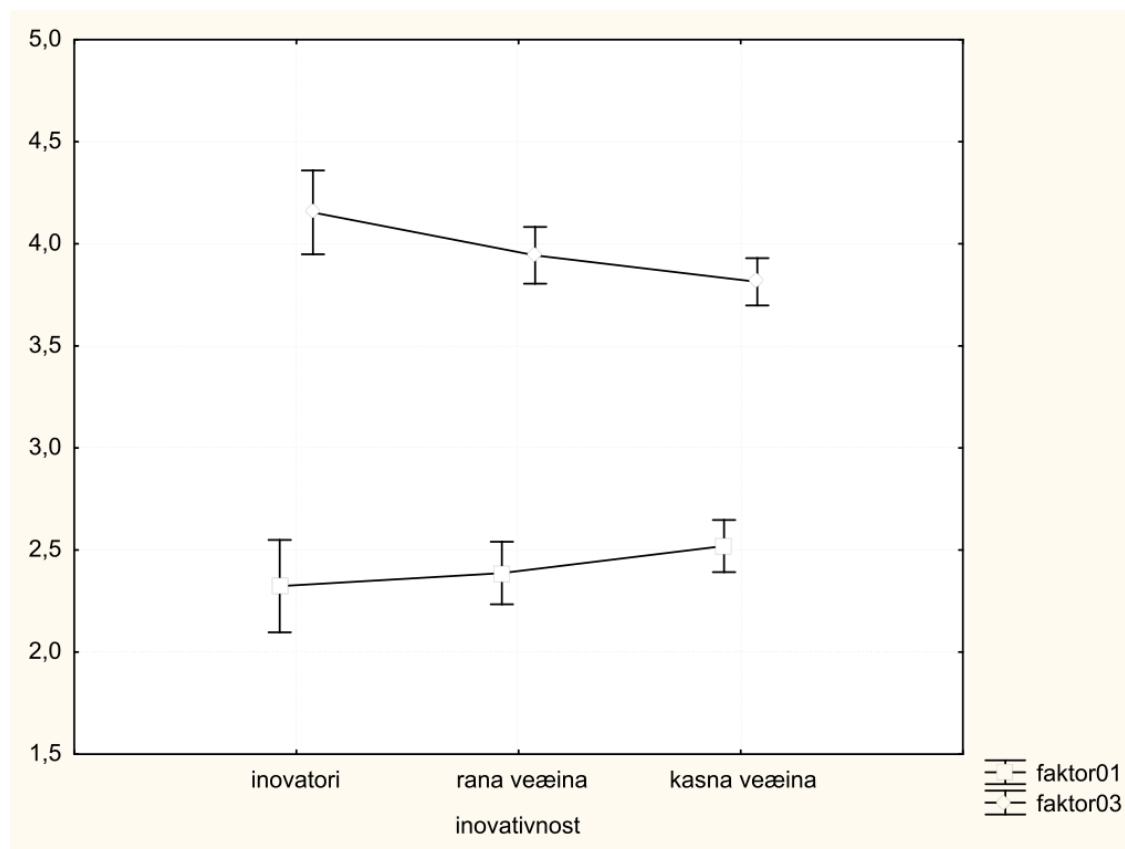
---

<sup>152</sup> Obzirom na političke okolnosti u kojima se našla Hrvatska bilo bi logično očekivati da su znanstvenici društveno-humanističke provenijencije (osobito sociolozi, politolozi i pedagozi) pokazali interes za područje obrazovanja koje mlade ljude treba pripremiti za život i participaciju u novouspostavljenoj demokratskoj političkoj zajednici. Iznenađuje stoga mali broj istraživanja i radova i istraživanja koji tematiziraju političko obrazovanje u domaćem kontekstu (Šalaj, 2002), odnosno obrazovanje za aktivno građanstvo (Ledić i Ćulum, 2009).

varijabla	Inovativnost/spremnost na promjene									P (ANOVA)
	Inovatori i rani usvajajući			Rana većina			Kasna većina i kolebljivci			
	N	Sr.vr.	SD	N	Sr.vr.	SD	N	Sr.vr.	SD	
Obiteljski odgoj	78	2,3	1,1	188	2,5	1,0	266	2,6	0,9	0,046
Niže razine obrazovanja	77	3,0	1,3	188	2,9	1,2	264	3,0	1,1	0,806
Sveučilište	78	4,1	0,9	188	3,9	0,8	266	3,8	0,8	0,007
Mediji	78	4,3	0,8	186	4,1	0,9	266	4,1	0,7	0,115
Nije potrebno poticati	78	1,4	0,8	188	1,5	0,8	266	1,5	0,7	0,706

Tablica 30. Skupine prema faktoru inovativnosti i društveni faktori u poticanju civilnog zalaganja i obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana

Ovaj je rezultat ujedno još jedan nalaz koji ukazuje na tendenciju skupine kasne većine i kolebljivaca za davanjem značajno nižih ocjena, osobito na pokazateljima civilne misije sveučilišta, na što se u radu već skrenula pozornost.



Slika 20. Skupine prema faktoru inovativnosti i društveni faktori u poticanju civilnog zalaganja i obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana - obitelj i sveučilište



Daljnje Post-hoc usporedbe (LSD) među skupinama ukazuju na značajnost nezavisnih varijabli područje izbora u zvanje, dob i spol. Analiza nije pokazala značajne razlike obzirom na varijable sveučilište, akademsko zvanje i članstvo/funkcije.

Analiza prema području izbora u zvanje pokazuje značajnu razliku kod procjene uloge sveučilišta u poticanju civilnog zalaganja i osposobljavanju građana (studenta) za aktivno djelovanje u zajednici. Tako sveučilišni nastavnici društveno-humanističkih znanosti i znanosti umjetničkih područja daju značajno višu ocjenu od onih iz prirodnih ( $p=0,030$ ;  $t>1,96$ ) i tehničkih znanosti ( $p=0,047$ ;  $t>1,96$ ). Poveže li se ovaj nalaz s tri prijašnja, prema kojima (I) sveučilišni nastavnici društveno-humanističkih znanosti i znanosti umjetničkih područja civilnu misiju procjenjuju najvišom srednjom vrijednosti, (II) bilježe značajno višu ocjenu kod procjene važnosti suradnje sveučilišta i udruga u lokalnoj zajednici i (III) obrazovne ciljeve koji su pokazatelji civilne misije sveučilišta procjenjuju značajno višom ocjenom od nastavnika iz prirodnih, tehničkih te biomedicinskih i biotehnoloških znanosti, još se jednom potvrđuje kako je priroda njihovog predmetnog habitusa snažnije vezana uz koncept civilne misije. Ovom nalazu u prilog ide i recentno istraživanje (Rončević, 2009) o promjenama u akademskoj profesiji, prema kojem sveučilišni nastavnici društveno-humanističkih znanosti i znanosti umjetničkih područja procjenjuju istraživanja koja provode značajno više usmjerenima na boljitak društva, nego što sveučilišni nastavnici iz drugih znanstvenih disciplina procjenjuju svoje istraživačke aktivnosti.

Analiza prema dobi ovaj put ističe dobnu skupinu od 41. do 50. godine koja, procjenjujući važnost (odnosno isključivost) obiteljskog odgoja u poticanju civilnog zalaganja, daje značajno nižu ocjenu od svih ostalih mlađih i stariji dobnih skupina ( $p<0,05$  u odnosu na sve skupine)<sup>153</sup>. Kod procjene posljednje tvrdnje, koja negira potrebu poticanja civilnog zalaganja i obrazovanja za aktivno građanstvo, dobna skupina od 51. do 60. godine daje značajno višu ocjenu od tri mlađe skupine ( $p<0,05$  u odnosu na sve skupine)<sup>154</sup> čime iskazuje veći stupanj slaganja s tvrdnjom da se civilno zalaganje i obrazovanje za aktivno građanstvo ne trebaju poticati.

---

<sup>153</sup>  $p=0,004$  ( $t>1,96$ ) u odnosu na dobru skupinu  $<31$ ;  $p=0,039$  ( $t>1,96$ ) u odnosu na dobnu skupinu 31-40;  $p=0,015$  ( $t>1,96$ ) u odnosu na dobnu skupinu  $>61$ .

<sup>154</sup>  $p=0,042$  ( $t>1,96$ ) u odnosu na dobru skupinu  $<31$ ;  $p=0,001$  ( $t>1,96$ ) u odnosu na dobnu skupinu 31-40;  $p=0,013$  ( $t>1,96$ ) u odnosu na dobnu skupinu 41-50.

Spol se i ovdje pokazao značajnom varijablom, u jednakom kontekstu kao i do sada - žene značajno većom ocjenom procjenjuju pokazatelje civilne misije sveučilišta pa tako u ovom slučaju daju značajno višu ocjenu u procjeni važnosti sveučilišta u poticanju civilnog zalaganja i osposobljavanju građana za aktivno djelovanje u zajednici (AS=3,9; p=0,014; t>1,96).

### 6.5.3. Zaključna razmatranja

Većina sveučilišnih nastavnika, njih 91,8 posto smatra kako je potrebno poticati civilno zalaganje i obrazovanje za aktivno građanstvo i pritom sve uključene društvene faktore (u manjoj ili višoj mjeri) procjenjuju značajnima. Uzmu li se u obzir i širina, a opet i posebnost svih znanja, vještina, vrijednosti i stavova koje bi aktivan građanin trebao posjedovati kako bi održavao demokratsku kulturu<sup>155</sup>, a koje su prepoznate u ključnim europskim obrazovnim politikama kao kompetencije aktivnog građanina, važno je što sveučilišni nastavnici prepoznaju važnost poticanja civilnog zalaganja i obrazovanja za aktivno građanstvo. Iako se najveći udio sveučilišnih nastavnika slaže s tvrdnjom kako mediji imaju važnu ulogu u poticanju civilnog zalaganja građana i njihovog zauzimanja za pitanja općeg dobra (84 posto, AS=4,1), dva su važna nalaza koja treba dovesti u vezu s predmetom istraživanja o integraciji civilne misije, a koja ukazuju na svijest sveučilišnih nastavnika o važnosti poticanja civilnog zalaganja na sveučilišnoj razini. Tako (I) 71,3 posto sveučilišnih nastavnika smatra da sveučilište ima važnu ulogu u poticanju civilnog zalaganja i osposobljavanju građana za aktivno djelovanje u zajednici (AS=3,9), a (II) njih 40,6 posto kako se obrazovanje za aktivno građanstvo ne treba u potpunosti realizirati na nižim razinama obrazovanja jer nije prekasno prenijeti ga u sferu visokoškolskog obrazovanja.

Imajući na umu kako je obrazovanje za aktivno građanstvo u Hrvatskoj zanemareno područje na svim razinama obrazovne vertikale te kako komparativne studije otkrivaju slab utjecaj aktualnih srednjoškolskih programa za obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana, pozitivan stav koji sveučilišni nastavnici zauzimaju spram uloge sveučilišta u poticanju civilnog zalaganja i obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih

---

<sup>155</sup> Podsjetimo samo na neke s početka ovog poglavlja, kao što su razumijevanja smisla, ciljeva i načina funkcioniranja demokracije, dijeljenje uvjerenja i vrijednosti demokracije poput slobode, solidarnosti, tolerancije i jednakosti prava do aktivnog sudjelovanja u procesima javnih rasprava te donošenju odluka; biti tolerantan, empatičan, poštovati različitosti, preuzimati aktivne uloge u političkim i nepolitičkim procesima, aktivno sudjelovati u organizacijama civilnog društva, uopće u javnom životu i doprinositi rješavanju problema u zajednici i dr.

građana poziva na promišljanje modela i mehanizama kojima bi se upravo ta zadaća sveučilišta snažnije promovirala u našem visokoškolskom okruženju.

Analiza prema skupinama i nezavisnim varijablama i u ovom dijelu ukazuje na već uočene tendencije: skupina kasna većina i kolebljivci daje značajno niže ocjene, sveučilišni nastavnici društveno-humanističkih znanosti i znanosti umjetničkih područja procijenjuju važnost uloge sveučilišta u poticanju civilnog zalaganja i obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana značajno višom ocjenom od nastavnika iz prirodnih i tehničkih znanosti. Imajući u vidu i prethodne nalaze o njihovom pozitivnijem stavu spram civilne misije, suradnji sveučilišta s udrugama, i obrazovnim ciljevima koji su pokazatelji civilne misije, postaje sve jasnije kako je ova skupina sveučilišnih nastavnika jače senzibilizirana spram koncepta civilne misije sveučilišta. Varijabla spol je i ovdje ukazala na tendenciju žena za davanjem značajno većih ocjena na pokazateljima civilne misije sveučilišta od muških kolega pa postaje razvidno kako bi žene mogle biti važnija ciljana skupina u procesu promocije koncepta civilne misije na našim sveučilištima.

## **6.6. Sveučilišni nastavnici i promocija civilnog zalaganja u zajednici**

Dugoročna posvećenost sveučilišnih nastavnika obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana podrazumijeva, prije svega, njihovu svijest o važnosti osobnog civilnog zalaganja u zajednici te jasan stav o središnjoj ulozi koju imaju u prenošenju vrijednosti civilnog zalaganja na mlađe kolege. Od sveučilišnih se nastavnika, kao predstavnika najobrazovanije strukture stanovništva u zemlji, očekuje da budu društveno odgovorni i aktivni građani, angažirani u svim segmentima svakodnevnog života<sup>156</sup>. Koliko je njihova uloga u promociji civilnog zalaganja i obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana ključna, govori i stav autora koji smatraju da su upravo sveučilišni nastavnici jedini ključ koji sveučilištima, koja teže jačoj integraciji civilne misije, može osigurati kvalitetne nastavne programe, istraživačke projekte i ostale aktivnosti koje bi poticale učenje zalaganjem u zajednici (Kendall, 1990). U sveučilišnom okruženju u kojem civilna misija sveučilišta nije institucionalno pozicionirana, promovirana i

---

<sup>156</sup> Jedan od učestalijih argumenata za ovaj stav u akademskoj se raspravi svodi na pozicioniranje visokog obrazovanja kao javnog dobra pa tako neki autori (Escrigas, 2008) naglašavaju odgovornost koju sveučilišni nastavnici imaju spram zajednice, obzirom da je izvor njihovih prihoda u većini zemalja još uvijek dominantno vezan uz javni/državni proračun, a odluke koje donose snažno utječu na javnost, bez obzira na razinu njihove direktne uključenosti u zajednicu.

vrednovana, kao što je slučaj s hrvatskim sveučilištima, stavovi sveučilišnih nastavnika spram civilnog zalaganja i osobno poimanje civilnosti i odgovornosti spram studenata i (lokalne) zajednice u kojoj žive i djeluje postaju još važniji.

Obzirom na ulogu sveučilišta u društvu, razumno je očekivati da akademska zajednica predvodi procese obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana, a sveučilišni nastavnici budu primjer aktivnog građanina studentima, ostalim kolegama i građanima. Uloga sveučilišnih nastavnika u promociji civilne misije sveučilišta i civilnog zalaganja očituje se kroz (I) osobno civilno zalaganje u zajednici (promišljanje aktualnih društvenih problema, kritiku aktualne vlasti i razvoj novih znanja za boljitak zajednice), (II) pripremu studenata za društveno odgovorno i aktivno sudjelovanje u demokraciji, te (III) promišljanje i djelovanje na javne dimenzije obrazovnog rada (Checkoway, 2001). Imajući na umu složenost svakog od navednih pokazatelja, postaje jasno kako uspješnost razvoja civilne misije sveučilišta i šire primjene modela koji potiču civilno zalaganje u nastavi, istraživanju i ostalim projektnim aktivnostima, ovisi upravo o stavu sveučilišnih nastavnika spram civilnog zalaganja u zajednici i načinu na koji promišljaju o ulozi sveučilišta i svojoj osobnoj, kao nositeljima obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana.

Empirijska istraživanja u Hrvatskoj koja tematiziraju civilno zalaganje građana i uopće razvoj civilnog društva, rijetka su, a na manjak referentne literature upozoravaju i domaći autori koji se bave istraživanjima i analizom stanja razvoja civilnog društva u domaćem kontekstu (primjerice, Bežovan, Kunac, Lalić, Ledić, Šalaj, Štulhofer)<sup>157</sup>. Recentni empirijski podaci o osobnom civilnom zalaganju građana vežu se uz opsežan istraživački projekt "CIVICUS-ov indeks civilnoga društva u Hrvatskoj."<sup>158</sup> Analizirajući stanje civilnog zalaganja građana kroz pet dimenzija (angažman u nestranačkim političkim akcijama, davanje u humanitarne svrhe, članstvo u organizacijama civilnog društva, sudjelovanje u dobrovoljnom radu te sudjelovanje u akcijama u zajednici) autori zaključuju kako zauzetost za probleme u zajednici i društvu i civilno zalaganje s ciljem

---

<sup>157</sup> U okviru projekta *Europsko istraživanje vrijednosti*, koje je provedeno tijekom 1999. godine (Baloban, 2005) prikupljena je relevantna empirijska građa na koju se većim dijelom referiraju i kroz vrijeme nadovezuju novi istraživački radovi. Iako se posljednjih godina bilježi porast istraživanja koje provode organizacije civilnog društva i međunarodne organizacije, Bežovan (2007) upozorava kako tek treba utvrditi njihovu metodološku primjerenost te mogućnosti komparacije, a na metodološke razlike u istraživanjima, koje onda neminovno dovode u pitanje i zaključke o civilnom zalaganju hrvatskih građana i razvoju civilnog društva upozoravaju i drugi autori (Franc i sur. 2006, Forčić, 2007; Čulum, 2008).

<sup>158</sup> Na rezultate ovog istraživačkog projekta već se referiralo u radu, u poglavlju *Analiza stavova o civilnom zalaganju i djelovanju za opće dobro*.

njihova rješavanja nije priznata građanska vrlina u Hrvatskoj, a građani se ne osjećaju pozvanima i odgovornima za rješavanje problema s kojima se suočavaju (Bežovan, 2004; Bežovan i Zrinčšćak, 2007). Ilustracije radi, istraživanje iz 2004. godine tako pokazuje da je u razdoblju od 1990. do 2004. godine samo 5,3 posto hrvatskih građana pisalo najmanje jedno pismo novinama, njih 61,3 posto potpisalo je neku peticiju, a 14,6 posto sudjelovalo u prosvjedima. Akcije u lokalnoj zajednici važan su pokazatelj civilnog zalaganja građana i razvijenosti civilnog društva, a rezultati spomenutog istraživanja pokazuju da je 21,3 posto građana sudjelovalo u barem jednoj civilnoj aktivnosti, međutim, njih čak 61,6 posto ne sjeća se o kakvoj se akciji radilo (Bežovan, 2004). Aktivizam građana u našim lokalnim zajednicama, zaključuju stoga autori istraživanja, na niskoj je razini, obzirom da manje od trećine građana ima takve vrline, sudjeluje u zajednici ili pak znade što se na tom planu u zajednici zaista i događa (Bežovan i Zrinčšćak, 2007).

Ukoliko se civilna misija sveučilišta želi jače integrirati u temeljne akademske djelatnosti i ukoliko se teži civilnom zalaganju sveučilišnih nastavnika i studenata, važno je pronaći način da se civilno zalaganje tretira kao akademska djelatnost jednaka istraživanju i nastavi i da se onda ozbiljno i vrednuje (Boyer, 1990; Glassick i sur., 1997; Colbeck, 1998, 2002; Checkoway, 2000, 2001; Calhoun, 2006; Ledić, 2007). U aktualnoj se akademskoj raspravi uloga i odgovornost sveučilišnih nastavnika u promociji civilnog zalaganja i poticanju civilnog zalaganja studenata, snažno zagovara, bez obzira na izostanak mehanizama vrednovanja takvih aktivnosti (iako se, naravno, apelira na upravljačke strukture, predlažu, a negdje i uvode, dodatni mehanizmi vrednovanja rada sveučilišnih nastavnika). Ipak, ukoliko se kroz sustav napredovanja i postavljenih uvjeta za izbor u više zvanje prioritiziraju tradicionalni akademski i znanstveni rezultati (u formi recenziranih znanstvenih članaka i knjiga) u odnosu na uobičajene rezultate aktivnosti djelovanja u zajednici (izvještaji, evaluacije, prezentacije, analize stanja, analize javnih politika, novi nastavni programi, planovi osobnog i profesionalnog razvoja, projektni prijedlozi i dr.) nije realno vjerovati da će se sveučilišni nastavnici uključivati u takve aktivnosti i uopće promovirati civilno zalaganje na sveučilištu (Boyer, 1990; Braxton i sur., 2002; Lynton, 1995; O'Meara, 2002).

Slijedeći aktualnu raspravu, analizirajući deklaracije i važne dokumente te znanstveno-istraživačke projekte u kojima se apostrofira uloga sveučilišnih nastavnika u promociji civilne misije, razvijeno je sedam čestica/tvrđnji kojima se propituje stav sveučilišnih nastavnika o percepciji vlastite uloge u promociji civilnog zalaganja:

1. Sveučilišni se nastavnici trebaju uključivati u javne rasprave jedino kada se on njih traži njihovo stručno mišljenje.
2. Civilno zalaganje sveučilišnih nastavnika njihova je privatna stvar i ne treba se posebno poticati na sveučilištu.
3. Pored nastave i istraživanja, u kriterije za izbor u više zvanje treba uvesti i vrednovanje civilnog zalaganja i doprinosa zajednici.
4. Sveučilišni nastavnici građani su kao i svi drugi pa od njih ne treba očekivati poseban doprinos zajednici.
5. Sveučilišni nastavnici trebaju biti model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana.
6. Civilno zalaganje studenata isključivo je njihova privatna stvar na koju sveučilišni nastavnici ne bi smjeli utjecati.
7. Sveučilišni nastavnici trebaju djelovati isključivo u domeni svoje struke i ne opterećivati studente drugim sadržajima i vrijednostima.

Na ljestvici od 1 do 5 ispitanici su trebali označiti svoj stupanj (ne)slaganja s određenom tvrdnjom koja se odnosila na njihovu ulogu u poticanju civilnog zalaganja, pri čemu je 1 značilo *uopće se ne slažem*, 2 *ne slažem se*, 3 *ne znam/nisam siguran*, 4 *slažem se* i 5 *u potpunosti se slažem*. U ovom se dijelu raspravlja o stavovima sveučilišnih nastavnika spram njihove uloge u promociji civilnog zalaganja te utvrđuju razlike u njihovim stavovima obzirom na faktor inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena i nezavisne varijable.

#### **6.6.1. Analiza stavova o promociji civilnog zalaganja na cijelom uzorku**

Kao najobrazovaniji, informirani i aktivni građani, sveučilišni bi nastavnici trebali ponuditi svoju stručnost i društvenu odgovornost u svakom dijelu javnog života zajednice u kojoj žive i djeluju, a rezultati ovog istraživanja pokazuju njihovu naklonost takvom razmišljanju. Naime, značajan udio sveučilišnih nastavnika, njih *81 posto smatra kako bi sveučilišni nastavnici trebali biti model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana* (AS=4,1). U isto vrijeme, njih 14,7 ne zna/nije sigurno, a svega 4,4 posto se ne slaže s ovom tvrdnjom. Imajući u vidu kako o njihovom osobnom stavu spram važnosti civilnog zalaganja ovisi njihova odluka o tome hoće li svoje vrijeme uložiti u aktivnosti koje potiču civilno zalaganje i učenje zalaganjem u zajednici ili će ih pak zanemarivati,

ohrabruju rezultati prema kojima 67,9 posto sveučilišnih nastavnika ipak doživljava svoju ulogu drugačijom od uloge ostalih građana u zajednici i *smatra da se od njih treba očekivati poseban doprinos zajednici*. S ovom se tvrdnjom ne slaže 10,9 posto sveučilišnih nastavnika, a njih 21,2 posto ne zna/nije sigurno. I dosadašnja istraživanja akademske profesije u Hrvatskoj ukazuju na pozitivne stavove spram njihove uloge u zajednici. Sveučilišni nastavnici vjeruju kako imaju profesionalnu obvezu primjenjivati svoja znanja za rješavanje problema u društvu i smatraju kako bavljenje znanošću uključuje primjenu akademskog znanja u svim područjima života (Rončević, 2009).

Značajan udio sveučilišnih nastavnika, njih 68 posto, *smatra da se sveučilišni nastavnici trebaju uključivati u javne rasprave*, neovisno o tome je li se od njih tražilo njihovo stručno mišljenje. Njih 18,1 posto smatra da se u rasprave ipak trebaju uključivati jedino kad se od njih zatraži stručno mišljenje, a njih 13,9 ne zna/nije sigurno. Iako polovica sveučilišnih nastavnika, njih 49,6 posto vjeruje kako njihovo civilno zalaganje ne treba ostati u privatnoj domeni i valja ga poticati na sveučilištu, druga polovica ne zna/nije sigurna, odnosno (u potpunosti) se slaže s tvrdnjom kako je civilno zalaganje sveučilišnih nastavnika njihova privatna stvar koja se na sveučilištu ne bi trebala posebno poticati. Ovom rezultatu korespondira i nalaz o stavu sveučilišnih nastavnika spram vrednovanja civilnog zalaganja. Naime, gotovo polovica sveučilišnih nastavnika, njih 47,8 posto (uopće) se ne slaže s tvrdnjom kako *Pored nastave i istraživanja, u kriterije za izbor u više zvanje treba uvesti i vrednovanje civilnog zalaganja i doprinosa zajednici* (AS=2,7). Pri tom njih 23,8 posto ne zna/nije sigurno treba li ove aktivnosti uključiti u kriterije za izbor u više zvanje, a jedna trećina, njih 28,3 posto (u potpunosti) se slaže s prijedlogom uključivanja aktivnosti civilnog zalaganja i doprinosa zajednici u kriterije za izbor u više zvanje.

	<b>Sveučilišni nastavnici i promocija civilnog zalaganja</b>	<b>1+2 %</b>	<b>3 %</b>	<b>4+5 %</b>	<b>AS</b>	<b>sd</b>
1	Sveučilišni se nastavnici trebaju uključivati u javne rasprave jedino kada se on njih traži njihovo stručno mišljenje.	68	13,9	18,1	2,3	1,1
2	Civilno zalaganje sveučilišnih nastavnika njihova je privatna stvar i ne treba se posebno poticati na sveučilištu.	49,6	27	23,4	2,6	1,1
3	Pored nastave i istraživanja, u kriterije za izbor u više zvanje treba uvesti i vrednovanje civilnog zalaganja i doprinosa zajednici.	47,8	23,8	28,3	2,7	1,2
4	Sveučilišni nastavnici građani su kao i svi drugi pa od njih ne treba očekivati poseban doprinos zajednici.	67,9	21,2	10,9	2,2	1,0

5	Sveučilišni nastavnici trebaju biti model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana.	4,4	14,7	81	4,1	0,9
6	Civilno zalaganje studenata isključivo je njihova privatna stvar na koju sveučilišni nastavnici ne bi smjeli utjecati.	49,9	24,5	25,6	2,7	1,1
7	Sveučilišni nastavnici trebaju djelovati isključivo u domeni svoje struke i ne opterećivati studente drugim sadržajima i vrijednostima.	62	20,3	17,6	2,4	1,1

Tablica 31. Sveučilišni nastavnici i promocija civilnog zalaganja - cijeli uzorak (N=570)

Iako jedna trećina sveučilišnih nastavnika uvažava aktivnosti civilnog zalaganja i njihova doprinosa zajednici te ih smatra relevantnima za uključivanje u kriterije izbora, dobiveni rezultati istraživanja jasno ukazuju kako od naših sveučilišnih nastavnika teško možemo očekivati poticanje rasprave o (re)definiranju kriterija za izbor u više zvanje niti da će se zalagati za uvođenje specifičnih kriterija koji prate integraciju civilne misije u temeljne akademske djelatnosti. Dosadašnja istraživanja kriterija za izbor u više zvanje u Hrvatskoj (Ćulum, 2009) ukazuju na dominaciju istraživačke izvrsnosti i nedvojbeno govore o neosjetljivosti aktualnog Pravilnika o izborima u znanstveno-nastavna, znanstvena, nastavna, suradnička i stručna zvanja spram aktivnosti civilnog zalaganja sveučilišnih nastavnika i njihova doprinosa zajednici. Proširimo li raspravu i na promišljanja rektora, koji kao predstavnici najviše upravljačke strukture, ne pokazuju interes za uvođenje takvih promjena, niti vide mogućnosti uključivanja dodatnih kriterija vrednovanja (Ćulum, 2009), razvidno je da promjene aktualnih mehanizama vrednovanja rada sveučilišnih nastavnika na našim sveučilištima, a koje bi išle u prilog aktivnostima civilnog zalaganja u zajednici, nisu izgledne. Očito je da će sustav promocije i dalje ostati *in favorem* dominacije znanosti i istraživanja iako brojne studije (Bess, 1998; Milem i sur., 2000; Rice i sur., 2000; Kogan i Teichler, 2007; Locke i Teichler, 2007; Bloomgarden i O'Meara, 2007) uporno ukazuju na potrebu (re)definiranja kriterija napredovanja zbog nezadovoljstva sveučilišnih nastavnika odnosom višestrukih uloga koje obavljaju i aktualnim uvjetima napredovanja i izbora u više zvanje koji ne prate dinamične promjene.

Stav o privatnosti civilnog zalaganja sveučilišni nastavnici očito prenose i na studente pa se tako polovica sveučilišnih nastavnika, njih 49,9 posto ne slaže s tvrdnjom da je civilno zalaganje studenata njihova privatna stvar na koju oni ne bi smjeli utjecati. Manje od jedne trećine sveučilišnih nastavnika, njih 25,6 posto ipak smatra da je civilno zalaganje studenata privatna stvar na koju ne bi smjeli utjecati, a njih 24,5 posto ne zna/nije



sigurno. S ovom se tvrdnjom može povezati i iskaz o utjecaju sveučilišnih nastavnika na studente putem sadržaja i vrijednosti koji su izvan same struke. Tako se 62 posto sveučilišnih nastavnika (uopće) ne slaže s tvrdnjom da bi sveučilišni nastavnici trebali djelovati isključivo u domeni svoje struke i ne opterećivati studente drugim sadržajima i vrijednostima. Njih 20,3 posto ne zna/nije sigurno, dok njih 17,6 posto smatra kako bi sveučilišni nastavnici ipak trebali djelovati samo u svojoj struci. Analizu percepcije uloge sveučilišnih nastavnika u njihovu poticanju civilnog zalaganja studenata, valja povezati s dosadašnjim rezultatima ovog istraživanja. Podsjetimo li da se 89,3 posto sveučilišnih nastavnika slaže da je primarna misija sveučilišta obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana koji će djelovati za opće dobro, njih 90, 4 posto nastoji u svom svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu razviti kod studenata motivaciju i sposobnosti potrebne za djelovanje za opće dobro, njih 80,6 posto ističe kako u svakodnevnom radu potiče studente na analizu aktualnih društvenih problema i nastoji kod njih razviti motivaciju za uključivanje te znanja i vještine za rješavanje problema lokalne zajednice (72,7 posto), neobično je što polovica sveučilišnih nastavnika ne zna/nije sigurna odnosno smatra kako je civilno zalaganje, i njih osobno i studenata, privatna domena te da se aktivnosti civilnog zalaganja ne trebaju poticati, niti na njih utjecati.

#### 6.6.2. Analiza stavova o promociji civilnog zalaganja prema faktoru inovativnosti i nezavisnim varijablama

Usporedba skupina sveučilišnih nastavnika prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena pokazuje značajne razlike na šest od sedam čestica/tvrdnji, dominantno u stavovima sveučilišnih nastavnika o osobnom civilnom zalaganju.

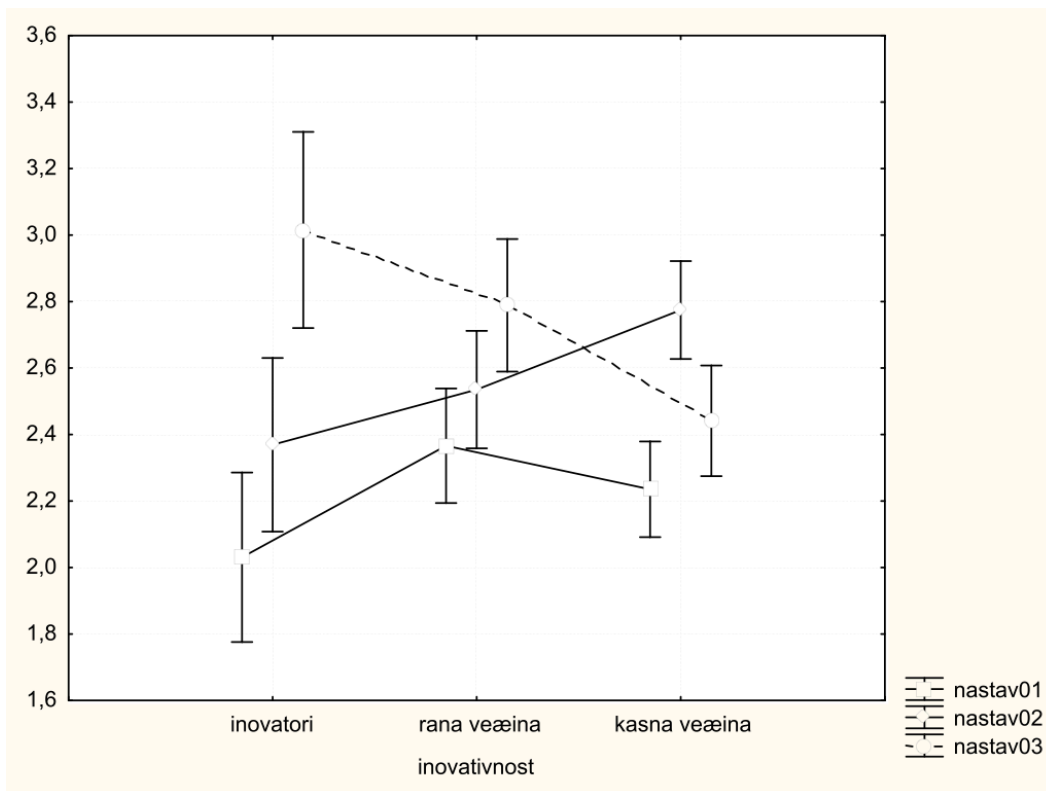
varijabla	Inovativnost/spremnost na promjene									P (ANOVA)
	Inovatori i rani usvajači			Rana većina			Kasna većina i kolebljivci			
	N	Sr.vr.	SD	N	Sr.vr.	SD	N	Sr.vr.	SD	
Uključivanje u javne rasprave	78	2,0	1,1	188	2,4	1,1	266	2,3	1,0	0,022
Privatnost zalaganja nastavnika	78	2,4	1,2	188	2,5	1,0	265	2,8	1,1	0,002
Vrednovanje civilnog zalaganja	78	3,0	1,4	188	2,8	1,2	266	2,4	1,2	<0,001
Doprinos nastavnika zajednici	78	1,9	1,0	188	2,2	1,0	264	2,3	1,0	0,001

Nastavnici kao model i uzor	77	4,2	1,1	188	4,2	0,7	265	3,9	0,9	0,011
Privatnost zalaganja studenata	77	2,6	1,4	188	2,6	1,1	265	2,8	1,1	0,102
Isključiv rad nastavnika u struci	78	2,1	1,1	188	2,4	1,0	265	2,5	1,1	0,004

Tablica 32. Skupine prema faktoru inovativnosti i promocija civilnog zalaganja

Skupine rana većina te kasna većina i kolebljivci daju značajno višu ocjenu od skupine inovatora i ranih usvajača na tvrdnji o potrebi uključivanja sveučilišnih nastavnika u javne rasprave jedino kada ih se traži za stručno mišljenje ( $p < 0,05$ ;  $t > 1,96$  za obje skupine). Procjenjujući privatnost civilnog zalaganja sveučilišnih nastavnika, skupina kasna većina i kolebljivci daje opet značajno višu ocjenu od skupine inovatora i ranih usvajača ( $p = 0,003$ ;  $t > 1,96$ ), ali i od skupine rana većina ( $p = 0,007$ ;  $t > 1,96$ ), iskazujući tako veći stupanj slaganja s tvrdnjom da je civilno zalaganje sveučilišnih nastavnika njihova privatna stvar koja se na sveučilištu ne treba poticati. Skupina kasna većina i kolebljivci daje značajno nižu ocjenu u odnosu na preostale dvije skupine kod procjene vrednovanja aktivnosti civilnog zalaganja i njihovog uključivanja u kriterije za izbor u više zvanje<sup>159</sup> čime iskazuju niži stupanj slaganja s prijedlogom vrednovanja aktivnosti civilnog zalaganja i doprinosa zajednici te njihova uključivanja u kriterije za izbor u više zvanje (vidjeti Slika 21.).

<sup>159</sup>  $p < 0,001$  ( $t > 2,59$ ) u odnosu na skupinu inovatora i ranih usvajača;  $p = 0,003$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na skupinu rana većina.

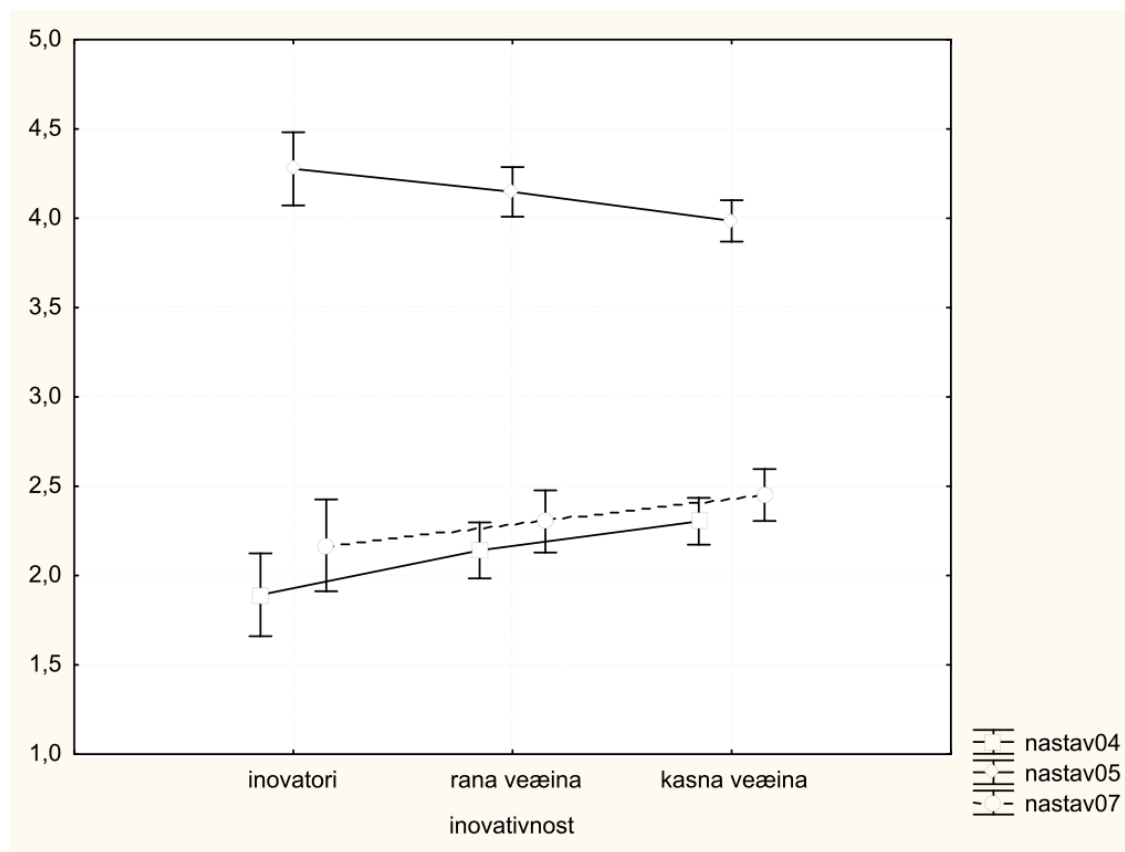


Slika 21. Sveučilišni nastavnici i poticanje civilnog zalaganja (uključivanje u javne rasprave, privatnost civilnog zalaganja nastavnika i vrednovanje civilnog zalaganja)

Skupine rana većina te kasna većina i kolebljivci iskazuju veći stupanj slaganja od skupine inovatora i ranih usvajača sa tvrdnjom da su sveučilišni nastavnici građani kao i svi drugi pa se od njih ne treba očekivati poseban doprinos zajednici ( $p < 0,001$ ;  $t > 2,59$  za obje skupine). U isto vrijeme, u procjeni sveučilišnih nastavnika kao modela i uzora društveno odgovornih i aktivnih građana, skupina kasne većine daje značajno nižu ocjenu od preostale dvije skupine<sup>160</sup>. Pored navedenog, skupina kasna većina i kolebljivci iskazuje veći stupanj slaganja od preostale dvije skupine (rana većina te inovatori i rani usvajači) s tvrdnjom kako bi sveučilišni nastavnici trebali djelovati u domeni svoje struke i ne opterećivati studente drugim sadržajima i vrijednostima ( $p < 0,05$ ;  $t > 1,96$  u odnosu na obje skupine).

Skupina kasna većina i kolebljivci i u ovom dijelu analize pokazuje jasnu tendenciju nižeg stupnja slaganja s pokazateljima civilne misije sveučilišta u odnosu na preostale dvije skupine.

<sup>160</sup>  $p = 0,024$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na inovatore i rane usvajače;  $p = 0,010$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na ranu većinu



Slika 22. Sveučilišni nastavnici i poticanje civilnog zalaganja (doprinos nastavnika u zajednici, privatnost civilnog zalaganja studenata i isključiv rad nastavnika u struci)

Daljnje Post-hoc usporedbe (LSD) među skupinama ukazuju na značajnost nezavisnih varijabli područje izbora u zvanje, dob i spol. Analiza nije pokazala značajne razlike obzirom na varijable sveučilište, akademsko zvanje i članstvo/funkcije.

Analiza prema području izbora u zvanje pokazuje kako sveučilišni nastavnici tehničkih te biomedicinskih i biotehnoloških znanosti iskazuju veći stupanj slaganja s tvrdnjom da je civilno zalaganje sveučilišnih nastavnika njihova privatna stvar koja se ne treba posebno poticati na sveučilištu.<sup>161</sup> Ne iznenađuje stoga što sveučilišni nastavnici tehničkih znanosti iskazuju viši stupanj slaganja i s tvrdnjama da je civilno zalaganje studenata njihova privatna stvar na koju sveučilišni nastavnici ne bi smjeli utjecati<sup>162</sup> te

<sup>161</sup>  $p < 0,05$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na ostale dvije skupine - prirodne znanosti ( $p = 0,044$ ) te društveno-humanistička i umjetnička područja ( $p = 0,009$ ).

<sup>162</sup>  $p < 0,001$  u odnosu na društveno-humanističke znanosti i znanosti umjetničkih područja;  $p < 0,05$  u odnosu na biomedicinske i biotehnološke znanosti; neznčajna razlika u odnosu na prirodne znanosti.

da bi sveučilišni nastavnici trebali djelovati isključivo u domeni svoje struke<sup>163</sup>. Rezultati ovog dijela analize još jednom ukazuju na pozitivnije stavove sveučilišnih nastavnika društveno-humanističkih znanosti i znanosti umjetničkih područja spram pokazatelja civilne misije sveučilišta.

Analiza prema dobi ukazuje na značajnu razliku samo na jednoj čestici/tvrđnji pa tako dvije dobne skupine (41-50 i 51-60) iskazuju niži stupanj slaganja, u odnosu na preostale dobne skupine, s tvrdnjom da je civilno zalaganje studenata isključivo njihova privatna stvar na koju sveučilišni nastavnici ne bi smjeli utjecati<sup>164</sup>. Zanimljivo je ovdje podsjetiti na nalaz prema kojem dobna skupina od 41. do 50. godine, procjenjujući važnost (odnosno isključivost) obiteljskog odgoja u poticanju civilnog zalaganja, daje značajno nižu ocjenu od svih ostalih mlađih i stariji dobnih skupina ( $p < 0,05$ ;  $t > 1,96$  u odnosu na sve skupine). Iskazani stavove ove dobne skupine pokazuju veći stupanj njihove senzibilizacije spram utjecaja odgojno-obrazovnih ustanova, kao važnog faktora u poticanju civilnog zalaganja.

Analiza prema spolu i ovdje ukazuje na razlike i to u obje dimenzije, onoj osobnog zalaganja sveučilišnih nastavnika i kod percepcije vlastite uloge u poticanju civilnog zalaganja studenata.

Sveučilišni nastavnici i promocija civilnog zalaganja	spol/N	sr.vr.	SD	p	kontrast
2 Civilno zalaganje sveučilišnih nastavnika njihova je privatna stvar i ne treba se posebno poticati na sveučilištu.	ž/292	2,5	1,0	p=0,010 t>1,96	ž < m
	m/260	2,8	1,1		
3 Pored nastave i istraživanja, u kriterije za izbor u više zvanje treba uvesti i vrednovanje civilnog zalaganja i doprinosa zajednici.	ž/293	2,8	1,1	p=0,001 t>1,96	ž > m
	m/261	2,5	1,3		
5 Sveučilišni nastavnici trebaju biti model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana.	ž/293	4,1	0,8	p=0,041 t>1,96	ž > m
	m/259	4,0	1,0		

<sup>163</sup>  $p < 0,001$  ( $t > 2,59$ ) u odnosu na društveno-humanističke znanosti i znanosti umjetničkih područja;  $p < 0,05$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na prirodne znanosti; neznajna razlika u odnosu na biomedicinske i biotehnoške znanosti. Pored navedenog, sveučilišni nastavnici društveno-humanističke znanosti i znanosti umjetničkih područja daju značajno nižu ocjenu u odnosu na sveučilišne nastavnike biomedicinskih i biotehnoških znanosti.

<sup>164</sup>  $p < 0,05$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na sve tri dobne skupine (<31, 31-40 i >60 godina).

6	Civilno zalaganje studenata isključivo je njihova privatna stvar na koju sveučilišni nastavnici ne bi smjeli utjecati.	ž/292	2,6	1,1	p=0,027 t>1,96	ž < m
		m/259	2,8	1,2		
7	Sveučilišni nastavnici trebaju djelovati isključivo u domeni svoje struke i ne opterećivati studente drugim sadržajima i vrijednostima.	ž/291	2,3	1,0	p=0,002 t>1,96	ž < m
		m/260	2,5	1,1		

Tablica 33. Sveučilišni nastavnici i promocija civilnog zalaganja - analiza prema spolu

I u ovom dijelu analize, žene pokazuju viši stupanj slaganja s pokazateljima civilne misije sveučilišta. Značajno niža ocjena u procjeni privatnosti civilnog zalaganja sveučilišnih nastavnika i studenata ukazuje na njihov pozitivniji stav, ne samo spram javnosti civilnog zalaganja, već i u kontekstu otvaranja prostora za (vlastito) djelovanje i poticanje civilnog zalaganja studenata. Tome doprinosi i značajno niža ocjena u odnosu na muške kolege kod procjene isključivog djelovanja sveučilišnih nastavnika u domeni svoje struke. Kako se čini, aktivnosti civilnog zalaganja žene procjenjuju značajnijima u odnosu na muške kolege, obzirom na veći stupanj slaganja s tvrdnjom da je u kriterije za izbor u više zvanje potrebno uvesti i vrednovanje civilnog zalaganja i doprinosa zajednici. Posebno valja naglasiti da se žene, više od muškaraca, slažu kako bi sveučilišni nastavnici trebali biti model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana. Prema dosadašnjim rezultatima ovog istraživanja, nema sumnje da se žene, u kontekstu promocije civilne misije sveučilišta, a osobito modela nastave i istraživanja koji potiču učenje zalaganjem u zajednici, pokazuju kao istaknuta ciljana skupina u odnosu na svoje muške kolege.

### 6.6.3. Zaključna razmatranja

Poticanje civilnog zalaganja svih članova sveučilišne zajednice (a osobito studenata) s ciljem njihova dubljeg razumijevanja i internalizacije demokratskih vrijednosti te analize, razumijevanja i odgovaranja na potrebe i problema (lokalne) zajednice i društva, smatra se jednim od temeljnih zadataka (suvremenog) sveučilišta. Vjeruje se kako visoko obrazovanje može doprinijeti civilnom zalaganju studenata ukoliko se ono zaista bavi 'obrazovanjem za aktivno građanstvo', ukoliko su sveučilišni nastavnici spremni za javne uloge, posvećeni zalaganju i unapređenju kvalitete života u zajednici te poticanju civilnog zalaganja studenata. Jasno je da je njihova percepcija važnosti civilnog zalaganja značajna u odluci da se posvete upravo ovom segmentu akademskih djelatnosti. U tom kontekstu, nalazi dobiveni u ovom dijelu istraživanja ukazuju na pozitivne stavove

sveučilišnih nastavnika spram njihovog civilnog zalaganja, ali i o ulozi u poticanju civilnog zalaganja studenata. Veliki udio sveučilišnih nastavnika, njih 81 posto smatra kako bi sveučilišni nastavnici trebali biti model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana. Njih 67,9 posto smatra da se od sveučilišnih nastavnika treba očekivati poseban doprinos razvoju zajednice i da se trebaju uključivati u javne rasprave neovisno o tome je li se tražilo njihovo stručno mišljenje (68 posto).

Rezultati pokazuju kako su sveučilišni nastavnici podijeljeni oko percepcije civilnog zalaganja kao privatne sfere života. Dok jedna polovica sveučilišnih nastavnika smatra da civilno zalaganje treba poticati na sveučilištu te da imaju pravo utjecati na poticanje civilnog zalaganja studenata, druga je polovica sklonija procjeni civilnog zalaganja kao privatne domene na koju se ne bi smjelo utjecati. Ovaj nalaz korespondira s međunarodnima koji govore kako sveučilišni nastavnici nisu pripremljeni za svoju javnu ulogu i kako ih mali broj uopće i vjeruje da je poticanje civilnog zalaganja studenata te obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana njihova zadaća (Checkoway, 2001). U visokoškolskom okruženju, u kojem civilna misija sveučilišta nije institucionalno promovirana ni na kojoj razini, a Hrvatska je dobar primjer takve (obrazovne) politike, sveučilišnim je nastavnicima ostavljen prostor postaviti se spram koncepta civilne misije sveučilišta te obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana ovisno o osobnom poimanju civilnosti i odgovornosti.

Promatrajući nalaz istraživanja o percepciji civilnog zalaganja kao isključivo privatne domene, s aspekta integracije civilne misije u nastavne i istraživačke aktivnosti na hrvatskim sveučilištima, postaje jasno koliki bi inhibitor mogli biti ovakvi stavovi sveučilišnih nastavnika. Međutim, istraživanja konitnurano pokazuju kako studenti mogu steći znanja i vještine društveno odgovornih i aktivnih građana u zajednici ukoliko se sveučilišni nastavnici kroz nastavni i istraživački rad posvete poticanju njihova civilnog zalaganja te utječu na stavove i navike studenata. Osim što ističu razumijevanje osnovnih teorijskih postavki i koncepata, studenti naglašavaju i jaku vezu koju otkrivaju između kolegija, znanstvene discipline i svakodnevnog života. Studenti koji su sudjelovali nastavnim i istraživačkim ostvarenjima u kojima ih se poticalo na zalaganje u zajednici iskazuju veći stupanj društvene odgovornosti, dublje razumijevanje sadržaja i konteksta u kojem je sadržaj potrebno primjeniti na rješavanje problemskih situacija u zajednici te strukturiraniji i složeniji pristup analizi uzroka i potencijalnih rješenja društvenih problema lokalne zajednice od studenata koji nisu imali prilike sudjelovati u sličnim programima. Važno je stoga kod sveučilišnih nastavnika u

Hrvatskoj osvjestiti njihovu ulogu u promociji civilnog zalaganja i približiti koncept civilnog zalaganja u modelima nastave i istraživanja koji potiču učenje zalaganjem u zajednici.

Jedan od važnijih nalaza ovog dijela analize svakako je stav sveučilišnih nastavnika spram vrednovanja aktivnosti civilnog zalaganja i doprinosa zajednici. Naime, polovica sveučilišnih nastavnika smatra kako se aktivnosti civilnog zalaganja i doprinosa zajednici ne trebaju vrednovati niti uvesti u kriterije za izbor u više zvanje. Obzirom na dosadašnje rezultate u istraživanju koji ukazuju na pozitivnu orijentaciju sveučilišnih nastavnika spram koncepta civilne misije, začuđuje stav prema kojem smatraju kako ne treba vrednovati aktivnosti koje vode realizaciji civilne misije. Moguće da je među našim sveučilišnim nastavnicima prisutan tradicionalan način promišljanja o akademskim djelatnostima. Obzirom da aktivnosti nastave i istraživanja, koje se u aktualnom sustavu promocije vrednuju, doživljavaju i međusobno nepovezanim (Rončević, 2009), moguće je da ne vide prostora za još jednu djelatnost, smatraju da bi im takve aktivnosti predstavljale dodatno opterećenje koje kriteriji znanstveno-nastavnog napredovanja i sustav promocije ne bi pratio. Moguće je i da aktivnosti civilnog zalaganja dominantno povezuju s izbornim aktivnostima i njih samih i studenata, ne doživljavaju ih integriranim u svakodnevni nastavni i istraživački rad pa stoga ne smatraju shodnim da se takve aktivnosti i vrednuju. U konačnici, moguće i da je dominacija (aktualnih) kriterija izbora u više zvanje toliko utkana u pore akademskog života i snažno oblikovala njihove djelatnosti, da inhibira nove ideje i otežava promišljanja o (re)definiranju akademskih djelatnosti i spomenutih kriterija. Bez obzira na moguće objašnjenje, jasno je kako od naših sveučilišnih nastavnika ne možemo očekivati pokretanje inicijativa (re)definiranja kriterija koji bi išli u prilog aktivnostima civilnog zalaganja i doprinosa zajednici. Rezultati ovog istraživanja sugeriraju da sveučilišni nastavnici ne bi stimulirali takve promjene, niti bi spomenute kriterije prihvatili kao relevantne.

Analiza prema skupinama i nezavisnim varijablama i u ovom dijelu ukazuje na već opisane tendencije pojedinih skupina sveučilišnih nastavnika: skupina kasna većina i kolebljivci daje značajno niže ocjene na pokazateljima civilne misije sveučilišta; sveučilišni nastavnici društveno-humanističkih znanosti i znanosti umjetničkih područja iskazuju veći stupanj slaganja s pokazateljima civilne misije sveučilišta pa i ovaj dio analize doprinosi nalazu njihove jače senzibilizacije spram koncepta civilne misije. Varijabla dob još jednom ističe dobnu skupinu od 41. do 50. godine i ukazuje na njihove pozitivnije stavove i veću spremnost na integraciju aspekata civilne misije sveučilišta.



Varijabla spol opet ukazuje na tendenciju žena za iskazivanjem pozitivnijih stavova spram pokazatelja civilne misije sveučilišta od muških kolega.

### **6.7. Sveučilišni nastavnici i promocija civilnog zalaganja studenata u akademskim djelatnostima**

U nastojanju osnaživanja civilne misije i poticanja civilnog zalaganja, podjednako među sveučilišnim nastavnicima i studentima, sveučilišta diljem svijeta promišljaju, predlažu i uvode različite modele, od onih jednokratnih i kratkoročnih (volonterskih i filantropskih) aktivnosti zalaganja u zajednici do složenijih suradničkih aktivnosti s predstavnicima (lokalne) zajednice. Dok se neka sveučilišta na tom putu okreću i osmišljavanju posebnih obveznih i izbornih kolegija i uspostavljaju nove studentske programe<sup>165</sup> kojima se potiče civilno zalaganje studenata i usmjerava obrazovanje društveno osjetljivih, odgovornih i aktivnih građana (Brown i sur., 2003; Brown, 2008; Welch, 2009), brojni autori naglašavaju kako uvođenje predmeta (kolegija) koji bi se bavili ovim područjem neće donijeti značajnih pomaka ukoliko načela civilne misije ne budu prepoznata i vrednovana, prije svega na upravljačkoj razini, potom institucionalizirana i utkana u redovite obrazovne i istraživačke procese. Imajući na umu važnost kontekstualizacije ovih modela tradiciji sveučilišta i okruženju u kojem one djeluju, izborni kolegiji, kao i oni ciljano osmišljeni, tvrdi Welch (2009) mogu predstavljati dobar početak, ali radije kao promotivni poticaj ostalim sveučilišnim nastavnicima, a nikako kao dugoročni mehanizam poticanja civilnog zalaganja sveučilišnih nastavnika i studenata.

O nastojanjima hrvatskih sveučilišta, u ovom se kontekstu, ne može puno reći zbog manjka istraživanja. Jedino istraživanje u Hrvatskoj koje se može s ovim povezati, jest „*Poticaj za uvođenje tema o civilnom društvu u nastavi na hrvatskim sveučilištima*“, koje je tijekom 2008. godine proveo CERANEO – Centar za razvoj neprofitnih organizacija. Istraživanjem se ispitalo tematiziranje civilnog društva u nastavi na hrvatskim

---

<sup>165</sup> Primjerice, Portland State University, University of Pennsylvania, University of Minnesota i Indiana University, iz SAD-a. Još jedan zanimljiv američki primjer predstavlja i Tufts University koje je prije deset godina osnovalo *The Jonathan M. Tisch College of Citizenship and Public Service*. Sličnih programa ima i u Europi pa tako Sveučilište Central Lancashire u Prestonu, u Velikoj Britaniji (*University of Central Lancashire*) na preddiplomskom studiju nudi program *Community Leadership* u okviru kojega studenti mogu steći zvanje prvostupnika (BA) u programu Aktivnog građanstva i razvoja volonterstva (*Active Citizenship and Volunteer Development*) te dodatnu diplomu ukoliko prođu program Volonterstvo i djelovanje u zajednici (*Volunteering and Community Action*).

sveučilištima. Rezultati ukazuju na postojanje tematskih cjelina o civilnom društvu i na hrvatskim sveučilištima i to na svim obrazovnim razinama (preddiplomski, diplomski, poslijediplomski specijalistički i doktorski studij). Iako su prvi takvi nastavni programi uvedeni još 1993. godine (a od 2000. godine se bilježi porast uvođenja kolegija ove tematike) ne postoje dostupni podaci o ovim programima niti bilo kakve druge analize koje bi otvorile prostor rasprave o njihovoj efikasnosti<sup>166</sup>.

Evoluciju ideja i modela koji potiču civilno zalaganje studenata prati i sve veći korpus istraživačkih studija, specijaliziranih znanstvenih časopisa i publikacija koje analiziraju učinke različitih modela i raspravljaju o njihovim prednostima, nedostacima, izazovima, ali i vrijednostima koje donose studentima, sveučilišnim nastavnicima, zajednici i u konačnici, sveučilištu. Iako još uvijek nedovoljno konkluzivna, rasprava je tijekom posljednja tri desetljeća urodila svojevrsnim konsenzusom među autorima - studentske volonterske aktivnosti, zasebni (obvezni i izborni) kolegiji te niz drugih formi kratkoročnih aktivnosti, svakako su značajan doprinos promociji civilne misije; međutim, sveučilišta koja streme (jačoj) integraciji i institucionalizaciji civilne misije, njezina načela moraju uključiti u temeljne akademske djelatnosti - nastavu i istraživanje. Vodeći se za recentnim istraživanjima i sve jasnijim pokazateljima učinka pojedinih modela, na sveučilištima koja streme (snažnijoj) integraciji i institucionalizaciji civilne misije, intenzivno se počinju promovirati i sustavno razvijati modeli visokoškolske nastave i istraživanja koji potiču učenje zalaganjem u zajednici. Tako postavljenim nastavnim i istraživačkim modelima, u kojima se intencionalno integriraju kurikulum, odnosno istraživački projekt i studentsko zalaganje u zajednici, sveučilišni nastavnici utječu na razvoj znanja i vještina studenata za bolje razumijevanje potreba i problema zajednice te njihovo aktivnije civilno zalaganje u zajednici u kojoj žive i u kojoj će sutra profesionalno djelovati.

Sve veći opus istraživačkih radova ukazuje na prednosti koje integracija civilne misije u visokoškolsku nastavu i istraživanje donosi akademskom rastu i razvoju studenata, razvoju njihovih socijalnih vještina te osobnom i moralnom razvoju. Rezultati istraživanja ističu pozitivne promjene u kritičkom promišljanju studenata, njihovim

---

<sup>166</sup> Rezultati pokazuju da obvezni i izborni kolegiji koji se izvode na hrvatskim sveučilištima pokrivaju široki raspon teorijskih tema i praktičnih iskustava u području civilnoga društva pa se tako o civilnom društvu raspravlja iz konteksta brojnih znanstvenih područja. Neki od obveznih kolegija, primjerice na preddiplomskom studiju su: *Kultura civilnog društva*; *Odgoj i obrazovanje za civilno društvo*; *Sociologija politike*; *Ekonomska sociologija*, *Organizacijska kultura i komuniciranje*. Rezultati dalje ističu kako su izborni kolegiji koji tematiziraju civilno društvo brojniji od obveznih, dok se veći broj tematskih cjelina o civilnom društvu predaje u okviru općih kolegija.

analitičkim sposobnostima, razumijevanju gradiva i većoj predanosti akademskom radu, percepciju veće korisnosti sadržaja koje uče, veće zadovoljstvo kolegijem i studijem te veću vjerojatnost za ostankom u formalnom sustavu obrazovanja (Root i sur., 2003; Eyler, 2000; Astin i sur., 2000). Studenti koji sudjeluju u tako osmišljenim aktivnostima u zajednici, pokazuju pozitivne promjene na polju komunikacijskih vještina, spremniji su na rad s raznovrsnim grupama ljudi, pokazuju veću uvjerenost u vlastite sposobnosti brzog uočavanja problema u zajednici, organizacije i poduzimanja potrebnih koraka za razvoj pristupa rješenju problema te jače civilno zalaganje i predanost zajednici (Myers-Lipton, 1996; Osborne i sur., 1998; Eyler i Gills, 1999; Kezar i Rhoads, 2001). Anagažman u takvim aktivnostima omogućuje studentima razvoj vještina vođenja, bolje razumijevanje rasnih i kulturoloških pitanja i jača njihov osjećaj društvene odgovornosti (Howard-Hamilton, 2000; Root i sur., 2000). Bringle i Hatcher (1996) ističu pet važnih ishoda koji se kod studenata pojavljuju kao rezultat nastavnih i istraživačkih aktivnosti u zajednici: komunikacijske vještine, privrženost, obzirnost, odvažnost i stručnost. U kontekstu rasprave o civilnoj misiji sveučilišta, stručnost je potrebno posebno istaknuti, obzirom da brojni sveučilišni nastavnici imaju predrasude prema učenju zalaganjem u zajednici, smatrajući da se studente tako previše udaljuje od znanstvene discipline i struke za koju se obrazuju.

Uspješna integracije civilne misije zahtjeva od sveučilišnih nastavnika učinkovito povezivanje nastave i istraživanja.<sup>167</sup> Iako su prednosti integracije akademskih uloga i načini na koje se ona može postići još uvijek nedovoljno istražena područja (Bloomgarde i O'Meara, 2007), brojna istraživanja koja pokazuju kako se najbolji rezultati civilnog zalaganja u zajednici postižu kroz aktivnosti koje smisleno povezuju istraživačke i nastavne aktivnosti te zalaganje studenata i sveučilišnih nastavnika u zajednici (Reardon, 1998; Benson, Harkavy i Puckett, 2000), mogu biti snažan motivator u promociji integrativne paradigme ovih modela na hrvatskim sveučilištima. Naime, integracija nastavne i znanstvene uloge sveučilišnim nastavnicima u Hrvatskoj mogla bi predstavljati veliki izazov obzirom da njih većina (63,5 posto) smatra kako su nastava i istraživanje na našim sveučilištima međusobno nepovezane akademske djelatnosti (Rončević, 2009). Imajući u vidu ovaj nalaz, rezultate studija o pozitivnim učincima integracije nastave i istraživanja koji potiču zalaganje studenata u zajednici, kao i

---

<sup>167</sup> Na učinkovitu kompoziciju višestrukih uloga sveučilišnog nastavnika u literaturi se uglavnom referira kao na integrativnu paradigmu. Zanimljiv je podatak da studije uglavnom ukazuju kako sveučilišni nastavnici, bez obzira na pripadnost znanstvenoj disciplini, uviđaju potrebu integracije i sinergije svojih uloga (Colbeck, 1998, 2002; Neumann, 1992, 2003).

primjere dobre prakse, valja promotriti kao mehanizme (uspješne) promocije modela učenja zalaganjem u zajednici na našim sveučilištima. Iako se kroz posljednje desetljeće u međunarodnoj akademskoj zajednici razvio niz inicijativa kojima se zagovara integracija nastave i istraživanja i tako pokušava osnaživati povezanost akademskih djelatnosti i zalaganja u zajednici, važno je istaknuti kako je još uvijek riječ o izoliranim primjerima koji su rijetko dio ozbiljno promišljene strategije (re)definiranja civilne misije sveučilišta. U tom smislu ohrabruje i sve veći broj istraživanja koja potvrđuju da integracija aspekata civilne misije u svakodnevne nastavne i istraživačke djelatnosti<sup>168</sup> omogućuje sveučilišnim djelatnicima postizanje boljih rezultata na osobnoj i profesionalnoj razini, a programi koje provode imaju potencijala doprinostiti obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana (Boyer, 1990; Linton, 1995; Benson, Harkavy i Pockett, 2000; Ehrlich, 2000; Peters, 2000; O'Meara, 2002; Bloomgarden i O'Meara, 2007; Jacoby, 2009).

Prepoznati modeli promocije i poticanja civilnog zalaganja studenata uključuju izvannastavne studentske volonterske aktivnosti, osmišljavanje posebnih izbornih i obveznih kolegija, čak i studijskih programa. Međutim, iz prethodnog je prikaza evidentno kako se snažno zagovara integracija aspekata civilne misije sveučilišta u temeljne akademske djelatnosti - nastavu i istraživanje. Slijedeći ovu raspravu, u upitniku je razvijeno šest čestica/tvrđnji kojima se propituju stavovi sveučilišnih nastavnika spram pojedinih prijedloga promocije civilnog zalaganja u okviru akademskih djelatnosti:

1. Važnije je studente obrazovati da budu društveno odgovorni i aktivni građani nego ih poučavati osnovama znanstvene discipline.
2. Ideje, znanja i vještine civilnog zalaganja trebaju se promovirati kroz ciljano osmišljene kolegije jer je nemoguće to činiti kroz nastavu svakog kolegija.
3. Vrijednosti civilnog zalaganja i aktivnog građanstva trebaju se isključivo promovirati kroz projekte i aktivnosti u studentskim organizacijama.
4. Nastavu ne treba opterećivati poticanjem (civilnog) zalaganja studenata u zajednici jer se takvim pristupom ozbiljno ugrožava razvoj stručnjaka.

---

<sup>168</sup> Sveučilišni nastavnici koji integriraju aspekte civilne misije, vrednuju i stvaraju obrazovne prilike koje omogućuju studentima aktivno i iskusno učenje koje unapređuje njihove analitičke sposobnosti i pospješuje vještine učenja rješavanjem problema, promoviraju zalaganje u zajednici i uključuju studente u istraživačke projekte manjih opsega koji se temelje na potrebama (lokalne) zajednice.

5. Civilno zalaganje studenata treba se promovirati kroz redovite obrazovne programe i istraživačke projekte.
6. Civilno zalaganje studenata može biti predmet izbornog, a nikako obveznog kolegija.

Na ljestvici od 1 do 5 sveučilišni su nastavnici procjenjivali stupanj vlastitog (ne)slaganja s određenim prijedlozima, pri čemu je 1 značilo *uopće se ne slažem*, 2 *ne slažem se*, 3 *ne znam/nisam siguran*, 4 *slažem se* i 5 *u potpunosti se slažem*. U ovom se dijelu raspravlja o stavovima sveučilišnih nastavnika spram mogućnosti promocije civilnog zalaganja u akademskim djelatnostima te utvrđuju razlike u njihovim stavovima obzirom na faktor inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena i nezavisne varijable.

#### **6.7.1. Analiza stavova o promociji civilnog zalaganja u akademskim djelatnostima na cijelom uzorku**

Iako rezultati dosadašnjih istraživanja (Harwood i sur., 2005; Abes i sur., 2002) pokazuju da sveučilišni nastavnici nerijetko iskazuju sumnju u ispravnost poticanja civilnog zalaganja studenata, smatrajući da ih se na taj način opterećuje i odvlači od specifičnih i stručnih znanja za koja se obrazuju, naši sveučilišni nastavnici, kako pokazuju rezultati, ne dijele takve sumnje u velikoj mjeri. Iz Tablice 34. vidljivo je da *67,2 posto sveučilišnih nastavnika smatra kako je važnije obrazovati studente da budu društveno odgovorni i aktivni građani, nego ih poučavati osnovama znanstvene discipline (AS=3,7)*, a jedna trećina sveučilišnih nastavnika ne zna/nije sigurna odnosno ne slaže se s ponuđenom tvrdnjom. Pored navedenog, njih *57,7 posto smatra da se poticanjem civilnog zalaganja studenata u zajednici ne ugrožava njihov razvoj stručnjaka*, dok *42,3 posto sveučilišnih nastavnika ne zna/nije sigurno odnosno smatra kako je razvoj studenata kao stručnjaka ipak ugrožen poticanjem njihova civilnog zalaganja u zajednici*.

Može se zaključiti da su ovi rezultati u suglasju s međunarodnim istraživačkim studijama i da obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana postaje sve važnijim ciljem. Naime, rezultati istraživanja *The American College Teacher* (2009), koje

svake tri godine provodi Institut za istraživanja u visokom obrazovanju<sup>169</sup> iz Sjedinjenih Američkih Država, pokazuju kako 55,5 posto sveučilišnih nastavnika<sup>170</sup> smatra važnijim studente preddiplomskog studija poticati na civilno zalaganje i aktivan angažman u zajednici, uz poruku da su oni ključni nositelji društvenih promjena, nego ih poučavati osnovama znanstvene discipline (DeAngelo i sur., 2009)<sup>171</sup>.

Promocija civilnog zalaganja studenata		1+2 %	3 %	4+5 %	AS	sd
1	Važnije je studente obrazovati da budu društveno odgovorni i aktivni građani nego ih poučavati osnovama znanstvene discipline.	13,9	18,9	67,2	3,7	1,0
2	Ideje, znanja i vještine civilnog zalaganja trebaju se promovirati kroz ciljano osmišljene kolegije jer je nemoguće to činiti kroz nastavu svakog kolegija.	30	30,2	39,8	3,1	1,1
3	Vrijednosti civilnog zalaganja i aktivnog građanstva trebaju se isključivo promovirati kroz projekte i aktivnosti u studentskim organizacijama.	52,3	31,6	16	2,6	0,9
4	Nastavu ne treba opterećivati poticanjem (civilnog) zalaganja studenata u zajednici jer se takvim pristupom ozbiljno ugrožava razvoj stručnjaka.	57,7	26,6	15,6	2,5	1,0
5	Civilno zalaganje studenata treba se promovirati kroz redovite obrazovne programe i istraživačke projekte.	9,2	27	63,8	3,6	0,9
6	Civilno zalaganje studenata može biti predmet izbornog, a nikako obveznog kolegija.	28,2	28,9	42,9	3,2	1,2

Tablica 34. Promocija civilnog zalaganja u akademskim djelatnostima - cijeli uzorak (N=570)

<sup>169</sup> Uzorak istraživanja činilo je 22,562 sveučilišnih nastavnika zaposlenih na puno radno na 372 sveučilišta diljem SAD-a. Više informacija o istraživačkom centru, kao i cjelokupni izvještaj dostupno je na internet stranici centra [www.heri.ucla.edu](http://www.heri.ucla.edu) (Higher Education Research Institute - HERI).

<sup>170</sup> Sukladno rezultatima iste istraživačke studije provedene tijekom akademske godine 2004/2005 bilježi se porast od 19,1 posto obzirom da je u prethodnoj istraživačkoj studiji 36,4 posto sveučilišnih nastavnika smatralo kako se studente preddiplomskog studija treba poticati na civilno zalaganje u zajednici. Bilo bi korisno, obzirom na aktualno stanje u hrvatskom visokoškolskom prostoru i velike izazove pri provedbi bolonjske reforme, koja ne daje (previše) prostora uvođenju opisanih modela nastave i istraživanja koji potiču učenje zalaganjem u zajednici, slično istraživanje provesti u bliskoj budućnosti i ispitati povezanost stavova sveučilišnih nastavnika o percepciji važnosti ishoda obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana u odnosu na postignute ishode u njihovom sveučilišnom okruženju.

<sup>171</sup> U izvještaju se dalje ističe kako 87,9 posto sveučilišnih nastavnika smatra da je povezanost njihova sveučilišta i lokalne zajednice važan element sveučilišne misije i kako sveučilišta imaju odgovornost spram okruženja u kojem djeluju te obavezu u analizi i rješavanju potreba i problema lokalne zajednice. Da civilno zalaganje postaje segment koji sve više privlači pozornost sveučilišnih nastavnika, otkriva i zanimljiv podatak iz izvještaja prema kojem dvije trećine sveučilišnih nastavnika u Sjedinjenim Američkim Državama (66,4 posto) smatra da bi civilno zalaganje u zajednici trebao biti jedan od uvjeta pri upisu studenata na sveučilište.

Iz rezultata je razvidno kako su sveučilišni nastavnici u Hrvatskoj podjeljeni u procjeni važnosti studentskih organizacija kao nositelja odgovornosti za poticanje civilnog zalaganja. Naime dok polovica sveučilišnih nastavnika (52,3 posto) ne smatra da se vrijednosti civilnog zalaganja i aktivnog građanstva trebaju isključivo promovirati kroz projekte i aktivnosti u studentskim organizacijama (i time, može se reći, iskazuje svijest i o vlastitoj odgovornosti u tom procesu), druga polovica (47,6 posto) ne zna/nije sigurna, odnosno (u potpunosti) se slaže s takvim prijedlogom. Ovaj je nalaz potrebno povezati i s rezultatima istraživanja o percepciji rektora hrvatskih sveučilišta o ulozi sveučilišnih nastavnika u obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana (Ćulum, 2009). Rektori očekuju od studenata snažniji proaktivniji pristup u budućnosti i smatraju ih primarnim nositeljima odgovornosti za vlastito obrazovanje u kontekstu društveno odgovornih i aktivnih građana. Naime, analizirajući mehanizme kojima bi se mogao poticati ovaj aspekt obrazovanja studenata, rektori ističu važnost studentskih organizacija te niza aktivnosti i projekata koje bi oni samostalno trebali provoditi na sveučilištu, odnosno u (lokalnoj) zajednici (Ćulum, 2009). Niska srednja vrijednost na ovoj tvrdnji (AS=2,6) može, posredno, biti pokazatelj zauzimanja pozitivnog stava sveučilišnih nastavnika o njihovoj profesionalnoj odgovornosti u promicanju vrijednosti civilnog zalaganja i aktivnog građanstva.

Procjenjujući mogućnosti promocije civilnog zalaganja u nastavnim i istraživačkim aktivnostima, naši sveučilišni nastavnici prednost daju izbornim i ciljano osmišljenim kolegijima. Dok se nešto manje od jedne trećine sveučilišnih nastavnika (30 posto) ne slaže s prijedlogom da se ideje, znanja i vještine trebaju promovirati kroz ciljano osmišljene kolegije (jer je to nemoguće činiti kroz nastavu svakog kolegija), njih 70 posto ne zna/nije sigurno, odnosno (u potpunosti) se slaže. Da bi civilno zalaganje moglo biti dio obveznog kolegija, a ne samo izbornog, smatra manje od trećine sveučilišnih nastavnika (28,2 posto) dok se preostale dvije trećine slažu s prijedlogom da *civilno zalaganje treba biti predmetom izbornog, a nikako obveznog kolegija* (71,8 posto, AS=3,2). Imajući u vidu da se *63,8 posto sveučilišnih nastavnika slaže s prijedlogom da se civilno zalaganje studenata treba promovirati kroz redovite obrazovne programe i istraživačke projekte*, dolazimo do nalaza koji ohrabruje. Imajući na umu stanje razvoja civilne misije na hrvatskim sveučilištima, nalazi prema kojima se iskazuje određeni stupanj senzibilizacije sveučilišnih nastavnika za uvođenje ciljano osmišljenih kolegija i izbornih kolegija koji bi se usmjerili na poticanje civilnog zalaganja, djelomično otvaraju prostor, kako Welch (2009) kaže, promocije civilnog zalaganja putem tako postavljenih kolegija.

Ipak, valja imati na umu rezultate brojnih istraživačkih studija koje šalju jasnu poruku - ukoliko se žele postići promjene, a studente zaista poticati na civilno zalaganje i utjecati na njihovo obrazovanje kao društveno odgovornih i aktivnih građana, tada treba težiti da se aktivnosti civilnog zalaganja učine sastavnim dijelom svakodnevnih, postojećih nastavnih i istraživačkih aktivnosti kojima je obuhvaćen veliki broj studenata.

### 6.7.2. Analiza stavova o promociji civilnog zalaganja prema faktoru inovativnosti i nezavisnim varijablama

Usporedba skupina sveučilišnih nastavnika prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena pokazuje značajne razlike na četiri od šest čestica/tvrđnji (Vidjeti tablicu 35.) Post-hoc usporedbe (LSD) među skupinama pokazuju kako skupina inovatora i ranih usvajača iskazuje veći stupanj slaganja od ostalih skupina s tvrdnjom da je studente važnije obrazovati da budu društveno odgovorni i aktivni građani, nego ih poučavati osnovama znanstvene discipline, što je vidljivo iz Slike 23.<sup>172</sup>

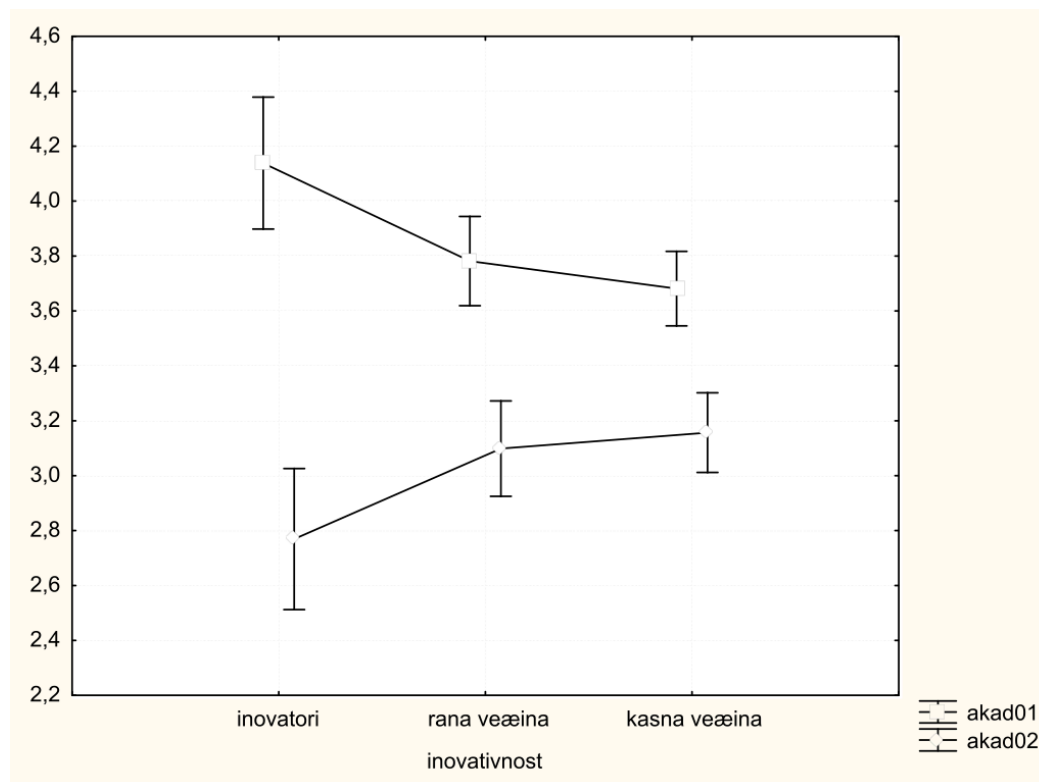
varijabla	Inovativnost/spremnost na promjene									P (ANOVA)
	Inovatori i rani usvajači			Rana većina			Kasna većina i kolebljivci			
	N	Sr.vr.	SD	N	Sr.vr.	SD	N	Sr.vr.	SD	
Društvena odgovornost vs. znanstvena disciplina	78	4,1	1,0	187	3,8	1,0	263	3,6	1,0	0,002
Ciljano osmišljeni kolegiji	78	2,7	1,3	185	3,1	1,0	266	3,2	1,0	0,009
Studentske organizacije	78	2,4	1,1	186	2,6	0,9	265	2,6	0,9	0,284
Ugrožavanje razvoja stručnjaka	78	2,2	1,0	186	2,4	1,0	264	2,6	1,0	0,019
Redovita nastava i istraživanje	78	3,8	1,1	185	3,7	0,8	266	3,5	0,8	0,004
Izborni, ne obvezni kolegij	78	3,1	1,4	184	3,2	1,1	263	3,2	1,2	0,491

Tablica 35. Skupine prema faktoru inovativnosti i promocija civilnog zalaganja u akademskim djelatnostima

<sup>172</sup> p=0,024 (t>1,96) u odnosu na skupinu rana većina; p<0,001 (t>2,59) u odnosu na skupinu kasna većina i kolebljivci.



Osim navedenog, skupina kasna većina i kolebljivci daje značajno višu ocjenu od skupine inovatora i ranih usvajača kod procjene ugroženosti razvoja stručnjaka poticanjem civilnog zalaganja ( $p=0,009$ ;  $t>1,96$ ), iskazujući tako veći stupanj slaganja s tvrdnjom kako se nastavu ne bi trebalo opterećivati poticanjem (civilnog) zalaganja studenata u zajednici jer se takvim pristupom ozbiljno ugrožava razvoj stručnjaka.

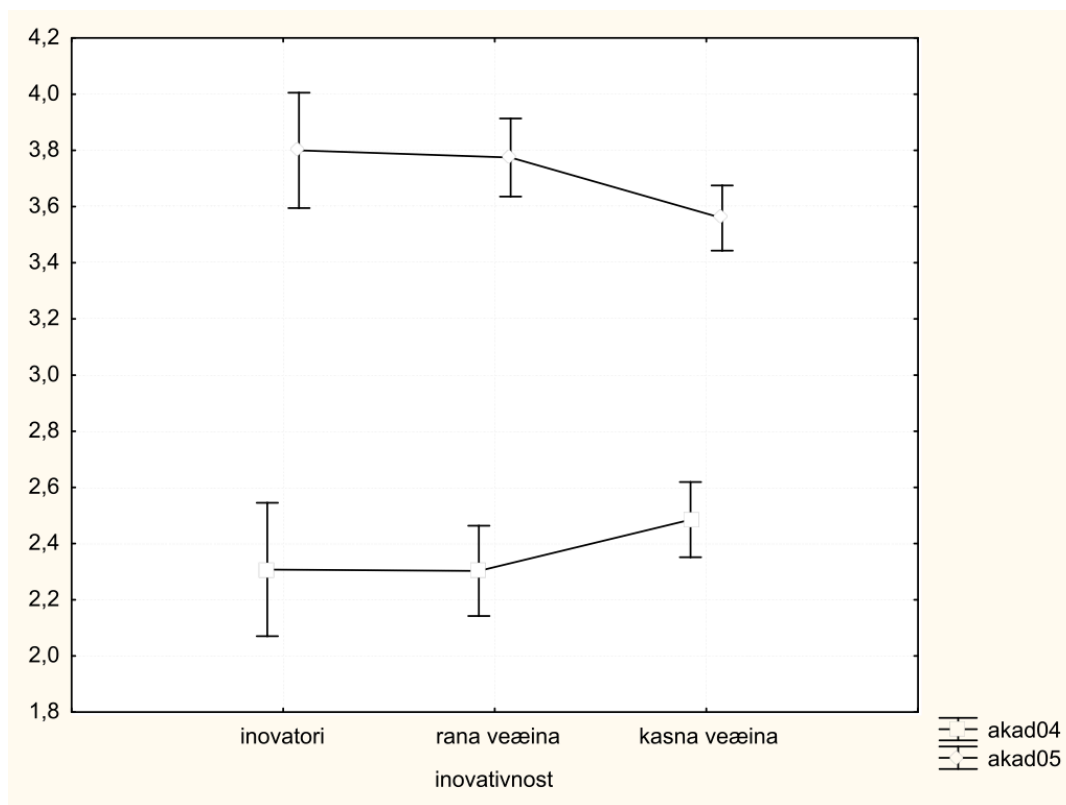


Slika 23. Skupine prema faktoru inovativnosti i promocija civilnog zalaganja

Procjenjujući mogućnosti promocije civilnog zalaganja u nastavnim i istraživačkim aktivnostima, skupina kasna većina i kolebljivci daje značajno višu ocjenu od inovatora i ranih usvajača<sup>173</sup> za prijedlog ciljano osmišljenih kolegija, čime iskazuje veći stupanj slaganja s tvrdnjom da se ideja, znanja i vještine civilnog zalaganja trebaju promovirati putem ciljano osmišljenih kolegija, jer je to nemoguće činiti kroz nastavu svakog kolegija. I konačno, u procjeni mogućnosti promocije civilnog zalaganja kroz redovite akademske djelatnosti, skupina kasna većina i kolebljivci daje značajno nižu ocjenu od preostale dvije skupine<sup>174</sup>, iskazujući tako manji stupanj slaganja s prijedlogom da se civilno zalaganje studenata promovira kroz redovite obrazovne programe i istraživačke projekte.

<sup>173</sup>  $p=0,003$  ( $t>1,96$ ) u odnosu na skupinu inovatori i rani usvajači.

<sup>174</sup>  $p=0,005$  ( $t>1,96$ ) u odnosu na skupinu inovatori i rani usvajači i  $p=0,010$  ( $t>1,96$ ) u odnosu na skupinu rana većina.



Slika 24. Skupine prema faktoru inovativnosti i promocija civilnog zalaganja

I nalazi ovog dijela analize doprinose već uočenom obrascu skupine kasna većina i kolebljivci za davanjem značajno nižih/viših ocjena, osobito prema pokazateljima civilne misije, čime još jednom potvrđuju manji stupanj senzibilizacije spram koncepta civilne misije sveučilišta i njegove operacionalizacije.

Daljnje Post-hoc usporedbe (LSD) među skupinama ukazuju na značajnost nezavisnih varijabli sveučilište, područje izbora u zvanje i spol. Analiza nije pokazala značajne razlike obzirom na varijable akademsko zvanje, dob i članstvo/funkcije.

Analiza prema sveučilištu ukazuje na značajnu razliku samo na procjeni važnosti studentskih organizacija u poticanju civilnog zalaganja pa tako predstavnici integriranih sveučilišta daju značajno višu ocjenu od sveučilišnih nastavnika s ostalih sveučilišta<sup>175</sup>, iskazujući tako veći stupanj slaganja s tvrdnjom da se vrijednosti civilnog zalaganja i aktivnog građanstva trebaju isključivo promovirati kroz projekte i aktivnosti u studentskim organizacijama. Sveučilište se u ovom dijelu analize stavova sveučilišnih

<sup>175</sup>  $p < 0,05$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na Sveučilište u Zagrebu i  $p < 0,05$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na djelomično integrirana sveučilišta.

nastavnika spram različitih pokazatelja civilne misije sveučilišta nije do sada pokazalo kao značajna diskriminatorna varijabla pa je stoga ovaj nalaz teško objašnjiv. Moguće je da su na manjim, integriranim sveučilištima, sveučilišni nastavnici bolje upoznati s radom organizacija koje studenti vode i njihovim angažmanom na sveučilištu i u zajednici, zbog čega ih mogu doživljavati značajnim faktorom u poticanju civilnog zalaganja (ostalog dijela) studentske populacije.

Varijabla područje izbora u zvanje pokazala se značajnim uzrokom razlika na četiri tvrdnje. Kod procjene važnosti obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana, u odnosu na njihovo poučavanje osnovama znanstvene discipline, sveučilišni nastavnici društveno-humanističkih znanosti i znanosti umjetničkih područja daju značajno višu ocjenu od nastavnika prirodnih ( $p=0,014$ ;  $t>1,96$ ) i tehničkih znanosti ( $p<0,001$ ;  $t>2,59$ ) čime iskazuju veći stupanj slaganaj s tvrdnjom da je važnije studente obrazovati da budu društveno odgovorni i aktivni građani nego ih poučavati osnovama znanstvene discipline. Paralelno, procjenjujući ugroženost razvoja studenata kao stručnjaka zbog poticanja njihova civilnog zalaganja, predstavnici društveno-humanističkih i znanosti umjetničkih područja daju značajno nižu ocjenu od sveučilišnih nastavnika tehničkih ( $p<0,001$ ;  $t>2,59$ ) te biomedicinskih i biotehnoloških znanosti ( $p<0,001$ ;  $t>2,59$ ) iskazujući tako manji stupanj slaganja od ostalih skupina s tvrdnjom da se nastavu ne treba opterećivati poticanjem (civilnog) zalaganja studenata u zajednici jer se takvim pristupom ozbiljno ugrožava razvoj stručnjaka. I kod procjene mogućnosti poticanja civilnog zalaganja u akademskim djelatnostima, ističu se predstavnici društveno-humanističkih znanosti i znanosti umjetničkih područja: daju značajno višu ocjenu od ostalih skupina kod prijedloga promocije civilnog zalaganja putem redovitih obrazovnih programa i istraživačkih projekata<sup>176</sup> i značajno nižu ocjenu u odnosu na predstavnike tehničkih ( $p=0,004$ ;  $t>1,96$ ) te biomedicinskih i biotehnoloških znanosti ( $p=0,005$ ;  $t>1,96$ ) kod procjene izbornog kolegija, iskazujući tako niži stupanj slaganja s tvrdnjom da civilno zalaganje može biti predmetom izbornog, nikako obveznog kolegija.

Analiza prema spolu, sada već očekivano, ističe veću senzibilizaciju žena spram pokazatelja civilne misije sveučilišta. Žene su tako, u odnosu na muškarce, sklonije stavu kako je važnije studente obrazovati da budu društveno odgovorni i aktivni građani nego ih poučavati osnovama znanstvene discipline ( $AS=3,9$ ;  $p<0,001$ ;  $t>2,59$ ). Logično, daju i značajno nižu ocjenu kod procjene ugroženosti razvoja stručnjaka zbog poticanja

---

<sup>176</sup>  $p<0,05$ ;  $t>1,96$  u odnosu na sve tri skupine (prirodne znanosti, tehničke znanosti, biomedicinke i biotehnološke znanosti).

civilnog zalaganja, čime iskazuju niži stupanj slaganja s tvrdnjom da nastavu ne treba opterećivati poticanjem (civilnog) zalaganja studenata u zajednici jer se takvim pristupom ozbiljno ugrožava razvoj stručnjaka. Indikativno je i što se, više od svojih muških kolega, slažu se s prijedlogom da se civilno zalaganje studenata treba promovirati kroz redovite obrazovne programe i istraživačke projekte (AS=3,8;  $p>0,001$ ;  $t>2,59$ ), s obzirom da procjenjuju svoje istraživačke aktivnosti značajno više usmjerenima na boljitak društva, u odnosu na svoje muške kolege (Rončević, 2009).

### **6.7.3. Zaključna razmatranja**

Rezultati ovog dijela analize, prema kojima (I) gotovo dvije trećine sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj (67,2 posto) smatra kako je važnije obrazovati studente da budu društveno odgovorni i aktivni građani, nego ih poučavati osnovama znanstvene discipline (AS=3,7), (II) njih 63,8 posto naklonjeno je promociji civilnog zalaganja studenata kroz redovite obrazovne programe i istraživačke projekte, (III) 57,7 posto sveučilišnih nastavnika smatra da se poticanjem civilnog zalaganja studenata ne ugrožava njihov razvoj kao budućih stručnjaka i (III) 52,3 posto ne smatra studentske organizacije isključivima u promociji vrijednosti civilnog zalaganja i aktivnog građanstva, ukazuju na (deklarativnu?) podršku koju sveučilišni nastavnici pružaju konceptu civilne misije, u ovom slučaju poticanju civilnog zalaganja studenata.

Značaj ovdje istaknutih nalaza, a u kontekstu spremnosti sveučilišnih nastavnika na integraciju civilne misije u svakodnevni nastavni i istraživački rad, valja promotriti u odnosu na nalaze kojima se propituje njihov stav prema mogućnostima poticanja civilnog zalaganja kroz redovite akademske djelatnosti. Iako, kako je već istaknuto, značajan udio sveučilišnih nastavnika smatra da je važnije obrazovati studente da budu društveno odgovorni i aktivni građani, nego ih poučavati osnovama znanstvene discipline, većina sveučilišnih nastavnika smatra da se civilno zalaganje treba poticati kroz izborne, odnosno ciljano osmišljene kolegije, jer je to nemoguće činiti kroz nastavu svakog kolegija. Imajući na umu da je civilna misija na hrvatskim sveučilištima, barem u kontekstu njezine institucionalizacije, potpuno zanemarena, ovaj nalaz može biti poticaj osmišljavanju takvih kolegija s ciljem promocije koncepta civilne misije. Valja ipak imati na umu da se integracijom civilne misije nastoje povezati nastavna i istraživačka djelatnost te uključiti što veći broj studenata u aktivnosti zalaganja u zajednici, što bi moglo imati ozbiljnih konceptualnih problema obzirom da dosadašnja istraživanja

(Rončević, 2009) ukazuju da sveučilišni nastavnici doživljavaju temeljne akademske djelatnosti, nastavu i istraživanje, međusobno nepovezanim, pri čemu nastavnim procesom dominiraju klasična predavanja.

Kako sve veći opus istraživačkih radova kontinuirano ukazuje na prednosti koje integracija civilne misije u visokoškolsku nastavu i istraživanje donosi akademskom, profesionalnom, osobnom i moralnom rastu i razvoju studenata i sveučilišnih nastavnika (a pritom značajno doprinosi razvoju sveučilišta i zajednice), valjalo bi intenzivirati istraživanja i u domaćem znanstvenom diskursu. Pritom bi sama istraživanja trebala imati ulogu u promociji modela nastave i istraživanja koji potiču učenje zalaganjem u zajednici, kako bi se akademsku zajednicu (bolje) upoznalo s prednostima ovih modela i načinima na koji ih uspješno mogu integrirati u svoj svakodnevni rad.

Analiza prema skupinama i nezavisnim varijablama sada već dozvoljava govoriti o obrascima ponašanja pojedinih skupina: kasna većina i kolebljivci iskazuju niži stupanj slaganja s pokazateljima civilne misije sveučilišta, u odnosu na preostale dvije skupine. Dosadašnji nalazi već su skrenuli pozornost na sveučilišne nastavnike društveno-humanističkih i znanosti umjetničkih područja, koji i u ovom dijelu iskazuju veći stupanj slaganja od ostalih skupina s pokazateljima civilne misije sveučilišta. Rezultati istraživanja od početka ukazuju na veći stupanj senzibilizacije žena spram koncepta civilne misije, što je i ovdje slučaj.

Indikativno je što značajan udio sveučilišnih nastavnika, kako pokazuju rezultati ovog dijela analize, podržava načela civilne misije sveučilišta, odnosno aktivnosti poticanja civilnog zalaganja studenata, dok u isto vrijeme rješenje integracije vidi u izbornosti i ciljano osmišljenim kolegijima. Moguće je da ih dominantno tradicionalno poimanje nastave i istraživanja i percepcija njihove međusobne nepovezanosti inhibira u promišljanju mogućih smjerova integracije nastavne i istraživačke djelatnosti te sinergije koncepta civilne misije, kurikularnih koncepata redovitih obrazovnih programa (kolegija) i istraživačkih projekata.

## **6.8. Motivacija sveučilišnih nastavnika za integraciju civilne misije u temeljne akademske djelatnosti**

Posljednjih tridesetak godina institucionalizacija civilne misije sveučilišta, a osobito njezina integracija u temeljne akademske djelatnosti, predmetom je akademskih rasprava koje se razvijaju kroz sve veći broj istraživanja, znanstvenih radova, konferencija i edukacija posvećenih ovoj temi. Iako je integracija civilne misije u akademske djelatnosti fenomen koji tek odnedavno zauzima (ozbiljniju) akademsku pozornost, dosadašnje spoznaje o modelima nastave i istraživanja kojima se potiče civilno zalaganje studenata jednoglasno govore u prilog dva modela iskustvenog učenja koji (uspješno) potiču civilno zalaganje i doprinose obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana - model učenja zalaganjem u zajednici, čija se integracija zagovara u visokoškolsku nastavu i model istraživanja temeljenog na potrebama zajednice, koji se zagovara kao model primjenjenog istraživanja. Porast broja radova koji ukazuju na prednosti integracije ovih modela te sve veći broj sveučilišta i sveučilišnih nastavnika koji su odlučili transformirati svoje tradicionalne akademske aktivnosti i ozbiljno se posvetiti razvoju nastavnih programa i istraživačkih projekata, koji uključuju ove prepoznate modele, ukazuju na njihovu sve veću učinkovitost.

Osnovu ovih modela nastave i istraživanja čini poticanje civilnog zalaganja sveučilišnih nastavnika i studenata, kao aktualnih i budućih stručnjaka, koji imaju znanja i vještine uočiti, definirati i razumijeti potrebe i probleme (lokalne) zajednice, ukazivati na neadekvatne pristupe (lokalnih) vlasti u odgovaranju na prepoznate potrebe i probleme, i u konačnici, aktivno doprinositi njihovom rješavanju u suradnji s relevantnim dionicima u zajednici. Osmišljavanje, provedba i vrednovanje tako postavljenih nastavnih i istraživačkih aktivnosti, koje su povezane s kurikulumom i odgovaraju višestrukim potrebama zajednice, zahtjevaju specifična znanja i vještine, a prije svega predanost sveučilišnih nastavnika. Od njih se naime očekuje uspostavljanje i rukovođenje partnerskim (istraživačkim) projektima u zajednici, osmišljavanje studentskih aktivnosti u okviru postojećih nastavnih programa, ili pak priprema novih i nekonvencionalnih nastavnih programa i aktivnosti koje potiču učenje povezano s akademskom disciplinom i problemima u zajednici. U tako postavljenim aktivnostima valja kvalitetno osmisliti terenski rad studenata, promišljati o pravima, obvezama i odgovornostima svih uključenih, adekvatno dokumentirati vlastiti, a osobito rad studenata i pratiti njihov napredak, a ništa manje značajno nije niti dokumentiranje

utjecaja aktivnosti na potrebe i probleme u zajednici kojima su se studenti bavili. Studentima valja omogućiti aktivno sudjelovanje u dobro osmišljenoj i organiziranoj aktivnosti u zajednici koja će odgovarati na prepoznate potrebe i probleme te zajednice, a zatim ih pozvati da analiziraju svoju aktivnost na način koji im omogućuje dublje razumijevanje sadržaja kolegija, uvažavanje doprinosa (znanstvene) discipline i internalizaciju osjećaja vlastite društvene odgovornosti.

Iako se u akademskoj zajednici vode žustre rasprave o svrhovitosti ovih modela (o kojima se u radu već raspravljalo), a sve veći opus radova ukazuje na niz prednosti koje njihova integracija u temeljne akademske djelatnosti donosi studentima, sveučilišnim nastavnicima, sveučilištu i zajednici, prava su rijetkost radovi koji u fokusu istraživanja imaju motivaciju sveučilišnih nastavnika na uvođenje ovih modela u svakodnevni nastavni i istraživački rad, prepreke koje oni percipiraju kao inhibitore uvođenja modela i uvjete koji bi ih ohrabрили na promjene. Ovo istraživanje stoga predstavlja značajan doprinos međunarodnom, a osobito domaćem opusu literature koji se bavi istraživanjem ovog fenomena.

Hammond (1994) je među prvim i rijetkim istraživačima koja se bavila istraživanjem motivacije sveučilišnih nastavnika u procesu integracije modela učenja zalaganjem u zajednicu i njezina je studija, koja je uključivala 130 ispitanika sa 23 različite visokoškolske institucije u Sjedinjenim Američkim državama pokazala kako su najutjecajniji motivacijski faktori povezani s brigom sveučilišnih nastavnika o interesima studenata i njihovom akademskom, profesionalnom i osobnom razvoju. Konzistentnost s ovim nalazom vidljiva je i u rezultatima istraživanja Abes i suradnika (2002) čija studija dodatno doprinosi razumijevanju motivacije sveučilišnih nastavnika koji se odluče na integraciju civilne misije u akademske djelatnosti. Ukazujući na postojeće preveliko opterećenje studenata u njihovom svakodnevnom radu, a posebice na izazove koje bi pred njih stavila suradnja s nastavnicima i suradnicima u zajednici u aktivnostima civilnog zalaganja, sveučilišni nastavnici naglašavaju kako su interes studenata za takav pristup radu i njihova spremnost na "izlazak" iz institucije od presudne važnosti. Studenti bi također trebali biti jako dobro upoznati s ovakvim načinom rada i, ukoliko je moguće, sudjelovati s nastavnicima u osmišljavanju aktivnosti njihova zalaganja u zajednici (Abes i sur., 2002).

Dinamični zahtjevi kojima sveučilišni nastavnici nastoje odgovoriti u turbulentnim razdobljima transformacije visokoga školstva kojima smo svjedoci, utječu na raspodjelu

njihovih aktivnosti i temeljnih zadaća u vremenu kojim raspolažu (Rice, Sorcineli i Austin, 2000, Kogan i Teichler, 2007). Sveučilišni nastavnici koji teže integrirati model učenja zalaganjem u zajednici suočavaju se stoga s velikim izazovima, a literatura i dosadašnje studije upućuju na nekoliko temeljnih prepreka: (I) *nedostatak vremena za razvoj i provedbu tako osmišljenih aktivnosti* (Harwood i sur., 2005; Abes i sur., 2002; Hammond, 1994; Stanton, 1994), (II) *izostanak institucionalne podrške* (Harwood i sur., 2005; McKay i Rozee, 2004; Abes i sur., 2002; Ward, 1996; Stanton, 1994), (III) *neadekvatno vrednovanje rada sveučilišnih nastavnika* (Abes i sur., 2002), (IV) *izostanak logističke podrške* (Harwood i sur., 2005; McKay i Rozee, 2004; Abes i sur., 2002; Driscoll i sur., 1996; Hammond, 1994) i (V) *izostanak financijske podrške* (Harwood i sur., 2005; McKay i Rozee, 2004; Abes i sur., 2002; Ward, 1996; Hammond, 1994).

Pored prepreka, u (oskudnoj) se literaturi raspravlja i o motivacijskim faktorima koji utječu na odluku sveučilišnih nastavnika o integraciji modela učenja zalaganjem u zajednici. Među najvažnijim motivatorima tako se nalaze: (I) *osobni doprinos zajednici* (McKay i Rozee, 2004; Abes i sur., 2002; Hammond, 1994), (II) *interes studenata i doprinos unapređenju njihova razvoja* (McKay i Rozee, 2004; Abes i sur., 2002; Hesser, 1995), (III) *institucionalna podrška* (Harwood i sur., 2005; Abes i sur., 2002; Hammond, 1994; Stanton, 1994), (IV) *mogućnost stručnog usavršavanja* (Harwood i sur., 2005; Bringle i sur., 1997; Bringle i Hatcher, 1995; Stanton, 1994; ) i (V) *podrška kolega* (Harwood i sur., 2005; Abes i sur., 2002).

S ciljem uspješne promocije modela učenja zalaganjem u zajednici na sveučilištu, odnosno među sveučilišnim nastavnicima, potrebno je osigurati *“dobro osmišljen, strukturiran, organiziran i kreativan pristup pripremi i usavršavanju sveučilišnih nastavnika ne bi li oni mogli spremnije uvesti promjene u svoj rad te brže i jednostavnije postići značajne rezultate”* (Hatcher, 1995:113). Imajući na umu ključnu ulogu sveučilišnih nastavnika u integraciji civilne misije u temeljne akademske djelatnosti (Kendall, 1990) važno je istraživati načine i mehanizme kojima ih se može poticati i podržati u takvim nastojanjima. Slijedeći aktualnu akademsku raspravu o preprekama i motivatorima integracije modela učenja zalaganjem u zajednici i analizirajući instrumente dosadašnjih istraživanja koja su se bavila ovim područjem, u upitniku je razvijeno jedanaest čestica i analizirao se njihov motivacijski potencijal na uvođenje



aspekata civilne misije u svakodnevni nastavni i istraživački rad sveučilišnih nastavnika na hrvatskim sveučilištima<sup>177</sup>:

1. Definiranje zadaća civilne misije kao temeljnih aspekata misije sveučilišta.
2. Uključenost zadaća civilne misije u temeljne pravne akte sveučilišta i fakulteta (zakon, statut).
3. Osiguranje mogućnosti usavršavanja.
4. Uključenost doprinosa zajednici kao kriterija znanstveno-nastavnog napredovanja.
5. Simboličko vrednovanje (nagrađivanje).
6. Dodatak na plaću.
7. Financijska potpora za troškove osmišljenih aktivnosti.
8. Osigurana administrativna potpora i infrastruktura.
9. Fleksibilne mogućnosti opterećenja u radu i vrednovanja različitih akademskih aktivnosti.
10. Interes drugih kolega/ica i njihova podrška u radu.
11. Zainteresiranost studenata za takvim sadržajima i aktivnostima.

Na ljestvici od 1 do 5 sveučilišni su nastavnici procjenjivali stupanj motivacijskog učinka koji bi navedeni prijedlozi mogli imati na njihovu odluku integracije aspekata civilne misije u svakodnevni nastavni i istraživački rad, pri čemu je 1 značilo *uopće me ne bi potaknulo*, 2 *slabo mi me potaknulo*, 3 *osrednje bi me potaknulo*, 4 *potaknulo bi me* i 5 *u potpunosti bi me potaknulo*.

U ovom se dijelu raspravlja o faktorima koji bi mogli potaknuti sveučilišne nastavnike na integraciju civilne misije u temeljne akademske djelatnosti te utvrđuju razlike u njihovoj procjeni obzirom na faktor inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena i nezavisne varijable<sup>178</sup>.

---

<sup>177</sup> Kako je ovo istraživanje bilo dijelom većeg istraživačkog projekta, ovdje istaknute tvrdnje u izvornom su se instrumentu, osim na aspekte integracije civilne misije, odnosile i na aspekte integracije obrazovanja za održivi razvoj (primjerice, Definiranje zadaća civilne misije i obrazovanja za održivi razvoj kao temeljnih aspekata misije sveučilišta). U ovom je dijelu interpretacije izostavljen dio koji se odnosi na obrazovanje za održivi razvoj, kako bi se zadržala konzistentnost s ostalim dijelom provedene analize i predstavljenih rezultata.

<sup>178</sup> Važno je napomenuti kako je ovaj dio upitnika bio posljednji koji su sveučilišni nastavnici trebali ispuniti zbog čega se broj ispitanika smanjio pa je u krajnjem dijelu iznosio N=480, a ne N=570, što je uzorak na kojem je rađena analiza prethodnog dijela upitnika

### **6.8.1. Analiza motivacijskih faktora za integraciju civilne misije u temeljne akademske djelatnosti na cijelom uzorku**

Rezultati ovog istraživanja idu u prilog dosadašnjim studijama (Hammond, 1994; Abes i sur., 2002) s obzirom da najveći udio sveučilišnih nastavnika, njih 78,2 posto, navodi kako bi ih zainteresiranost studenata najviše motivirala na integraciju civilne misije u svakodnevni nastavni i istraživački rad. S najvišom srednjom vrijednosti, zainteresiranost studenata tako je na prvom mjestu, od ukupno jedanaest faktora (AS=4,0). Nešto manji udio sveučilišnih nastavnika, njih 73,8 posto ističe važnost administrativne potpore i infrastrukture i tako ovaj motivacijski faktor stavlja na drugo mjesto (AS=3,9). Visoko pozicioniranje navednog faktora prati rezultate međunarodnih studija u kojima sveučilišni nastavnici ukazuju na potrebu dodatne administrativne podrške zbog složenosti procesa planiranja, pripreme, provedbe i evaluacije ovakvog načina rada koji nerijetko uključuje veliki broj suradnika izvan akademske zajednice čiji rad treba također pratiti (Abes i sur., 2002, Stacey i Foreman, 1999; Ward, 1996). Značajan udio sveučilišnih nastavnika, njih 64,9 posto navodi kako bi ih na integraciju motivirale fleksibilne mogućnosti opterećenja u radu i vrednovanja različitih akademskih mogućnosti, što ovaj motivacijski faktor stavlja na treće mjesto (AS=3,7). U situacijama velikog nastavnog opterećenja, sveučilišni nastavnici nemaju dovoljno vremena proučavati i analizirati adekvatnu primjenu modela učenja zalaganjem u zajednici u kolegijima kojima su nositelji (Harwood i sur., 2005; Hammond, 1994; Ward, 1996) jer im to oduzima vrijeme koje bi, sukladno aktualnom sustavu vrednovanja rada sveučilišnih nastavnika, trebali ulagati u "važnije" akademske djelatnosti (Morton i Troppe, 1996). Ovaj su izazov očito prepoznali i naši sveučilišni nastavnici obzirom da bi njih polovicu, 51,4 posto, uključivanje doprinosa zajednici u kriterije znanstveno-nastavnog napredovanja, potaknulo na integraciju civilne misije u svakodnevni nastavni i istraživački rad (AS=3,4). Pritom, 25,9 posto sveučilišnih nastavnika ističe kako bi ih to osrednje motiviralo, a njih 22, 4 slabo, odnosno uopće ne bi. Podsjetimo li na rezultat istraživanja iz prethodnog dijela, prema kojem polovica sveučilišnih nastavnika (47,8 posto) smatra da se aktivnosti zalaganja i doprinosa zajednici ne trebaju vrednovati niti uvesti u kriterije za izbor u više zvanje, a jedna se trećina ipak slaže s prijedlogom, očito je da pitanje vrednovanja aktivnosti zalaganja sveučilišnim nastavnicima postaje važnije kada se takve aktivnosti dovedu u vezu sa svakodnevnim nastavnim i istraživačkim radom.

Na uvođenje aspekata CIVILNE MISIJE u nastavni i istraživački rad potaknulo bi me:		Uopće ne bi/slabo bi potaknulo (%)	Osrednje bi potaknulo (%)	Potaknulo bi/u potpunosti bi potaknulo %	AS	SD
11	Zainteresiranost studenata za takvim saržajima i aktivnostima	7,2	14,5	78,2	4,0	0,972
8	Osigurana administrativna potpora i infrastruktura	11,6	14,6	73,8	3,9	1,057
9	Fleksibilne mogućnosti opterećenja u radu i vrednovanja različitih akademskih aktivnosti	13,3	21,9	64,9	3,7	1,085
7	Financijska potpora za troškove osmišljenih aktivnosti	15,2	18,8	66	3,7	1,091
3	Osiguranje mogućnosti usavršavanja	12,7	24,7	62,6	3,7	1,029
10	Interes drugih kolega/ica i njihova podrška	15,4	24	60,6	3,5	1,062
4	Uključenost doprinosa zajednici kao kriterija znanstveno-nastavnog napredovanja	22,6	25,9	51,4	3,4	1,155
1	Definiranje zadaća civilne misije kao temeljnih aspekata misije sveučilišta	19,8	30,3	49,9	3,4	1,055
2	Uključenost zadaća civilne misije u temeljne pravne akte sveučilišta i fakulteta	20,3	32,1	47,6	3,3	1,057
6	Dodatak na plaću	33,9	26,8	39,3	3,0	1,216
5	Simboličko vrednovanje (nagrađivanje)	34,8	32,2	33,1	2,9	1,143

Tablica 36. Motivacijski faktori za integraciju civilne misije u akademske djelatnosti – cijeli uzorak (N=480)

Međutim, faktor vrednovanja sveučilišni nastavnici još uvijek procjenjuju manje značajnim u odnosu na financijsku podršku, osiguranje mogućnosti usavršavanja te interes kolega i njihovu podršku u radu, na što također ukazuju i recentne međunarodne studije. Važnost financijske potpore za troškove osmišljenih aktivnosti tako u ovom istraživanju ističe 66 posto sveučilišnih nastavnika (AS=3,7), mogućnosti usavršavanja njih 62,6 posto (AS=3,7), a interes kolega i njihovu podršku u radu njih 60,6 posto (AS=3,5). Stručno usavršavanje i podrška kolega prepoznati su kao važni motivatori i u međunarodnim studijama (Harwood i sur., 2005; Abes i sur., 2002), na što su još ukazivali Morton i Tropp (1996). Rezultati njihova istraživanja pakuzuju da su sveučilišni nastavnici spremniji krenuti u proces integracije modela učenja zalaganjem u zajednici ukoliko su se u proces upustili i kolege koje iznimno cijene. Pritom su od

presudne važnosti i prilike za stjecanje novog znanja i vještina. Programi stručnog usavršavanja značajan su motivacijski faktor, ne samo jer omogućuju sveučilišnim nastavnicima upoznavanje i bolje razumijevanje koncepta učenja zalaganjem u zajednici, već zato što se sudjelovanjem u takvim edukacijskim programima nerijetko stvori zajednica sveučilišnih nastavnika posvećena obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana koja njeguje i vrednuje slična načela rada sa studentima i pruža si daljnju podršku u radu (Harwood i sur., 2005; Abes i sur., 2002). Stvarajući tako *think thank* zajednicu, sveučilišni nastavnici razmjenjuju ideje i iskustva, promišljaju o unapređenju postojećih modela, umrežavaju se i stvaraju nove projektne prilike za suradnju. Takva je podrška u radu posebno značajna obzirom da se sveučilišni nastavnici često suočavaju s izazovima provedbe aktivnosti zbog manjka vremena, a osobito zbog izostanka financijske podrške u osmišljavanju aktivnosti kojima se potiče zalaganje u zajednici (Abes i sur., 2002; Driscoll i sur., 1996; Ward, 1996; Stanton, 1994). Abes i suradnici (2002) ukazali su na važnost postojanja podrške, osobito mlađim suradnicima pa se tako povezivanje s kolegama, koji su u različitim fazama akademske karijere, pokazalo uspješnim modelom međusobnog tutoringa i jačanja interdisciplinarnosti u radu. Planiranje i primjena modela učenja zalaganjem u zajednici izazovan je, ponekad i iscrpljujući proces, osobito imajući na umu opterećenje sveučilišnih nastavnika u drugim aktivnostima, zbog čega je podrška kolega iznimno važan čimbenik koji pomaže zadržati motivaciju i predanost u radu (Harwood i sur., 2005; Abes i sur., 2002).

Dok se u bujajućoj literaturi snažno zagovara institucionalizacija civilne misije i (re)definiranje aktualnih uvjeta napredovanja sveučilišnih nastavnika koji doprinose razvoju zajednice i obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana (Boyer, 1990; Blackburn i Lawrence, 1995; Bloomgarden i O'Meara, 2007; Driscoll, 2007; Ledić, 2007), a (starije) istraživačke studije ukazuju kako je (još uvijek) aktualan sustav napredovanja sveučilišnih nastavnika najveća prepreka u motivaciji sveučilišnih nastavnika za integraciju civilne misije (Ward, 1998; Morton i Troppe, 1996; Hammond, 1994; Stanton, 1994), zanimljivo je da novija istraživanja, iako rijetka, pokazuju suprotno.

Rezultati ovog istraživanja tako pokazuju da naši sveučilišni nastavnici ne prepoznaju sustav vrednovanja kao najznačajniji motivator. Iako polovica sveučilišnih nastavnika navodi kako bi ih uključivanje doprinosa zajednici kao kriterija znanstveno-nastavnog napredovanja potaknulo na integraciju civilne misije, ovaj je faktor, obzirom na dobivenu srednju ocjenu, tek na sedmom mjestu. Na slične rezultate ukazuje još jedino studija Abes i suradnika (2002) pa se može reći kako nalaz ovog istraživanja značajno

odudara od dominantnog stava u aktualnoj akademskoj raspravi i postojećoj literaturi. Ovi nalazi naravno ne impliciraju kako se (re)definiranje kriterija znanstveno-nastavnog napredovanja ne treba i dalje zagovarati, već da su oni očito manje važan čimbenik u odluci sveučilišnih nastavnika na integraciju civilne misije, nego što su to, primjerice institucionalna podrška, mogućnosti usavršavanja i financijska podrška. Imajući na umu da sveučilišni nastavnici u Hrvatskoj procjenjuju osoban utjecaj na osmišljavanje i donošenje ključnih akademskih politika neznčajnim, osobito na sveučilišnoj razini (Rončević, 2009; Kovač i sur., 2005), može se reći da jednako (slabo) procjenjuju i mogućnosti osobnog utjecaja na izmjene kriterija vrednovanja znanstveno-nastavnog napredovanja. Optimalnije je stoga ukazati na načine kako integracija učenja modela zalaganjem u zajednici može podržati i unaprijediti (istraživačke i nastavne) aktivnosti koje se već vrednuju u aktualnom sustavu znanstveno-nastavnog napredovanja, nego stavljati naglasak na promjene i poticati sveučilišne nastavnike na zagovaranje (re) definiranja spomenutih kriterija.

Rezultati istraživanja dalje pokazuju kako bi definiranje zadaća civilne misije kao temeljnih aspekata misije sveučilišta (AS=3,4) i njihova uključenost u temeljne pravne akte sveučilišta i fakulteta (AS=3,3) potaknuli gotovo polovicu sveučilišnih nastavnika na integraciju civilne misije u svakodnevni rad. Iako ovaj nalaz pozicionira ova dva faktora na osmo i deveto mjesto motivatora, u suglasju je s tezom brojnih autora kako civilna misija sveučilišta mora biti prepoznata na najvišim (upravljačkim) strukturama, a njezina načela integrirana u značajne pravno-organizacijske akte i strateške smjernice kako bi se sveučilišnim nastavnicima, ali i ostalim članovima akademske i šire javnosti, poslala jasna poruka o njezinu značaju (Boyer, 1990; Blackburn i Lawrence, 1995; Bloomgarden i O'Meara, 2007).

Dodatak na plaću i simboličko vrednovanje procjenjeni su u ovom istraživanju kao najmanje poticajni faktori. Tako jedna trećina sveučilišnih nastavnika, njih 39,3 posto navodi kako bi ih dodatak na plaću motivirao na integraciju civilne misije (AS=3,0), odnosno njih 33,1 posto da bi ih na integraciju motiviralo simboličko vrednovanje (AS=2,9). Iako je financijska podrška za realizaciju osmišljenih aktivnosti prepoznata kao jedan od najvažnijih motivatora, očito je da simboličke i novčane nagrade ne bi bile presudne u odluci sveučilišnih nastavnika na integraciju civilne misije u svakodnevni rad. Iz ovoga se nalaza ne bi smjelo zaključiti kako nagrađivanje sveučilišnih nastavnika za njihov značajan doprinos razvoju zajednice nije poželjno i/ili potrebno, već da su

nastavnici prepoznali važnije izazove i prepreke koji bi (im) mogle otežati integraciju civilne misije, odnosno motivatore koji bi ih na promjenu ipak potaknuli.

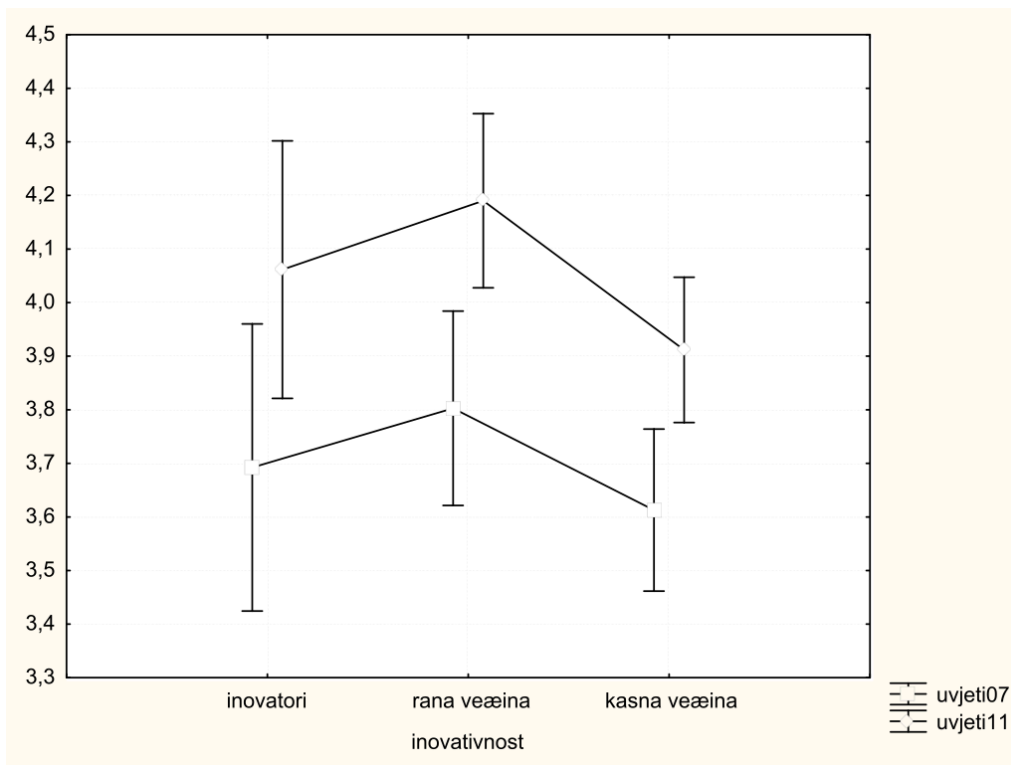
### 6.8.2. Analiza motivacijskih faktora za integraciju civilne misije u temeljne akademske djelatnosti prema faktoru inovativnosti i nezavisnim varijablama

Usporedba skupina sveučilišnih nastavnika prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena pokazuje značajne razlike na šest od jedanaest čestica/tvrđnji.

varijabla	Inovativnost/spremnost na promjene									P (ANOVA)
	Inovatori i rani usvajači			Rana većina			Kasna većina i kolebljivci			
	N	Sr.vr.	SD	N	Sr.vr.	SD	N	Sr.vr.	SD	
Zainteresiranost studenata	70	4,1	1,2	161	4,2	0,9	229	3,9	1,0	0,019
Administrativna podrška	70	3,8	1,3	159	4,0	1,0	229	3,8	1,0	0,152
Fleksibilno opterećenje u radu	69	3,7	1,3	161	3,8	1,1	230	3,6	1,0	0,191
Financijska podrška za troškove	70	3,7	1,3	162	3,8	1,1	229	3,6	1,0	0,049
Stručno usavršavanje	70	3,8	1,1	160	3,8	1,0	230	3,5	1,0	0,005
Interes kolega i podrška	70	3,5	1,2	160	3,6	1,0	230	3,5	1,0	0,333
Kriteriji napredovanja	70	3,6	1,4	160	3,5	1,1	228	3,2	1,1	0,002
Misija sveučilišta	70	3,3	1,3	161	3,5	1,0	231	3,2	1,0	0,013
Uključenost u pravne akte	70	3,3	1,3	161	3,5	1,0	230	3,2	1,0	0,002
Dodatak na plaću	70	3,0	1,4	161	3,1	1,3	229	3,0	1,1	0,863
Simboličko vrednovanje	70	3,1	1,4	161	3,1	1,2	229	2,8	1,1	0,071

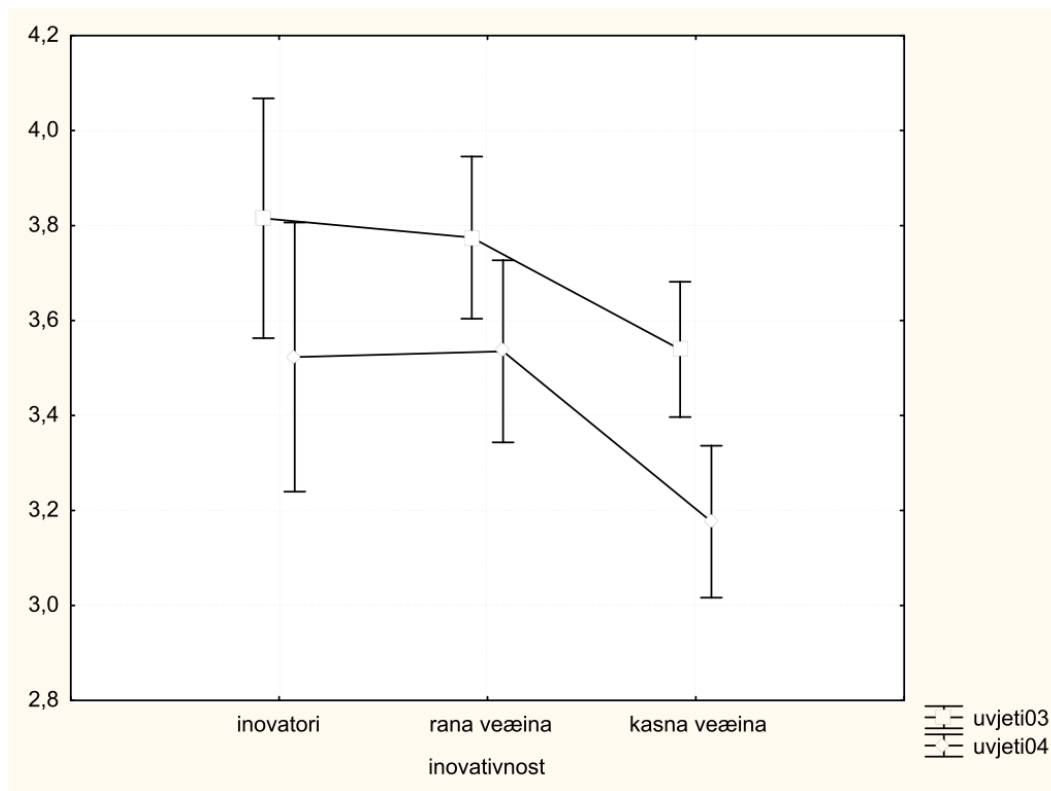
Tablica 37. Skupine prema faktoru inovativnosti i motivacijski faktori za integraciju civilne misije

Procjenjujući koliko bi ih svaki od navedenih faktora potaknuo na integraciju civilne misije u svakodnevni nastavni i istraživački rad, skupina kasna većina i kolebljivci daje značajno niže ocjene od preostalih skupina na svih šest faktora pokazujući tako i u ovom dijelu manju spremnost na integraciju civilne misije u odnosu na preostale skupine. Post-hoc usporedbe (LSD) među skupinama tako pokazuju da kasna većina i kolebljivci procjenjuju interes studenata ( $p=0,005$ ;  $t>1,96$ ) i financijsku podršku za troškove osmišljenih aktivnosti ( $p=0,014$ ;  $t>1,96$ ) značajno nižom ocjenom od skupine rana većina, što je vidljivo na Slici 25.



Slika 25. Motivacijski faktori za integraciju civilne misije u temeljne akademske djelatnosti - interes studenata i financijska podrška za osmišljavanje aktivnosti

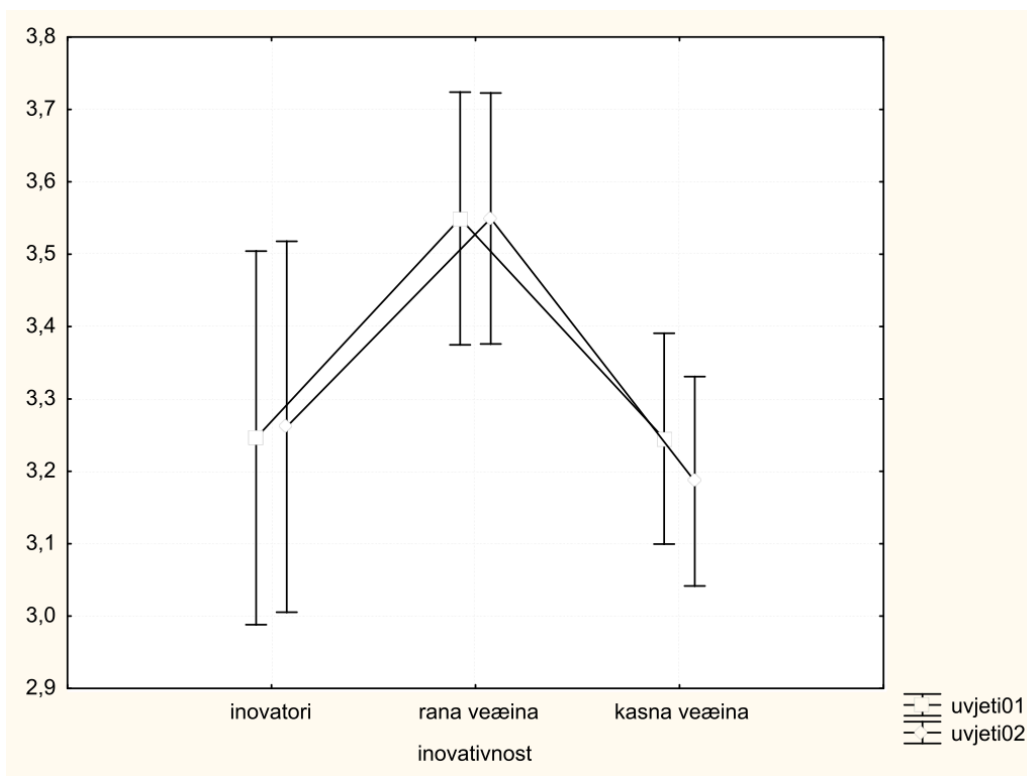
Osiguranje mogućnosti usavršavanja procjenjuju značajno nižom ocjenom od inovatora i ranih usvajača ( $p=0,016$ ;  $t>1,96$ ) te skupine rana većina ( $p=0,004$ ,  $t>1,96$ ). Motivacijski potencijal uvođenja aktivnosti civilnog zalaganja i doprinosa zajednici u kriterije znanstveno-nastavnog napredovanja također procjenjuju značajno nižom ocjenom od preostale dvije skupine ( $p=0,002$ ;  $t>1,96$  u odnosu na skupinu rana većina te  $p=0,011$ ;  $t>1,96$  u odnosu na inovatore i rane usvajače), što je vidljivo na Slici 26.



Slika 26. Motivacijski faktori za integraciju civilne misije u temeljne akademske djelatnosti - mogućnosti usavršavanja i uključenost u kriterije znanstveno-nastavnog napredovanja

Zanimljiv je rezultat povezan s motivacijskim potencijalom definiranja zadaća civilne misije kao temeljnih aspekata civilne misije i njihova uključenost u temeljne pravne akte sveučilišta i fakulteta. Naime, oba faktora rana većina procjenjuje značajno višom ocjenom od ostalih skupina, što je vidljivo iz Slike 27. Pritom, definiranje zadaća civilne misije kao temeljnih aspekata misije sveučilišta procjenjuje značajno višom ocjenom u odnosu na inovatore i rane usvajače te kasnu većinu i kolebljivce ( $p < 0,05$ ;  $t > 1,96$  u odnosu na obje skupine), a uključivanje zadaća civilne misije u temeljne pravne akte sveučilišta i fakulteta značajno višom ocjenom od kasne većine i kolebljivaca ( $p < 0,001$ ;  $t > 2,59$ ). I dok inovatore i rane usvajače u promjenama uglavnom vode intrinzični porivi, znatiželja i težnja za uvođenjem novina u rad, čini se kako skupina rana većina očekuje prvo da upravljačka razina prepozna novosti, integrira ih u svoje akte i na taj način potvrdi važnost novih koncepata i očekivanja koja ima od sveučilišnih nastavnika.





Slika 27. Motivacijski faktori za integraciju civilne misije u temeljne akademske djelatnosti - misija sveučilišta i pravni akti

Daljnje Post-hoc usporedbe (LSD) među skupinama ukazuju na značajnost nezavisnih varijabli područje izbora u zvanje, akademsko zvanje, dob i spol. Analiza nije pokazala značajne razlike obzirom na sveučilište i članstvo/funkcije.

Analiza prema području izbora u zvanja pokazuje značajnu razliku samo na jednom motivacijskom faktoru, interesu kolega/ica i njihovoj podršci u radu pri čemu sveučilišni nastavnici iz skupine prirodnih znanosti daju značajno višu ocjenu od ostalih<sup>179</sup>. Istraživanje koje su proveli Abes i suradnici (2002) ukazuje na sličnu tendenciju sveučilišnih nastavnika tehničkih i prirodnih znanosti, osobito matematike, fizike i kemije, koji naglašavaju kako bi im primjeri dobre prakse kolega iz njihove znanstvene discipline pomogli u razumijevanju koncepta integracije civilne misije u nastavu i istraživanje i u konačnici, razumijeti doprinos koji takav način rada, osim za osobni razvoj, ima i za akademski uspjeh studenata.

<sup>179</sup> Razlika je neznačajna prema skupini društveno humanističkih znanosti i znanosti umjetničkih područja;  $p < 0,05$ ;  $t > 1,96$  u odnosu na preostale dvije skupine (tehničke znanosti, biomedicinske i biotehnoške znanosti).

Analiza prema akademskom zvanju pokazuje značajne razlike kod tri motivacijska faktora pri čemu ispitanici u suradničkom zvanju daju značajno višu ocjenu od preostale dvije skupine. Procjenjujući tako motivacijski potencijal administrativne podrške, skupina u suradničkom zvanju daje značajno višu ocjenu od skupine u znanstveno-nastavnom i u nastavnom zvanju ( $p < 0,05$ ;  $t > 1,96$  u odnosu na obje skupine). Imajući na umu da se uglavnom radi o mlađim suradnicima koji su na početku svoje akademske karijere, u situaciji ispunjavanja svojih poslijediplomskih te nastavnih i istraživačkih obveza, jasno je da administrativnu podršku i infrastrukturu procjenjuju značajnijim motivacijskim faktorom od ostalih skupina. Pored navedenog, značajno višom ocjenom od skupine u znanstveno-nastavnom zvanju, ispitanici u suradničkom zvanju procjenjuju potencijal financijske podrške za troškove osmišljenih aktivnosti ( $p = 0,005$ ;  $t > 1,96$ ) kao i dodatak na plaću ( $p < 0,001$ ;  $t > 2,59$ ). Moguće je da ispitanici u suradničkom zvanju smatraju kako bi integracija civilne misije u akademske djelatnosti donijela više promjena (i novih obveza), pored ovih tekućih, nego što to percipiraju ispitanici u znanstveno-nastavnom zvanju. Valja imati i na umu da ispitanici u suradničkom zvanju imaju niže plaće od onih u znanstveno-nastavnom zvanju, što može biti dodatno objašnjenje dobivenih rezultata.

Da je tomu vjerovatno tako, ukazuje i analiza prema dobi. Naime, dvije dobne skupine do 40. godine starosti (<31 godine i 31-40 godine) daju značajno veću ocjenu od svih starijih dobnih skupina kod procjene motivacijskog potencijala dodatka na plaću.<sup>180</sup> Kod procjene potencijala administrativne podrške<sup>181</sup>, fleksibilnog opterećenja u radu i vrednovanja različitih akademskih djelatnosti<sup>182</sup>, osiguranja stručnog usavršavanja<sup>183</sup> te

---

<sup>180</sup>  $p < 0,05$  ( $t > 1,96$ ) za obje skupine u odnosu na dobnu skupinu 41-50;  $p < 0,001$  ( $t > 2,59$ ) za obje skupine u odnosu na dobne skupine 51-60 i >60.

<sup>181</sup> Analiza rezultata za dobnu skupinu od 51 do 60 godina tako ukazuje na slijedeće odnose:  $p = 0,007$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na dobnu skupinu <31;  $p = 0,009$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na skupinu 31-40;  $p = 0,005$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na skupinu 41-50. Analiza rezultata za dobnu skupinu >61:  $p = 0,006$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na dobnu skupinu <31;  $p = 0,009$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na skupinu 31-40;  $p = 0,005$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na skupinu 41-50.

<sup>182</sup> Analiza rezultata za dobnu skupinu od 51 do 60 godina ukazuje na slijedeće odnose:  $p = 0,003$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na dobnu skupinu <31;  $p = 0,004$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na skupinu 31-40;  $p = 0,001$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na skupinu 41-50. Analiza rezultata za dobnu skupinu >61:  $p = 0,001$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na dobnu skupinu <31;  $p = 0,001$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na skupinu 31-40;  $p < 0,001$  ( $t > 2,59$ ) u odnosu na skupinu 41-50.

<sup>183</sup> Analiza rezultata za dobnu skupinu od 51 do 60 godina ukazuje na slijedeće odnose:  $p = 0,045$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na dobnu skupinu <31;  $p = 0,001$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na skupinu 31-40;  $p = 0,017$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na skupinu 41-50. Analiza rezultata za dobnu skupinu >61:  $p = 0,048$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na dobnu skupinu <31;  $p = 0,003$  ( $t > 1,96$ ) u odnosu na skupinu 31-40;  $p < 0,023$  ( $t > 2,59$ ) u odnosu na skupinu 41-50.

financijske podrške za troškove osmišljenih aktivnosti<sup>184</sup>, dvije starije dobne skupine (51-60 i >60) daju značajno niže ocjene od sve tri mlađe skupine. Može se reći da ove dvije starije dobne skupine pokazuju manju spremnost na integraciju civilne misije u svakodnevne nastavne i istraživačke aktivnosti, što je konzistentno dosadašnjim rezultatima ovog istraživanja i studiji Abes i suradnika (2002) prema kojoj su stariji nastavnici, te oni u izboru redovitog i trajnog zvanja manje skloni integraciji modela učenja zalaganjem u zajednici.

Analiza prema spolu pokazuje kako i žene i muškarci najvećim motivacijskim potencijalom procjenjuju zainteresiranost studenata, a najmanjim simboličko vrednovanje (nagrađivanje) i dodatak na plaću. Indikativno je što analiza i ovdje pokazuje tendenciju žena za davanjem značajno viših ocjena čime iskazuju snažniju potrebu za različitom vrstom podrške koju je sveučilišnim nastavnicima potrebno pružiti u procesu integracije civilne misije u temeljne akademske djelatnosti, u odnosu na muške kolege. Srednje ocjene muškaraca tako se kreću u rasponu od AS=2,8 do AS=3,9, a srednje ocjene kod žena od AS=2,9 do AS=4,2. Međusobne razlike u srednjim ocjenama kreću se od 0,2 do 0,5 i najviša je razlika u procjeni motivacijskog potencijala administrativne podrške, fleksibilnih mogućnosti opterećenja u radu, uključenosti doprinosa zajednici kao kriterija znanstveno-nastavnog napredovanja te interesa drugih kolega/ice i njihove podrške u radu. Recentno istraživanje o stavovima sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj spram promjena u akademskoj profesiji (Rončević, 2009) pokazalo je kako su žene značajno manje zadovoljne raspodjelom opterećenja u akademskim djelatnostima i administrativnim poslovima, u odnosu na muškarce, što može objasniti ovdje iskazanu potrebu za (institucionalnom) podrškom (vidjeti Tablica 38.). Studija Abes i suradnika (2002) ukazala je na veću spremnost žena za integraciju modela učenja zalaganjem u zajednici u svakodnevne aktivnosti, ukoliko im se pruže adekvatna administrativna i logistička podrška.

---

<sup>184</sup> Analiza rezultata za dobnu skupinu od 51 do 60 godina ukazuje na slijedeće odnose:  $p=0,001$  ( $t>1,96$ ) u odnosu na dobnu skupinu <31;  $p<0,001$  ( $t>2,59$ ) u odnosu na skupinu 31-40;  $p=0,001$  ( $t>1,96$ ) u odnosu na skupinu 41-50. Analiza rezultata za dobnu skupinu >61:  $p=0,002$  ( $t>1,96$ ) u odnosu na dobnu skupinu <31;  $p=0,001$  ( $t>1,96$ ) u odnosu na skupinu 31-40;  $p=0,001$  ( $t>1,96$ ) u odnosu na skupinu 41-50.

Sveučilišni nastavnici i promocija civilnog zalaganja		spol/N	sr.vr.	SD	p / t	kontrast
11	Zainteresiranost studenata za takvim saržajima i aktivnostima	ž/251	4,2	0,8	p<0,001 t>2,59	ž > m
		m/227	3,9	1,1		
8	Osigurana administrativna potpora i infrastruktura	ž/248	4,1	0,9	p<0,001 t>2,59	ž > m
		m/228	3,6	1,1		
9	Fleksibilne mogućnosti opterećenja u radu i vrednovanja različitih akademskih aktivnosti	ž/250	4,0	0,9	p<0,001 t>2,59	ž > m
		m/227	3,5	1,2		
7	Financijska potpora za troškove osmišljenih aktivnosti	ž/250	3,9	0,9	p<0,001 t>2,59	ž > m
		m/228	3,5	1,2		
3	Osiguranje mogućnosti usavršavanja	ž/250	3,9	0,9	p<0,001 t>2,59	ž > m
		m/227	3,5	1,1		
10	Interes drugih kolega/ica i njihova podrška	ž/251	3,8	0,9	p<0,001 t>2,59	ž > m
		m/227	3,3	1,1		
4	Uključenost doprinosa zajednici kao kriterija znanstveno-nastavnog napredovanja	ž/249	3,6	1,1	p<0,001 t>2,59	ž > m
		m/225	3,1	1,2		
1	Definiranje zadaća civilne misije kao temeljnih aspekata misije sveučilišta	ž/251	3,5	1,0	p<0,001 t>2,59	ž > m
		m/229	3,2	1,1		
2	Uključenost zadaća civilne misije u temeljne pravne akte sveučilišta i fakulteta	ž/250	3,4	1,0	p=0,009 t>1,96	ž > m
		m/228	3,2	1,1		
6	Dodatak na plaću	ž/249	3,2	1,2	p<0,005 t>1,96	ž > m
		m/228	2,9	1,2		
5	Simboličko vrednovanje (nagrađivanje)	ž/249	3,1	1,1	p=0,012 t>1,96	ž > m
		m/228	2,8	1,2		

Tablica 38. Motivacijski faktori za integraciju civilne misije u temeljne akademske djelatnosti - analiza prema varijabli spol

### 6.8.3. Zaključna razmatranja

Procjenjujući koliko bi ih svaki od navedenih faktora potaknuo na integraciju civilne misije u svakodnevni nastavni i istraživački rad, najveći udio sveučilišnih nastavnika ističe interes studenata (78,2 posto). Potom slijede osigurana administrativna potpora i infrastruktura (73,8 posto), fleksibilne mogućnosti opterećenja u radu i vrednovanja različitih akademskih aktivnosti (64,9 posto), financijska potpora za troškove osmišljenih aktivnosti (66 posto) i osiguranje mogućnosti usavršavanja (62,6 posto), što čini pet najvažnijih motivatora. S još uvijek značajnim udjelom sveučilišnih nastavnika, slijede interes drugih kolega i njihova podrška (60,0 posto) te uključenost doprinosa zajednici kao kriterija znanstveno-nastavnog napredovanja (51,4 posto). Manje se važnim, u odnosu na gore navedene, procjenju definiranje zadaća civilne misije kao temeljnih aspekata misije sveučilišta (49,9 posto) i uključenost zadaća civilne misije u temeljne pravne akte sveučilišta i fakulteta (47,6 posto). Najmanji motivacijski potencijal za integraciju civilne misije imaju dodatak na plaću (39,3 posto) i simboličko vrednovanje, odnosno nagrađivanje (33,1 posto).

I dok je motivacijski potencijal većine faktora prepoznat i u (međunarodnim) studijama, nalaz istraživanja o potencijalu vrednovanja aktivnosti civilnog zalaganja i njihova uključivanja u kriterije znanstveno-nastavnog napredovanja bitno se udaljuje od dosadašnjih istraživanja i akademske rasprave prema kojima su aktualni kriteriji znanstveno-nastavnog napredovanja ključna prepreka u odluci sveučilišnih nastavnika na integraciju civilne misije. Naime, rezultati ovog istraživanja pokazuju upravo suprotno - naši sveučilišni nastavnici ne prepoznaju sustav vrednovanja kao najznačajniju prepreku, odnosno motivator. Iako polovica sveučilišnih nastavnika navodi kako bi ih uključivanje doprinosa zajednici kao kriterija znanstveno-nastavnog napredovanja potaknulo na integraciju civilne misije, ovaj je faktor, obzirom na dobivenu srednju ocjenu, tek na sedmom mjestu i manje važan u odluci na integraciju civilne misije u svakodnevni nastavni i istraživački rad, nego što su to interes studenata, fleksibilne mogućnosti opterećenja u radu, institucionalna podrška, mogućnosti usavršavanja, financijska podrška za pokrivanje troškova osmišljenih aktivnosti te interes kolega i njihova podrška u radu. Akademska rasprava o vrednovanju civilnog zalaganja sveučilišnih nastavnika i njihova doprinosa zajednici vodi se od početka devedesetih godina, brojna istraživanja uporno izvještavaju o nezadovoljstvu sveučilišnih nastavnika kriterijima njihova napredovanja, osobito danas u dinamičnim uvjetima ispunjavanja višestrukih uloga, međutim značajnih pomaka u (re)definiranju kriterija znanstveno-

nastavnog napredovanja, a koji bi išli u korist aktivnostima i rezultatima civilnog zalaganja, nema. U kontekstu integracije civilne misije na hrvatska sveučilišta, uvjetno rečeno, ohrabruje što naši sveučilišni nastavnici ne percipiraju uključivanje civilnog zalaganja u kriterije znanstveno-nastavnog napredovanja ključnim faktorom koji bi ih potaknuo na promjenu. Valja pritom imati na umu da rezultati ovog istraživanja pokazuju kako bi fleksibilne mogućnosti opterećenja u radu i vrednovanje različitih akademskih aktivnosti i uključenost civilnog zalaganja u kriterije potaknuli značajan udio naših sveučilišnih nastavnika na integraciju civilne misije u svakodnevni rad, zbog čega bi raspravu o (re)defiranju kriterija trebalo (opet) aktualizirati. Naime, akademska je javnost slabo upoznata s činjenicom da je *Povjerenstvo Rektorskog zbora za redefiniranje minimalnih uvjeta Rektorskog zbora za ocjenu nastavne i stručne aktivnosti u postupku izbora u znanstveno-nastavna i nastavna zvanja*, Rektorskom zboru 2004. godine uputilo prijedlog minimalnih uvjeta u kojima je, jedan od (opcionalnih) uvjeta za izbor bilo *aktivno sudjelovanje u programima povezivanja institucije s međunarodnom zajednicom, lokalnom zajednicom, gospodarstvom ili neprofitnim (nevladinim) sektorom*. Iako ovaj uvjet jasno ukazuje na ispunjavanje obveze sveučilišta, Nacionalno vijeće za visoku naobrazbu i Rektorski zbor nisu smatrali ovaj uvjet relevantnim (Ledić, 2007; Ćulum, 2009).

Zainteresiranost studenata za sadržaje i aktivnosti koje potiču civilno zalaganje u zajednici sveučilišni nastavnici u ovom istraživanju procjenjuju najvažnijim motivacijskim faktorom koji bi ih potaknuo na integraciju civilne misije u svakodnevni rad. Ledić i suradnice (2008) ukazuju na dihotomiju u stavovima o misiji sveučilišta među studentima koji su dominantnog mišljenja kako je uloga sveučilišta obrazovanje stručnjaka odnosno stjecanje znanja i vještina koje će ih pripremiti za tržište rada. Obzirom na iskazanu važnost studentskih interesa, valjalo bi uskoro provesti nova istraživanja i ispitati stavove i interes studenata o poticanju njihova civilnog zalaganja u zajednici.

Iako literatura oskudjeva radovima koji raspravljaju potencijale različitih vidova institucionalne podrške sveučilišnim nastavnicima u procesu integracije civilne misije u akademske djelatnosti, postoji konsenzus među autorima kako je osiguranje mogućnosti stručnog usavršavanja sveučilišnih nastavnika važno iz nekoliko razloga: omogućuje im bolje upoznavanje koncepta učenja zalaganjem u zajednici (Abes i sur., 2002; Rice i Stacey, 1997), olakšava uvođenje promjena u postojeće nastavne programe i osmišljavanje novih (Abes i sur., 2002; Jones, 2002) i stvara *think thank* zajednicu koja,

osim podrške, ima značajnih potencijala utjecati na institucionalne promjene u korist prepoznavanja vrijednosti integracije civilne misije na sveučilišta (Harwood i sur., 2005; Abes i sur., 2002; Bringle i sur., 1997). Rezultati ovog istraživanja ukazuju da naši sveučilišni nastavnici prepoznaju potencijal dodatnih obrazovnih prilika zbog čega bi valjalo u budućnosti analizirati postojeće obrazovne modele te mogućnosti njihove kontekstualizacije i primjene na hrvatskim sveučilištima.

Analiza prema skupinama i u ovom dijelu istraživanja ukazuje na tendenciju skupine kasne većina i kolebljivaca za davanjem značajno nižih ocjena od skupina inovatora i ranih usvajača te rane većine i još jednom potvrđuje njihovu manju spremnost na promjene i integraciju aspekata civilne misije u svakodnevne nastavne i istraživačke aktivnosti. Analiza prema nezavisnim varijablama ukazuje da su nastavnicima u suradničkom zvanju administrativna i financijska podrška te dodatak na plaću značajniji motivacijski faktori nego onima u znanstveno-nastavnom zvanju. Podsjetimo li se rezultata ovog istraživanja, prema kojem značajan udio skupine kasne većine i kolebljivaca na našim sveučilištima čine upravo mlađi suradnici, može se pretpostaviti da bi ova skupina bila spremnija ozbiljnije promišljati o promjenama u svom svakodnevnom radu ukoliko bi ovaj vid podrške bio osiguran. I konačno, analiza prema spolu ukazuje kako žene procjenjuju različite vidove (institucionalne) podrške značajnijima nego muškarci što je u suglasju sa studijom Abes i suradnika (2002) prema kojoj su žene spremnije na integraciju civilne misije ukoliko im se pruži adekvatna institucionalna podrška, ali pokazuju i veću spremnost za pružanjem podrške nastavnicima koji se tek susreću s izazovom integracije.

## 7. OBILJEŽJA SVEUČILIŠNIH NASTAVNIKA SPREMNIJIH NA INTEGRACIJU CIVILNE MISIJE U AKADEMSKE DJELATNOSTI

Rogersova teorija difuzije inovacija objašnjava da širenje određene inovacije odnosno prihvaćanje promjena i provedba novih ideja ovisi o iznimno maloj skupini članova određenog sustava - uspjeh inovacije ovisi o tome hoće li ju prihvatiti rani usvajači (nositelji promjene) i svojim utjecajem zatim odigrati važnu ulogu u poticanju ostalih skupina na njezino prihvaćanje. U tom kontekstu, moć uvjeravanja o prednostima određene inovacije i potrebi njezina uvođenja ne treba uopće, kako Rogers kaže, "trošiti" na one koji se promjenama opiru, već osigurati podršku onima koji iskazuju sklonost i spremnost na promjene. S obzirom da je to presudna skupina ljudi za uspješnu provedbu inovacije, Rogers (1983/2003) tvrdi da se organizacijski napori u postizanju promjene trebaju, prije svega, usmjeriti utvrđivanju ranih usvajača u određenom društvenom sustavu, a zatim osiguranju potrebne institucionalne podrške, kako bi se osigurao njihov puni potencijal u ulozi nositelja promjene. U radu se stoga težilo identifikaciji specifičnih obilježja skupina sveučilišnih nastavnika koji su iskazali veću spremnost na uvođenje promjena u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu te veću naklonost konceptu civilne misije sveučilišta.

Rezultati ovog istraživanja ukazuju na specifične karakteristike sveučilišnih nastavnika koje bi mogle imati značajne implikacije na integraciju civilne misije na hrvatska sveučilišta. Može se zaključiti da veći stupanj senzibilizacije spram koncepta civilne misije sveučilišta i veću spremnost na promjene i integraciju civilne misije u akademske djelatnosti iskazuju:

- sveučilišni nastavnici društveno-humanističkih znanosti i umjetničkih područja,
- žene
- nastavnici u znanstveno-nastavnom zvanju i
- dobna skupina od 41. do 50. godine.

### **Sveučilišni nastavnici društveno-humanističkih i umjetničkih područja znanosti.**

Rezultati istraživanja ukazuju da je priroda predmetnog habitusa društveno-humanističkih znanosti i umjetničkih područja snažnije vezana uz koncept civilne misije, od ostalih znanstvenih područja. Sveučilišni nastavnici društveno-humanističkih znanosti i umjetničkih područja civilnu misiju procjenjuju najvišom srednjom vrijednosti (AS=4,5). Više od ispitanika drugih znanstvenih područja, slažu se da je važnije studente obrazovati da budu društveno odgovorni i aktivni građani nego ih



poučavati osnovama znanstvene discipline ( $p < 0,001$ ). Pritom iskazuju i manji stupanj slaganja s tvrdnjom da se poticanjem civilnog zalaganja studenata ugrožava njihov razvoj kao stručnjaka ( $p < 0,001$ ).

Procjenjujući važnost suradnje sveučilišta i dionika u zajednici, bilježe značajno višu ocjenu kod procjene suradnje sveučilišta i udruga u lokalnoj zajednici ( $AS=3,8$ ;  $p=0,032$ ). Ulogu sveučilišta u poticanju civilnog zalaganja i obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana procjenjuju važnijom od sveučilišnih nastavnika ostalih znanstvenih područja ( $p < 0,001$ ), pa ne iznenađuje da i obrazovne ciljeve koji teže poticanju civilnog zalaganja studenata i obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana, procjenjuju važnijima u svom svakodnevnom radu, nego što to čine sveučilišni nastavnici drugih znanstvenih područja. Pored navedenog, iskazuju manji stupanj slaganja s tvrdnjama da je civilno zalaganje sveučilišnih nastavnika i studenata njihova privatna stvar te da bi sveučilišni nastavnici trebali djelovati isključivo u domeni svoje struke. U konačnici, promociju civilnog zalaganja putem redovitih obrazovnih programa i istraživačkih projekata ( $p=0,005$ ) odnosno redovitih (obveznih) kolegija procjenjuju značajnijom od ostalih skupina ( $p=0,006$ ).

**Žene.** Temeljem rezultata istraživanja može se zaključiti da žene iskazuju veći senzibilitet spram koncepta civilne misije sveučilišta. U kontekstu promocije civilne misije sveučilišta, a osobito modela nastave i istraživanja koji potiču učenje zalaganjem u zajednici, pokazuju se kao istaknuta ciljana skupina u odnosu na svoje muške kolege. Važnost civilne misije sveučilišta procjenjuju značajno višom ocjenom od muškaraca ( $AS=4,5$ ;  $p=0,018$ ), jednako kao i ulogu sveučilišta u poticanju civilnog zalaganja i osposobljavanja građana za aktivno djelovanje u zajednici ( $AS=3,9$ ;  $p=0,014$ ).

Žene se, više od muškaraca, slažu kako bi sveučilišni nastavnici trebali biti model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana ( $AS=3,8$ ;  $p < 0,001$ ) pa se čini logičnim i da obrazovne ciljeve koji teže poticanju civilnog zalaganja studenata i obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana procjenjuju značajnijima u svom svakodnevnom radu, nego što ih procjenjuju muškarci ( $p < 0,001$ ). Procjenjujući važnost suradnje sveučilišta s pojedinim dionicima u zajednici, žene daju značajno višu ocjenu od muškaraca za sva tri dionika, osobito tijela lokalnih vlasti ( $AS=3,2$ ;  $p < 0,001$ ) i udruga ( $AS=3,9$ ;  $p < 0,001$ ). Razumljivo je stoga i da doprinos volonterskih i filantropskih aktivnosti građana pri rješavanju potreba i problema u zajednici procjenjuju učinkovitijim nego što to čine njihove muške kolege ( $p=0,004$ ).

Za razliku od muškaraca, manje se slažu s procjenom privatnosti civilnog zalaganja, kako sveučilišnih nastavnika, tako i studenata, i smatraju da se civilno zalaganje sveučilišnih nastavnika treba poticati na sveučilištu, te da sveučilišni nastavnici imaju pravo utjecati na civilno zalaganje studenata. Ovime ukazuju na pozitiviniji stav, ne samo spram javnosti civilnog zalaganja, već i u kontekstu otvaranja prostora za (vlastito) djelovanje i poticanje civilnog zalaganja studenata. Veću otvorenost spram aktivnosti civilnog zalaganja pokazuju i značajno nižom ocjenom kod procjene isključivog djelovanja sveučilišnih nastavnika u domeni svoje struke (AS=2,3; p=0,002). I konačno, da aktivnosti civilnog zalaganja procjenjuju značajnijima u odnosu na muške kolege, ukazuje i veći stupanj slaganja s tvrdnjom da je u kriterije znanstveno-nastavnog napredovanja potrebno uključiti i vrednovanje aktivnosti civilnog zalaganja i doprinosa zajednici (p=0,001).

**Sveučilišni nastavnici u znanstveno-nastavnom zvanju.** Usporedba dobnih skupina prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena ukazuje da su sveučilišni nastavnici u znanstveno-nastavnom zvanju spremniji na prihvaćanje promjena u svom radu, osobito u usporedbi sa skupinom u suradničkom zvanju. Tako ispitanici u znanstveno-nastavnom zvanju radije od onih u suradničkom eksperimentiraju s novim priznatim pristupima u radu (AS=3,9; p=0,016), skloniji su uvođenju promjena u nastavu (AS=4,0; p=0,020), konitnuirano prate i češće primjenjuju nove trendove u području nastave (AS=4,1; p=0,001 u usporedbi sa skupinom suradničkog zvanja i p=0,019 u usporedbi sa skupinom u nastavnom zvanju) te nove istraživačke trendove svoje akademske discipline (AS=4,1; p<0,001). U konačnici, promjene u rad uvode uglavnom ranije od sveučilišnih nastavnika u nastavnom, a osobito od onih u suradničkom zvanju (AS=3,7; p<0,001).

**Dobna skupina 41-50.** Distribucija tri skupine prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena u dobnoj skupini od 41. do 50. godine, čini ovu skupinu najotvorenijom novim idejama i spremnijom na prihvaćanje promjena (inovatori i rani usvajači - 19 posto, rana većina - 40,5 posto, kasna većina i kolebljivci - 40,5 posto). Procjenjujući isključivost obiteljskog utjecaja u poticanju civilnog zalaganja značajno nižom ocjenom od ostalih dobnih skupina (AS=2,3; p=0,004 u odnosu na dobnu skupinu <31; 0,039 u odnosu na skupinu 31-40 te p=0,015 u odnosu na skupinu >60), jednako kao i privatnost civilnog zalaganja studenata (AS=2,5; p=0,017 u odnosu na skupinu <31 i p=0,004 u odnosu na skupinu 31-40), sveučilišni nastavnici ove dobne

skupine pokazuju veći stupanj senzibilizacije spram utjecaja različitih društvenih faktora u poticanju civilnog zalaganja, u ovom slučaju sveučilišta i sveučilišnih nastavnika.

Usporedba dobnih skupina prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena ukazuje kako su pripadnici ove dobne skupine otvoreniji i spremniji na promjene, radije od ostalih eksperimentiraju s novim priznatim pristupima u radu, osobito u usporedbi s najmlađom dobnom skupinom ( $p < 0,001$ ) te onom najstarijom ( $p = 0,031$ ). Skloniji su uvođenju promjena u nastavu od mlađih suradnika ( $p = 0,005$ ), kontinuirano prate i češće primjenjuju nove trendove u području nastave od svojih mlađih suradnika ( $p < 0,001$ ), ali i nove istraživačke trendove svoje akademske discipline ( $p < 0,001$ ). Konačno, promjene u rad uvode uglavnom ranije od mlađih kolega i suradnika ( $p < 0,001$  u odnosu na skupinu  $< 31$ ;  $p = 0,006$  u odnosu na dobnu skupinu 31-40).

## 8. ZAKLJUČCI ISTRAŽIVANJA

U ovom radu civilna misija sveučilišta artikulira sustav vrijednosti, načela i principa koji usmjerava temeljne djelatnosti sveučilišta te različite aktivnosti zalaganja sveučilišnih nastavnika i studenata u zajednici, ka obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana, razvoju civilnog društva, demokracije i uopće unapređenju kvalitete života u zajednici. Civilna misija podrazumijeva jaču integraciju sveučilišta u lokalnu zajednicu koje je dio, tako da se akademsko znanje temelji na životnim uvjetima i povezuje s potrebama i problemima zajednice, kako se bi se zajednički poticalo poboljšanje uvjeta života u lokalnim zajednicama te razvoj demokracije i civilnog društva.

Sveučilišta koja teže integraciji civilne misije sveučilišta okreću se raznovrsnim (projektnim) aktivnostima i suradnji s vanjskim okruženjem, međutim istraživanja uvjerljivo pokazuju da se najbolji rezultati postižu integracijom civilne misije u temeljne akademske djelatnosti, nastavu i istraživanje te njihovim povezivanjem. To podrazumijeva da su sveučilišni nastavnici ključni nositelji promjena i da učenje zalaganjem u zajednici trebaju učiniti sastavnim dijelom svojih nastavnih i istraživačkih aktivnosti kojima studente uvode u zajednicu te kod njih potiču i razvijaju osjećaj društvene odgovornosti prema zajednici u kojoj žive i djeluju. Zbog brojnih izazova koje razvoj tako osmišljenih nastavnih i istraživačkih aktivnosti nosi sveučilišnim nastavnicima, jasno je da uspješna integracija civilne misije zahtjeva dugoročnu posvećenost sveučilišnih nastavnika. Takvu posvećenost sveučilišnost nastavnika može se očekivati jedino ukoliko oni iskazuju spremnost na prihvaćanje promjena u svom svakodnevnom radu i ukoliko su njihovi stavovi konzistentni s novinama i promjenama koje se uvode, a koje, u ovom istraživanju, zahtjeva integracija civilne misije (Hassinger i Pinkerton, 1986; Kendall, 1990; McKay i Rozee, 2004; Zlotkowski i Williams, 2008).

Polazeći od ključne uloge koju sveučilišni nastavnici imaju u uspješnoj integraciji civilne misije u temeljne akademske djelatnosti, ovim se radom teži dati odgovor na glavno istraživačko pitanje: *U kojoj mjeri možemo na sveučilištima u Hrvatskoj očekivati posvećivanje sveučilišnih nastavnika integraciji civilne misije i pod kojim uvjetima?*

Polazeći stoga od sveučilišnih nastavnika kao ključnih nositelja promjena pri integraciji civilne misije u akademske djelatnosti, ovim se istraživanjem analiziraju mogućnosti integracije civilne misije u akademske djelatnosti na hrvatskim sveučilištima s obzirom

na spremnost sveučilišnih nastavnika na uvođenje promjena u svoj svakodnevni nastavni i istraživački rad, stavove koje zauzimaju spram civilne misije, te mehanizme institucionalne podrške koji bi ih potaknuli na integraciju civilne misije. Sukladno osnovnim ciljevima i zadacima, u istraživanju se ispitivalo:

- Spremnost sveučilišnih nastavnika na promjene u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu
- Vrijednosne orijentacije i dispozicije sveučilišnih nastavnika spram koncepta civilne misije sveučilišta
- Motivacijski potencijal različitih faktora koji bi mogli potaknuti sveučilišne nastavnike na integraciju civilne misije u temeljne akademske djelatnosti
- Obilježja sveučilišnih nastavnika spremnijih na integraciju civilne misije

### **8.1. Spremnost sveučilišnih nastavnika na promjene u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu**

Integracija civilne misije u akademske djelatnosti donosi sveučilišnim nastavnicima značajne promjene na načinu rada te brojne izazove u planiranju, provedbi i vrednovanju (novih i inovativnih) nastavnih i istraživačkih aktivnosti koje potiču učenje zalaganjem u zajednici. Važno je stoga da sveučilišni nastavnici, pored pozitivnih stavova prema civilnoj misiji, iskazuju i spremnost na promjene u svom svakodnevnom nastavom i istraživačkom radu (Kendall, 1990). Njihova se spremnost na prihvaćanje promjena ispitivala primjenom Teorije difuzije inovacija (Rogers, 1962) i kao rezultat, među ispitanicima su utvrđene tri skupine prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena: onih koji su spremni na promjene (inovatori i rani usvajači - 14,2 posto), neutralni (rana većina - 33,7 posto) i oni koji nisu skloni promjenama i opiru im se (kasna većina i kolebljivci - 46,8 posto).

Inovatori i rani usvajači dominantno su sveučilišni nastavnici izabrani u znanstveno-nastavno zvanje (75,3 posto), u rasponu od 31. do 50. godine života (59,2 posto), dok ih je najmanje među najmlađom dobnom skupinom (7,4 posto). Više od trećine sveučilišnih nastavnika u skupini kasna većina i kolebljivci čine oni u suradničkom zvanju, a više od polovice mlađi ispitanici, do 40. godine starosti (56,2 posto). Najmlađu dobnu skupinu, do 31. godine starosti čini 62,9 posto kasne većine i kolebljivaca pa ne iznenađuje da je upravo ova dobna skupina, prema rezultatima istraživanja, najmanje spremna na prihvaćanje promjena u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu.

Skupina kasna većina i kolebljivci iskazuje značajno manji senzibilitet spram koncepta civilne misije u odnosu na druge dvije skupine, osobito u odnosu na inovatore i rane usvajača.

Distribucija skupina prema faktoru inovativnosti u dobnoj skupini od 41. do 50. godine (prema kojoj je u toj dobnoj skupini jednaki udio rane većine te kasne većine i kolebljivaca) te značajno više ocjene koje ova dobna skupina iskazuje na analiziranim pokazateljima, čini ju, prema rezultatima ovog istraživanja, najotvorenijom za uvođenje promjena u nastavni i istraživački rad. S druge strane, analiza udjela sve tri skupine prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena u različitim dobnim skupinama ukazuje da najmlađu dobnu skupinu (30 godina i manje) čini čak 62,9 posto onih iz skupine kasne većine i kolebljivaca, u odnosu na samo 6,7 posto inovatora i ranih usvajača. To znači da je među najmlađim ispitanicima gotovo deset puta više onih u skupini kasne većine i kolebljivaca u odnosu na inovatore i rane usvajače i dva puta više u odnosu na ranu većinu.

Iako se ovdje radi o ispitanicima u suradničkom zvanju, koji su u većini slučajeva u pozicijama asistenata, viših asistenata i znanstvenih novaka, a u svom svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu u ovisnosti od svojih mentora i starijih kolega s kojima surađuju, u kontekstu integracije civilne misije u temeljne akademske djelatnosti, zabrinjava dominacija kasne većine i kolebljivaca s obzirom da najmlađe suradnike na sveučilištu opisuje kao one najmanje spremne na promjene. Usporedba dobnih skupina prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena, ukazuje da su pripadnici ove dobne skupine najmanje otvoreni prema eksperimentiranju s novim priznatim pristupima u radu i promjenama u nastavi, nisu spremni uvesti promjene u rad ranije od ostalih kolega i suradnika, i u konačnici, najmanje su spremni na kontinuirano praćenje i primjenu novih trendova u nastavi i istraživanju. Iako u malo aspekata, ova dobna skupina ukazuje i na manji stupanj senzibilizacije spram koncepta civilne misije - civilnu misiju procjenjuju manje značajnom od svih ostalih dobnih skupina, kao i važnost zalaganja za opće dobro zajednice. Pritom, dodatak na plaću procjenjuju značajno većim motivacijskim faktorom koji bi ih potaknuo na integraciju civilne misije u redovite akademske djelatnosti.

## **8.2. Vrijednosne orijentacije i dispozicije sveučilišnih nastavnika spram koncepta civilne misije sveučilišta**

Osim spremnosti sveučilišnih nastavnika na uvođenje promjene u svoj svakodnevni nastavni i istraživački rad, integracija civilne misije ovisi i o konzistentnosti stavova sveučilišnih nastavnika sa sustavom vrijednosti, principa i načela koji artikulira koncept civilne misije. Stoga se njihova spremnost na integraciju civilne misije u temeljne akademske djelatnosti ispitivala u ovisnosti njihovih vrijednosnih dispozicija i stavova prema različitim aspektima civilne misije:

- uvažavanje civilne misije i njezinih načela kao važne svrhe visokog obrazovanja,
- uvažavanje suradnje sveučilišta s relevantnim dionicima u zajednici (tijelima lokalne (regionalne) samouprave i udrugama),
- pozitivni stavovi sveučilišnih nastavnika spram civilnog zalaganja
- uvažavanje odgovornosti sveučilišta i sveučilišnih nastavnika u poticanju civilnog zalaganja studenata i obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana,
- posvećenost sveučilišnih nastavnika obrazovnim ciljevima koji teže obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana i
- pozitivni stavovi sveučilišnih nastavnika spram integracije civilne misije u redovite obrazovne programe i istraživačke projekte.

### **8.2.1. Uvažavanje civilne misije i njezinih načela kao važne svrhe visokog obrazovanja.**

Rezultati istraživanja pokazuju kako je civilna misija sveučilišta procjenjena najvećom srednjom ocjenom (AS=4,5) i većina se sveučilišnih nastavnika, bez obzira s kojeg sveučilišta dolaze, slaže da je primarna misija sveučilišta obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana koji će djelovati za opće dobro (89,3 posto). Pritom, sveučilišni nastavnici društveno-humanističkih znanosti i umjetničkih područja, civilnu misiju procjenjuju najvećom srednjom vrijednosti (AS=4,5). Uočeno je da civilnu misiju značajno višom ocjenom procjenjuju žene, što korespondira dosadašnjim međunarodnim istraživanjima. Važno je istaknuti da civilnu misiju značajno nižom ocjenom procjenjuje najmlađa dobna skupina suradnika, do 31 godine starosti. Ova se skupina mladih suradnika značajno više identificira s misijom obrazovanja za profesiju i istraživačkom misijom sveučilišta. Budući je ispitivanje spremnosti sveučilišnih nastavnika na prihvaćanje promjena ukazalo da najmlađu skupinu suradnika

dominantno čine kasna većina i kolebljivci (62,9 posto), koje karakterizira opiranje promjenama, jasno je da ova skupina suradnika ne može biti ciljana skupina u procesu promocije civilne misije.

Pozitivan stav sveučilišnih nastavnika spram civilne misije važan je pokazatelj, s obzirom da predstavlja jedan od najznačajnijih uvjeta promocije civilne misije i njezine integracije u temeljne akademske djelatnosti. Imajući na umu da je civilna misija sveučilišta zanemarena u legislativi visokog obrazovanja u Hrvatskoj i drugim pravno-organizacijskim aktima sveučilišnog okruženja, ohrabruje što sveučilišni nastavnici prepoznaju potrebu za (jačom) orijentacijom sveučilišta prema obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana koji će djelovati za opće dobro.

### **8.2.2. Uvažavanje suradnje sveučilišta s relevantnim dionicima u zajednici**

Razmjerno niske srednje vrijednosti koje su dobila sva tri dionika u zajednici (lokalne vlasti - AS=3,0, gospodarstvenici - AS=3,4 i udruge - AS=3,7) impliciraju da se dionici u neakademske zajednici ne percipiraju dovoljno važnima pa se otvaraju važna istraživačka pitanja o spremnosti sveučilišta i sveučilišnih nastavnika na suradnju s neakademske zajednicom i integraciju sveučilišta u lokalnu zajednicu. Usmjerenost sveučilišta spram potreba i problema definiranih na razini lokalnih vlasti najniže je ocjenjena i takav bi stav sveučilišnih nastavnika mogao biti snažan inhibitor integracije civilne misije na naša sveučilišta. Iako ohrabruje stupanj važnosti koji su sveučilišni nastavnici pridali suradnji sveučilišta i udruga u zajednici, niska procjena važnosti ulaganja sveučilišnih potencijala u rješavanje potreba i problema definiranih na razini lokalnih vlasti ukazuje na moguće prepreke osmišljavanja i integracije aktivnosti koje potiču suradnju s dionicima u zajednici. Pritom zabrinjava da skupina inovatora i ranih usvajača važnost suradnje s tijelima lokalnih vlasti procjenjuje nisko (AS=2,9), čak niže od ostalih skupina. Suradnja sveučilišnih nastavnika s različitim dionicima u zajednici i njihova uključenost u zajednicu važan je aspekt uspješne integracije civilne misije na sveučilišta i u akademske djelatnosti. Analiza uzorka ovog istraživanja ukazuje na slabu uključenost sveučilišnih nastavnika u lokalnu zajednicu, obzirom da je njih mali udio (14,5 posto) aktivan u radnim grupama na lokalnoj razini i/ili u lokalnim tijelima vlasti i to najviše oni stariji od šezdeset godina, a jedna je trećina sveučilišnih nastavnika, među njima dominantno oni stariji od 51 godine, aktivna u upravljačkim tijelima udruga. Razvidno je da ovakva razina suradnje sveučilišnih nastavnika s dionicima na lokalnoj razini može biti značajna prepreka njihove dublje integracije u lokalnu zajednicu i



otežavati suradnju s predstavnicima javnog i neprofitnog sektora, koja je značajan preduvjet integracije civilne misije na sveučilište. Pritom, žene procjenjuju suradnju sveučilišta i sva tri dionika značajnijom nego muškarci, a sveučilišni nastavnici iz područja društveno-humanističkih znanosti i umjetničkih područja, u odnosu na ostala znanstvena područja, značajnijom procjenjuju suradnju sveučilišta s udrugama u lokalnoj zajednici.

### **8.2.3. Stavovi sveučilišnih nastavnika spram civilnog zalaganja**

Rezultati o stavovima sveučilišnih nastavnika spram civilnog zalaganja u zajednici derivirani su iz pokazatelja njihovih stavova prema civilnom zalaganju i ulozi sveučilišnih nastavnika u doprinosu civilnom zalaganju u zajednici.

(Re)definiranje nastavnih programa i logike istraživačkih projekata koji, u procesu integracije civilne misije, trebaju slijediti potrebe i probleme lokalne zajednice i civilnoga društva te poticati učenje studenata zalaganjem u zajednici, moguće je promovirati jedino ukoliko sveučilišni nastavnici imaju razvijenu svijest o važnosti civilnog zalaganja u demokratskoj kulturi, a posebice svijest o osobnoj i profesionalnoj odgovornosti koju imaju za razvoj civilnoga društva. Rezultati ovog istraživanja govore u prilog pozitivnih stavova sveučilišnih nastavnika prema civilnom zalaganju i djelovanju za opće dobro, što je relevantna informacija o njihovoj senzibilizaciji spram civilnog zalaganja i preduvjet bilo kakvoj promociji koncepta civilne misije na našim sveučilištima. Značajan udio sveučilišnih nastavnika vjeruje da bi zalaganje za opće dobro zajednice trebala biti temeljna osobna i dominantna vrijednost u društvu (86,4 posto) i da se anomalije u društvu mogu smanjiti aktivnim sudjelovanjem građana u javnom životu (76,4 posto). Bez obzira na odgovornost vršitelja vlasti, smatraju da se i građani trebaju dodatno zalagati oko rješavanja problema u zajednici (69,5 posto) i u tom smislu prepoznaju važnost akademske zajednice: njih 81 posto smatra da sveučilišni nastavnici moraju biti model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana od kojih se očekuje redovito uključivanje u javne rasprave (68 posto) i poseban doprinos razvoju zajednice (67,9 posto). Sveučilišni nastavnici iskazuju pozitivne stavove spram mogućnosti utjecaja volonterskih i filantropskih aktivnosti građana u rješavanju potreba i problema u zajednici, što je važno s obzirom da integracija modela učenja zalaganjem u zajednici pretpostavlja, između ostaloga, i razvoj sličnih (volonterskih) inicijativa u zajednici u suradnji sveučilišnih nastavnika, studenata i suradnika u zajednici.

#### **8.2.4. Uvažavanje odgovornosti sveučilišta i sveučilišnih nastavnika u poticanju civilnog zalaganja studenata i obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana**

Više od dvije trećine sveučilišnih nastavnika (71,3 posto) podržava važnu ulogu sveučilišta u poticanju civilnog zalaganja i osposobljavanju građana za aktivno djelovanje u zajednici i smatraju da je važnije obrazovati studente da budu društveno odgovorni i aktivni građani, nego ih poučavati osnovama znanstvene discipline (67,2 posto). I dok 40,6 posto sveučilišnih nastavnika smatra kako nije prekasno poticati obrazovanje za aktivno građanstvo na sveučilištu, više od polovice sveučilišnih nastavnika smatra da se ono ipak treba realizirati na nižim obrazovnim razinama jer je prekasno tome se posvetiti na fakultetu. Imajući na umu da je obrazovanje za aktivno građanstvo u Hrvatskoj zanemareno područje na svim obrazovnim razinama, pozitivan stav sveučilišnih nastavnika spram uloge sveučilišta kao važnog društvenog faktora u poticanju civilnog zalaganja studenata i obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana ohrabruje, i predstavlja važan preduvjet promociji koncepta civilne misije na našim sveučilištima. Međutim, na integraciju civilne misije značajne bi implikacije mogli imati podjeljenost sveučilišnih nastavnika u stavovima oko privatnosti civilnog zalaganja, kako njihovog osobnog, tako i studenata te negativan stav većine prema potrebi uključivanja aktivnosti civilnog zalaganja u kriterije znanstveno-nastavnog napredovanja. Iako snažno orijentirani spram civilne misije kao primarne misije sveučilišta, polovica sveučilišnih nastavnika ne zna/nije sigurno, odnosno (u potpunosti) se slaže da je civilno zalaganje privatna stvar koja se ne treba poticati na sveučilištu i na koju sveučilišni nastavnici ne bi smjeli utjecati. Polovica sveučilišnih nastavnika smatra drugačije i vjeruje da sveučilišni nastavnici trebaju u svom djelovanju prenositi na studente sadržaje i vrijednosti koji nadilaze domenu struke (62 posto). Polovica sveučilišnih nastavnika smatra da aktivnosti koje doprinose realizaciji civilne misije ne trebaju biti dijelom kriterija znanstveno-nastavnog napredovanja. Takav stav može imati značajnog utjecaja na percepciju važnosti ovih aktivnosti u akademskoj zajednici, s obzirom da postaje jasno kako se od sveučilišnih nastavnika teško može očekivati poticanje rasprave o (re)definiranju kriterija za izbor u više zvanje niti zalaganje za uvođenje specifičnih kriterija koji bi pratili integraciju civilne misije u temeljne akademske djelatnosti.

### **8.2.5. Posvećenost sveučilišnih nastavnika obrazovnim ciljevima koji teže obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana**

Obrazovni ciljevi koji su pokazatelji civilne misije sveučilišta te povezani s poticanjem civilnog zalaganja studenata (poticanje studenata na analizu aktualnih društvenih problema, razvoj motivacije, znanja i vještina za rješavanje problema lokalne zajednice te razvoj motivacije i sposobnosti potrebne za djelovanje za opće dobro), u usporedbi s drugim obrazovnim ciljevima, procjenjeni su kao manje značajni u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu sveučilišnih nastavnika. Pritom je najmanje značajnim procjenjen obrazovni cilj povezan s razvojem motivacije, te znanja i vještina studenata za rješavanje problema lokalne zajednice (AS=3,9). Sveučilišni nastavnici društveno-humanističkih znanosti i umjetničkih područja procjenjuju obrazovne ciljeve, koji su pokazatelji civilne misije, značajnijima od sveučilišnih nastavnika ostalih znanstvenih područja. Jednako tako, žene procjenjuju većinu obrazovnih ciljeva značajnijima za svoj svakodnevni rad nego muškarci, a osobito ciljeve koji su pokazatelji civilne misije.

Uzmemo li u obzir da integracija civilne misije u visokoškolsku nastavu podrazumijeva spregu znanstvene discipline i sadržaja kolegija sa stvarnim problemima (lokalne) zajednice, a zatim i uključivanje studenata u aktivnosti koje se bave potrebama i problemima građana i zajednice kako bi se razvio njihov osjećaj povezanosti sa zajednicom, rezultat opće procjene važnosti obrazovnih ciljeva civilne misije ukazuje na nepovoljne značajke koje bi mogle pridonositi težoj promociji koncepta civilne misije, osobito integraciji u temeljne akademske djelatnosti.

### **8.2.6. Stavovi sveučilišnih nastavnika spram integracije civilne misije u redovite nastavne i istraživačke aktivnosti.**

Rezultati istraživanja ukazuju na pozitivan stav sveučilišnih nastavnika prema poticanju civilnog zalaganja studenata kroz akademske djelatnosti, ali i određena ograničenja u kontekstu integracije civilne misije u redovite aktivnosti. Većina sveučilišnih nastavnika je naklonjena promociji civilnog zalaganja studenata kroz redovite obrazovne programe i istraživačke projekte (63,8 posto), smatraju da studentske organizacije ne mogu biti isključiv faktor u promociji vrijednosti aktivnog građanstva i poticanju civilnog zalaganja studenata i, u konačnici, većina ih vjeruje da se poticanjem civilnog zalaganja studenata ne ugrožava njihov razvoj kao budućih stručnjaka (57,7 posto). Pritom, sveučilišni nastavnici društveno-humanističkih znanosti i umjetničkih područja

procjenjuju integraciju civilne misije u redovite djelatnosti značajnijom od ostalih znanstvenih područja, kao što to čine i žene, u odnosu na muškarce.

Procjenjujući mogućnosti promocije civilnog zalaganja u nastavnim i istraživačkim aktivnostima, sveučilišni nastavnici prednost daju izbornim i ciljano osmišljenim kolegijima, što može imati snažne implikacije na promociju civilne misije na našim sveučilištima. Naime, u procesu integracije civilne misije, kako je već istaknut u radu, potiče se uvođenje iskustvenog modela učenja zalaganjem u zajednici u redovite, odnosno postojeće nastavne i istraživačke programe. Mišljenje većine sveučilišnih nastavnika o nemogućnosti promocije zalaganja u zajednici kroz nastavu redovitih kolegija, iskazano u ovom istraživanju, ukazuje na važnost promocije ovog modela kako bi se sveučilišnim nastavnicima približili koncepti i mogućnosti integracije nastave, istraživanja i zalaganja studenata u zajednici. Imajući na umu da je civilna misija na hrvatskim sveučilištima zanemaren koncept, ovaj nalaz može biti snažan poticaj osmišljavanju izbornih kolegija koji bi poticali učenje zalaganjem u zajednici, a s ciljem promocije koncepta civilne misije.

### **8.3. Motivacijski potencijal različitih faktora koji bi mogli potaknuti sveučilišne nastavnike na integraciju civilne misije u temeljne akademske djelatnosti**

Proces prihvaćanja i provedbe integracije civilne misije u akademske djelatnosti, vodi promjeni tradicionalnih obrazaca rada (navika) sveučilišnih nastavnika. S obzirom da studije ukazuju kako su takve promjene čvrsto povezane s mogućnostima njihova daljnjeg profesionalnog razvoja i napretka (Bates, 2007; Prentice, 2002), važno je sveučilišnim nastavnicima osigurati priliku da se okušaju u provedbi određene (pedagoške) novine te im pružiti resurse i potrebnu stručnu podršku za primjenu i razvoj novih modela rada - uvođenje promjena u nastavne planove i programe te načine poučavanja studenata (Rothman, Ehrlich i Teresa, 1976; Hinck i Brandell, 2000). Resursi i izvori podrške sveučilišnim nastavnicima trebaju biti organizirani tako da prate prilike profesionalnog razvoja nastavnika i njihove (realne) mogućnosti za uvođenjem promjena u nastavu i istraživanje (Zlotkowski, 2000). U istraživanju se ispitivao motivacijski potencijal jedanaest faktora, uglavnom povezanih uz mogućnosti pružanja administrativne, logičke, institucionalne podrške sveučilišnim nastavnicima.

U procjeni motivacijskog potencijala faktora koji bi ih potaknuli na integraciju civilne misije u svakodnevni nastavni i istraživački rad, najveći udio sveučilišnih nastavnika

ističe interes studenata (78,2 posto). Potom slijede osigurana administrativna potpora i infrastruktura (73,8 posto), fleksibilne mogućnosti opterećenja u radu i vrednovanja različitih akademskih aktivnosti (64,9 posto), financijska potpora za troškove osmišljenih aktivnosti (66 posto) i osiguranje mogućnosti usavršavanja (62,6 posto), što čini pet najvažnijih motivatora. Nastavnicima u suradničkom zvanju administrativna i financijska podrška te dodatak na plaću značajniji su motivacijski faktori nego onima u znanstveno-nastavnom zvanju. Značajan udio sveučilišnih nastavnika na integraciju bi potaknuo interes drugih kolega i njihova podrška (60,0 posto) te uključenost doprinosa zajednici kao kriterija znanstveno-nastavnog napredovanja (51,4 posto). Manje se važnim procjenju definiranje zadaća civilne misije kao temeljnih aspekata misije sveučilišta (49,9 posto) i uključenost zadaća civilne misije u temeljne pravne akte sveučilišta i fakulteta (47,6 posto). Najmanji motivacijski potencijal za integraciju civilne misije imaju dodatak na plaću (39,3 posto) i simboličko vrednovanje, odnosno nagrađivanje (33,1 posto). Žene procjenjuju sve vidove (institucionalne) podrške značajnijima nego muškarci.

#### **8.4. Obilježja sveučilišnih nastavnika spremnijih na integraciju civilne misije**

Sukladno Teoriji difuziji inovacija (Rogers, 1962), i u svjetlu teorije promjena, za koju je Elton (1999) prepoznao da je primjenjiva u akademskom kontekstu, važno je utvrditi skupine sveučilišnih nastavnika koje će određenu promjenu potaknuti, podržati i primjeniti, a zatim je potrebno osigurati im adekvatnu institucionalnu podršku kako bi se osigurao njihov puni potencijal u ulozi nositelja promjene. Dakako, istodobno, treba voditi računa o onim skupinama koje će se promjeni opirati. Međutim, identificirati skupinu sklonu određenim novinama, kao potencijalnih nositelja promjene, preduvjet je bilo kojem obliku promocije i integracije promjena u (društveni) sustav.

Rezultati ovog istraživanja ukazuju da veću spremnost na promjene u svom svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu te veći stupanj senzibilizacije spram koncepta civilne misije sveučilišta iskazuju (I) sveučilišni nastavnici društveno-humanističkih i umjetničkih područja, (II) žene, (III) nastavnici u znanstveno-nastavnom zvanju i (IV) dobna skupina sveučilišnih nastavnika od 41. do 50. godine<sup>185</sup>.

---

<sup>185</sup> Ovdje je međutim važno ukazati na nalaze posljednje demografske analize akademske profesije u Hrvatskoj iz 2004. godine koji ukazuju na suženje u stratumu srednje generacije znanstvenika, odnosno opadanje broja sadašnjih četrdesetogodišnjaka kao posljedice povećanog odljeva znanstvenika (Golub i Šuljok, 2005; Golub, 2005, 2008).

## 8.5. Prijedlozi za buduća istraživanja

Sustavna teorijska promišljanja i empirijska istraživanja o svrsi sveučilišta, njegovoj misiji, ciljevima i zadacima, osobito u kontekstu civilne misije, u Hrvatskoj su tek na početku, a bez relevantnih rezultata istraživanja teško je voditi raspravu o aktualnom stanju i mogućnostima razvoja civilne misije na hrvatskim sveučilištima. Prikupljeni podaci istraživanja sugeriraju da bi se buduća empirijska istraživanja, ukoliko se budu fokusirala na područje (civilne) misije sveučilišta, trebala orijentirati na slijedeće:

1. Rezultati istraživanja ukazuju na otpor mladih suradnika promjenama u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu. S obzirom da su podaci u ovom istraživanju prikupljeni samo jednom metodom (anketiranjem) i ne zadovoljavaju uvjet triangulacije, bilo bi korisno dodatno analizirati uočenu tendenciju, utvrditi razloge njihova opiranja promjenama u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu te, promatrano u užem kontekstu ovog predmeta istraživanja, utvrditi ima li ova skupina mladih suradnika mogućnosti i kapaciteta biti nositeljima promjene koja vodi ka integraciji civilne misije. Rezultati ovog istraživanja nude snažnu bazu za nove istraživačke projekte kvalitativnog metodološkog pristupa.
2. U hrvatskom je obrazovnom sustavu, na svim razinama, zamjetan izraziti manjak obrazovnih i odgojnih sadržaja usmjerenih na usvajanje vrijednosti, stavova, znanja i vještina neophodnih za razumijevanje civilnog zalaganja. U budućim istraživanjima potrebno je stoga učiniti opsežnu kvalitativnu analizu postojećih obrazovnih (nastavnih) programa na sveučilištima u Hrvatskoj, te utvrditi u kojoj su mjeri, ne samo sadržajno, već sukladno metodama i načinima provedbe nastave i vrednovanja rada studenata, usmjereni načelima i principima civilne misije.
3. Rezultati istraživanja pokazuju da bi na integraciju civilne misije u akademske djelatnosti, sveučilišne nastavnike najviše motivirala zainteresiranost studenata. Bilo bi svakako korisno posvetiti resurse istraživanju koje bi moglo ukazati na stavove studenata i doprinjeti dosadašnjem (pilot) istraživanju (Ledić i sur., 2008).
4. Rezultati ovog istraživanja govore o naklonjenosti sveučilišnih nastavnika načelima civilne misije, pa bi se u budućim istraživanjima bilo zanimljivo posvetiti analizi postojeće prakse njihovih nastavnih i istraživačkih aktivnosti; takvo bi istraživanje

moglo za rezultat imati izrađene studije slučaja i/ili primjere dobre prakse koji bi mogli imati snažnu promotivnu ulogu.

5. Primjere dobre prakse, studije slučaja i ostale relevantne istraživačke materijale/ rezultate o pozitivnim rezultatima koje je integracija civilne misije u akademske djelatnosti donijela studentima, sveučilišnim nastavnicima i suradnicima u zajednici, važno je prikupljati i upravo tu empirijsku bazu koristiti za promociju i zagovaranje integracije civilne misije i pozitivnih promjena koje ona donosi. Naime, bilo kakve se promjene teško mogu očekivati, ukoliko empirijska istraživanja ne budu u pozadini predloženih promjena.
6. Svakako se predlaže započeti sustavna istraživanja odnosa sveučilišta i lokalne zajednice, osobito u kontekstu različitih načina kojima sveučilište doprinosi lokalnoj zajednici i tako doprinositi istraživanjima u specifičnom području treće, odnosno civilne misije sveučilišta.
7. S obzirom da integracija civilne misije zahtjeva vizionarsko vodstvo, bilo bi korisno dopuniti postojeće istraživanje o promišljanjima rektora o civilnoj misiji sveučilišta (Ćulum, 2009) i uključiti u istraživanje i čelne ljude na fakultetima i odjelima.

## 9. SMJERNICE ZA STVARANJE POTICAJNOG OKRUŽENJA ZA INTEGRACIJU CIVILNE MISIJE

Na putu integracije civilne misije u redovite akademske djelatnosti sveučilišne nastavnike treba voditi princip društvene odgovornosti sveučilišta, te njihove osobne i javne odgovornosti za zajednicu u kojoj žive i rade. Važno je da sveučilišni nastavnici prepoznaju (lokalnu) zajednicu kao mjesto učenja koje može osigurati dovoljno obrazovnih prilika. U suradnji s relevantnim dionicima u zajednici sveučilišni nastavnici bi se trebali posvetiti analizi potreba i problema zajednice, planirati, osmišljavati i provoditi aktivnosti koje mogu doprinosti njihovom rješavanju. Zajedno sa svojim studentima trebaju se uključiti u dinamički i dijalektički proces, a aktivnosti zalaganja u zajednici osmišljavati tako da uzimaju u obzir cjelokupnost njihove osobe, kako bi im pružili kvalitetne obrazovne prilike za stručni i osobni razvoj. Ovakav način suradnje treba djelovati kao primjer studentima za njihove buduće radne i građanske uloge i jačati osjećaj njihove odgovornosti prema zajednici. Integracija civilne misije podrazumijeva da se studente odgaja i obrazuje u okruženju koje je svjesno odgovornosti svojih članova prema drugim predstavnicima zajednice i u kojem svi članovi ulažu napore s ciljem unapređenja kvalitete života u zajednici i postizanja pozitivnih promjena.

Rezultati provedenog istraživanja *Sveučilišni nastavnici i misija sveučilišta: stavovi, uvjeti i implikacije za integraciju civilne misije sveučilišta*, ukazuju na specifična obilježja sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj čije su vrijednosne dispozicije i stavovi, bliski gore opisanim elementima civilne misije: sveučilišni nastavnici društveno-humanističkih i umjetničkih područja, žene, nastavnici u znanstveno-nastavnom zvanju i i oni u dobi od 41. do 50. godine, spremniji su na integraciju civilne misije sveučilišta u akademske djelatnosti pa ih se može svrstati u skupinu potencijalnih nositelja promjene ili "angažiranu bazu sveučilišnih nastavnika". S druge strane, najmanje spremni na promjene u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu, s iskazanim manjim senzibilitetom spram koncepta civilne misije, jesu najmlađi ispitanici do 31. godine, u suradničkom zvanju. Ovo posebno valja imati na umu kao značajnu prepreku u integraciji civilne misije, s obzirom da je malo vjerojatno da će ova skupina biti nositeljima promjene, odnosno pronositeljima ideje civilne misije. Upravo suprotno - rezultat provedenog istraživanja, prema kojem najmlađu dobnu skupinu čini 62,6 posto kasne većine i kolebljivaca (koje se u recentnoj literaturi naziva i konzervativcima), implicira da bi se se najmlađi suradnici promjeni najviše i opirali.



Međutim, zahtjeve za integracijom civilne misije u akademske djelatnosti na hrvatska sveučilišta, svakako valja staviti u kontekst znakovitih paradigmatičkih promjena, kao i onih u izvedbi nastave i opterećenja sveučilišnim nastavnicima, koji su došli kao rezultat Bolonjskog procesa. Čini se da upravo Bolonjski proces, kao najaktualniji primjer supsumpcije institucije sveučilišta pod tržišnu logiku djelovanja i tržišnih zakonitosti, kojeg se može povezati uz ekonomsku dimenziju treće misije sveučilišta, blokira mogućnost koegzistencije sa sustavom vrijednosti, principa i načela koji čine civilnu misiju. Moglo bi se reći da upravo Bolonjski proces, koji revidira tradicionalni pristup sveučilišnoj nastavi na način da značajno povećava vrijeme potrebno za praćenje i vrednovanje studenata, ne ostavlja vremena ni prostora za organizaciju aktivnosti zalaganja u zajednici. Planiranje, provedba i evaluacija takvih aktivnosti zahtjeva puno vremena, i - prije svega - dugoročnu predanost, upornost i strpljenje sveučilišnih nastavnika. Imajući još na umu da na našim sveučilištima ne postoje usustavljeni mehanizmi administrativne i logističke podrške za provedbu aktivnosti učenja zalaganjem u zajednici, te činjenicu da sveučilišni nastavnici imaju obvezu ispunjavati one aktivnosti koje se vrednuju (a aktivnosti civilne misije to nisu) ukoliko misle i dalje napredovati i ostati u sustavu, čini se da *u ovakvim okolnostima ne možemo očekivati posvećivanje sveučilišnih nastavnika integraciji civilne misije u akademske djelatnosti.*

Pitanje civilne misije, prije je pitanje vizionarskog vodstva, nego (ne)mogućih vanjskih i unutrašnjih institucionalnih mehanizama koji bi poticali odnosno inhibirali integraciju civilne misije. Vodstva koje razvija instituciju otvorenu prema svom okruženju, koje je spremno sveučilište snažnije povezati s predstavnicima u zajednici i podijeliti svoje resurse, koje želi planirati obrazovni proces na način koji će osigurati prepoznatost i vrednovanje onih aktivnosti koje imaju značajan doprinos na promjene u zajednici. Dosadašnja istraživanja (Ćulum i Ledić, 2010) ne ukazuju na ovakav mogući smjer kretanja razvoja naših sveučilišta.

Ipak, suprotno iskazanim pesimističnim tonovima, provedenim se istraživanjem prepoznaje i drugi dio dostupnih razvojnih mogućnosti za integraciju civilne misije na naša sveučilišta, a imajući u vidu iskazane stavove sveučilišnih nastavnika spram koncepta civilne misije te s obzirom na procjenu motivacijskog potencijala pojedinih faktora za integraciju civilne misije (Tablica 39.).

Stavovi spram koncepta civilne misije	Motivacijski potencijal
89,2 posto sveučilišnih nastavnika slaže se da je primarna misija sveučilišta obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana	zainteresiranost studenata 78,2 posto
67,2 posto smatra da je važnije studente obrazovati da budu društveno odgovorni i aktivni građani, nego ih poučavati osnovama znanstvene discipline	osigurana administrativna potpora i infrastruktura 73,8 posto
81 posto smatra da sveučilišni nastavnici moraju biti model i uzor društveno odgovornih i aktivnih aktivnih građana, od kojih se očekuje redovito uključivanje u javne rasprave (68 posto) i poseban doprinos razvoju zajednice (67,9 posto)	financijska potpora za troškove osmišljenih aktivnosti 66 posto
71,3 posto sveučilišnih nastavnika podržava važnu ulogu sveučilišta u poticanju civilnog zalaganja i osposobljavanju građana za aktivno djelovanje u zajednici	fleksibilne mogućnosti opterećenja u radu i vrednovanja različitih akademskih aktivnosti 64,9 posto
86,4 posto sveučilišnih nastavnika vjeruje da bi zalaganje za opće dobro trebala biti temeljna osobna i dominantna vrijednost u društvu	osiguranje mogućnosti usavršavanja 62,6 posto
76,4 posto sveučilišnih nastavnika smatra da se anomalije u društvu mogu smanjiti aktivnim sudjelovanjem građana u javnom životu	interes drugih kolega i njihova podrška u radu 60 posto

Tablica 39. Značajni rezultati istraživanja u funkciji izrade preporuka

Rezultati ovog istraživanja omogućuju predlaganje smjernica za stvaranje poticajnog okruženja za integraciju civilne misije na hrvatska sveučilišta. Prijedlozi su dominantno usmjereni čelnim ljudima u institucijama, ali svakako i onim sveučilišnim nastavnicima senzibiliziranim za rad sa studentima i suradnicima u zajednici, kakav podrazumijeva integracija civilne misije.

1. Dosadašnja istraživanja i međunarodna iskustva sugeriraju da je za uspješnu integraciju civilne misije važna sinergija *top-down* i *bottom-up* pristupa. S jedne strane, upravljačke strukture trebaju učiniti napore kako bi iskazale institucionalnu

privrženost civilnoj misiji sveučilišta. To znači civilnu misiju učiniti sastavnim dijelom ključnih zakonskih i strateških dokumenata te upravljačkih i obrazovnih politika. Sveučilišta bi trebala u svojim izjavama misije jasno isticati predanost obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana, kroz statute ukazivati na važnost društveno odgovornog djelovanja sveučilišta i njegovih članova za dobrobit (lokalne) zajednice i društva, kroz strategije razvoja i adekvatne instrumente vrednovanja, poticati razvoj nastavnih, istraživačkih i ostalih stručnih aktivnosti koje uvažavaju model učenja zalaganjem u zajednici i doprinose razvoju civilnog društva. Jedino bi takav stav o institucionalnoj privrženosti sveučilišta civilnoj misiji stvorio temelje za razvoj (institucionalnog) sustava podrške sveučilišnim nastavnicima spremnima na integraciju civilne misije (podrške u edukaciji, administraciji i osiguranju financija). S druge strane, sveučilišni bi nastavnici koji već imaju iskustva s integracijom civilne misije u akademske djelatnosti, trebali razvijati suradničke odnose, *think thank* grupe s ciljem razmjene ideja, iskustva i zagovaranja promjena tradicionalnih obrazaca nastave i istraživanja tako da se u nastavne i istraživačke aktivnosti snažnije integrira segment zalaganja u zajednici, kako bi one tada imale prepoznatljiv karakter povezanosti sa zajednicom i društvom te uočenim potrebama i problemima. Sveučilišni bi nastavnici trebali javno prezentirati rezultate, akademska postignuća i druge utjecaje, koje učenje zalaganjem u zajednici ima za studente, njih i samu zajednicu.

2. Rezultati istraživanja *Sveučilišni nastavnici i misija sveučilišta: stavovi, uvjeti i implikacije za integraciju civilne misije sveučilišta* ukazuju da su sveučilišni nastavnici društveno-humanističke i umjetničke provenijencije, žene, nastavnici u znanstveno-nastavnom zvanju te oni u dobnoj skupini od 41. do 50. godine života, spremniji na uvođenje promjena u nastavni i istraživački rad, a pritom iskazuju i veću naklonost konceptu civilne misije sveučilišta. Potrebno je stoga ispitati interes sveučilišnih nastavnika hrvatskih sveučilišta za uvođenje modela učenja zalaganjem u zajednici u svoj nastavni i istraživački rad, kako bi se moglo započeti na stvaranju "angažirane baze" sveučilišnih nastavnika podjednakog senzibiliteta prema vrijednostima, principima i načelima civilne misije. S obzirom da su ciljane skupine prepoznate u rezultatima istraživanja, primjenom ciljanog uzorkovanja proces prikupljanja podataka u narednim istraživanjima biti će olakšan. Pored budućih istraživanja, koji zasigurno mogu i sami biti instrumentima promocije civilne misije, potrebno je uložiti i dodatne napore u pokretanje inicijativa promocije modela učenja zalaganjem u zajednici kao modela visokoškolske nastave i istraživanja koji potiče

zalaganje studenata u zajednici i obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana (prezentacije, tribine, nastupi u medijima i drugo).

3. Procesima integracije načela civilne misije sveučilišta i promociji civilnog zalaganja potrebno je pristupiti putem redefiniranja temeljnih akademskih djelatnosti pri čemu se najviše intervencija treba učiniti u polju visokoškolske nastave i istraživanja - *model učenja zalaganjem u zajednici potrebno je integrirati u već postojeće kolegije i istraživačke aktivnosti, nije nužno razvijati dodatne aktivnosti.* U slučaju integracije vrijednosti i načela civilne misije u temeljne akademske djelatnosti, zalaganje u zajednici povezano s nastavom i istraživanjem ne bi bila dodatna aktivnosti koju sveučilišni nastavnici obavljaju, već jedan od principa, načina koji usmjeravaju postojeće djelatnosti te različite aktivnosti zalaganja sveučilišnih nastavnika i studenata u zajednici. U našem kontekstu, i sukladno rezultatima istraživanja, prepoznaju se slijedeći prihvatljivi modeli intervencije: (I) redefiniranje i/ili osmišljavanje izbornih kolegija koji se mogu ponuditi svim studentima na matičnoj instituciji i na sveučilištu; (II) osmišljavanje završnih studentskih radova koji bi uključivali model učenja zalaganjem u zajednici, na način da on bude jasno povezan sa sadržajem kolegija i znanstvenim interesima sveučilišnog nastavnika; (III) osmišljavanje diplomskih radova studenata koji bi uključivali istraživanje temeljeno na potrebama zajednice.
4. Nastavnike koji su u svoju nastavnu i istraživačku praksu već integrirali model učenja zalaganjem valja uputiti u praćenje i dokumentiranje akademskih postignuća, rezultata aktivnosti i drugih utjecaja koji osmišljene aktivnosti imaju na studente i zajednicu, između ostaloga, i sa svrhom promocije modela učenja zalaganjem u zajednici među kolegama u akademskoj i neakademskoj zajednici. Preporuka je objavljivati radove i u časopisima specifičnima za pojedina znanstvena područja, kako bi se koncept rada približio sveučilišnim nastavnicima iste/srodne znanstvene discipline.
5. Poticajno okruženje za integraciju civilne misije podrazumijeva i osiguranje prilika za dodatno, stručno usavršavanje. U tom se kontekstu trebaju osigurati prilike za sveučilišne nastavnike, studente i dodatno administrativno osoblje u funkciji podrške, kako bi stekli znanja i vještine o (međusektorskoj) suradnji, kako bi se kvalitetno mogli uključiti u raznovrsne nastavne i istraživačke projektne aktivnosti sa kolegama iz drugih znanstvenih disciplina i suradnicima iz zajednice.

6. Međunarodna iskustva uvjerljivo pokazuju da je integraciju civilne misije moguće dugoročno održati jedino uz snažnu institucionalnu podršku i na stabilnoj infrastrukturnoj podlozi. Radi se o složenim modelima, koji kroz nastavu i istraživanje, zahtjevaju dodatne angažmane sveučilišnih nastavnika koji nadilaze njihove partikularne (istraživačke) interese i ekspertizu. Kako bi se njihov entuzijazam za ovakav način rada ne samo poticao, nego i zadržao, važno im je osigurati adekvatnu logističku podršku. Takvu podršku na međunarodnim sveučilištima uglavnom pružaju posebni sveučilišni uredi i/ili sveučilišni centri posvećeni analizama potreba zajednice i razvoju suradničkih odnosa i strateških partnerstava sveučilišta (sveučilišnih nastavnika) sa zainteresiranim organizacijama i ustanovama u zajednici. Ukoliko se ovakvi modeli žele promovirati na našim sveučilištima, trebalo bi, paralelno sa samim inicijativama promocije, poraditi na osiguranju dijela stručne institucionalne podrške. Na tom putu sveučilišta se mogu odlučiti za osnivanje sveučilišnih i/ili fakultetskih centara podrške te uspostavljanje prorektorskih i prodekanskih funkcija čija bi odgovornost bila razvoj suradnje sveučilišta i zajednice. Pružanje podrške sveučilišnim nastavnicima u organizaciji i provedbi ovakvih aktivnosti treba biti prepoznato kao neizostavan element uspješne suradnje sa zajednicom i sastavni dio opisa posla administrativnog/pomoćnog osoblja.
  
7. Osmišljavanje i provedba aktivnosti u zajednici imaju i svoje realne financijske troškove koje bi svakako trebalo osigurati u proračunu odjela, institucije, sveučilišta, te putem projektnih natječaja, budući da se pokazuje da je financijska potpora za troškove osmišljenih aktivnosti značajni motivator za integraciju civilne misije u akademske djelatnosti. S obzirom na aktualno stanje u visokom školstvu u Hrvatskoj, nije realno očekivati da će institucije visokoga obrazovanja biti spremne podnijeti troškove organizacije ovakvih nastavnih i istraživačkih aktivnosti u cjelini. Preporuka je stoga razvijati partnerske odnose sveučilišnih nastavnika i dionika u zajednici (zaklada, udruga, tijela lokalne i regionalne (područne) samouprave, osnovnih i srednjih škola), te projektno planiranje aktivnosti, za koje se putem natječaja mogu pribaviti potrebna financijska sredstva.

8. Vrednovanje rada sveučilišnih nastavnika i njihovo napredovanje treba povezati sa djelatnošću zalaganja u zajednici kroz segmente nastave i istraživanja, ali i zalaganja u zajednici na aktivnostima izvan nastave i istraživanja, a koje imaju značajan utjecaj na društvene promjene i unapređenje kvalitete života u zajednici. Sveučilište bi kroz svoje mehanizme nagrađivanja trebalo prepoznati sveučilišne nastavnike, studente i stručno administrativno osoblje koje aktivno doprinose pozitivnim društvenim promjenama i unapređuju kvalitetu života u zajednici. Više od svega, upravo bi ova dimenzija trebala pokazati široj zajednici što je to do čega sveučilište drži i što smatra najvrijednijom komponentnom djelovanja svojih članova.

## 10. SAŽETAK

Suvremena sveučilišta suočavaju se s nizom novih okolnosti koje od njih zahtijevaju transformaciju njihove unutarnje strukture i odnosa s okolinom. Pored izvrsnosti u istraživanju i nastavi, od njih se sve više očekuje snažniji i direktniji doprinos društvenom i ekonomskom razvoju. U tom smislu sveučilišta razvijaju suradnju s vanjskim okruženjem te uspostavljaju suradničke (partnerske) odnose s različitim dionicima u zajednici. Ovaj segment akademske djelatnosti istražuje se u okviru novog područja istraživanja o trećoj i civilnoj misiji sveučilišta, a teži boljem razumijevanju interakcije sveučilišta i zajednice, odnosno doprinosa sveučilišta lokalnom, regionalnom i nacionalnom razvoju.

Interakcija sveučilišta s različitim dionicima u zajednici pitanje je svrhe sveučilišta i visokog obrazovanja te predstavlja veliki izazov za suvremena sveučilišta. Aktualni politički i ekonomski pritisci potiču sveučilišta na transformaciju u poduzetničke organizacije koje trebaju snažnije doprinositi ekonomskom razvoju. Paralelno, u akademskoj zajednici jačaju otpori ovim procesima, te se zagovaraju principi i načela civilne misije sveučilišta koja podrazumijeva oplemenjivanje javne svrhe sveučilišta i odgovornost sveučilišnih nastavnika kao nositelja pozitivnih društvenih promjena u zajednici.

Koncept civilne misije sveučilišta do sada nije izazivao značajniji interes u hrvatskoj istraživačkoj zajednici, pa se nalazi malo podataka o tome što su i koliko naša sveučilišta učinila po pitanju integracije civilne misije u akademske djelatnosti. S obzirom da u domaćem visokoškolskom sustavu civilna misija sveučilišta nije institucionalno promovirana, razvidno je da se hrvatskoj akademskoj zajednici dalo prostora da se spram koncepta civilne misije sveučilišta postavlja ovisno o osobnom poimanju civilnosti i odgovornosti spram (lokalne) zajednice.

Imajući na umu istraživanja koja sustavno pokazuju da je integracija civilne misije u temeljne akademske djelatnosti jedini održivi put njezine integracije na sveučilište, jasno je da se ona veže uz transformaciju tradicionalnih obrazaca nastavnih i istraživačkih aktivnosti, pri čemu sveučilišni nastavnici postaju njezini ključni nositelji.

Ovim se istraživanjem analiziraju mogućnosti integracije civilne misije u akademske djelatnosti na hrvatskim sveučilištima s obzirom na osnovne determinante njezine

uspješne integracije: (I) spremnost sveučilišnih nastavnika na uvođenje promjena u svoj svakodnevni nastavni i istraživački rad, (II) stavove i vrijednosne dispozicije koje sveučilišni nastavnici zauzimaju spram civilne misije, te (III) mehanizme institucionalne podrške koji bi ih potaknuli na integraciju civilne misije u temeljne akademske djelatnosti. Posebna pozornost u radu posvećena je identifikaciji obilježja sveučilišnih nastavnika spremnijih na integraciju civilne misije u akademske djelatnosti.

Istraživanje karakterizira kvantitativni istraživački pristup, a empirijski podaci prikupljeni su metodom anketiranja na reprezentativnom uzorku od 570 ispitanika (sveučilišnih nastavnika), pri čemu se koristila mrežna/internetska anketa.

Spremnost sveučilišnih nastavnika na uvođenje promjena u svoj svakodnevni nastavni i istraživački rad ispitivala se primjenom Teorije difuzije inovacija (Rogers, 1962), što predstavlja prvi pokušaj utvrđivanja skupina prema faktoru inovativnosti/spremnosti na prihvaćanje promjena u populaciji sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj.

Rezultati istraživanja pokazuju da je među sveučilišnim nastavnicima u Hrvatskoj 14,2 posto onih koji prihvaćaju promjene u nastavnom i istraživačkom radu (inovatori i rani usvajači), 33,7 posto neutralnih (rana većina) i 46,8 posto onih koji se promjenama opiru (kasna većina i kolebljivci, još ih se naziva konzervativcima).

Inovatori i rani usvajači dominantno su sveučilišni nastavnici izabrani u znanstveno-nastavno zvanje, u rasponu od 31. do 50. godine života, dok ih je najmanje među najmlađom dobnom skupinom. Najmlađu dobnu skupinu, do 31. godine starosti dominantno čini skupina kasne većine i kolebljivaca, pa rezultati istraživanja impliciraju da su najmlađi suradnici na hrvatskim sveučilištima najmanje spremni na prihvaćanje promjena u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu.

Vrijednosne dispozicije i stavovi sveučilišnih nastavnika, prema analiziranim aspektima civilne misije, pokazuju da većina sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj uvažava civilnu misiju i njezina načela kao važnu svrhu visokog obrazovanja. Iskazuju pozitivne stavove spram civilnog zalaganja, i uvažavaju odgovornost sveučilišta i sveučilišnih nastavnika u poticanju civilnog zalaganja studenata te obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana. Međutim, koncept civilne misije slabo povezuju s doprinosom sveučilišta razvoju lokalne zajednice, a usmjerenost sveučilišnih potencijala na suradnju s dionicima u lokalnoj zajednici ne procjenjuju značajnom. U svom svakodnevnom



nastavnom i istraživačkom radu najmanje teže razvoju motivacije, te znanja i vještina studenata za rješavanje problema lokalne zajednice.

Procjenjujući mogućnosti promocije civilnog zalaganja u nastavnim i istraživačkim aktivnostima, sveučilišni nastavnici smatraju da se zalaganje studenata u zajednici ne može promovirati niti poticati putem nastave redovitih kolegija, pa prednost daju izbornim i ciljano osmišljenim kolegijima. Na integraciju civilne misije u nastavne i istraživačke djelatnosti najviše bi ih potaknuli: (I) interes studenata, (II) osigurana administrativna potpora i infrastruktura, (III) fleksibilne mogućnosti opterećenja u radu i vrednovanja različitih akademskih aktivnosti, (IV) financijska potpora za troškove osmišljenih aktivnosti te (V) osiguranje mogućnosti usavršavanja.

Rezultati ovog istraživanja ukazuju da veću spremnost na promjene u svom svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu te veći stupanj senzibilizacije spram koncepta civilne misije sveučilišta iskazuju: (I) sveučilišni nastavnici društveno-humanističkih i umjetničkih područja, (II) žene, (III) nastavnici u znanstveno-nastavnom zvanju i (IV) dobna skupina sveučilišnih nastavnika od 41. do 50. godine. Najmanje spremni na promjene u svakodnevnom nastavnom i istraživačkom radu, s iskazanim manjim senzibilitetom spram koncepta civilne misije, jesu najmlađi ispitanici do 31. godine, u suradničkom zvanju.

Provedeno istraživanje otvara nova istraživačka pitanja usmjerena različitim aspektima odnosa hrvatskih sveučilišta i (lokalne) zajednice u kojoj ona djeluju. Osim što se u domaćem znanstvenom diskursu prepoznaje potreba sustavnijeg istraživačkog pristupa područjima treće, i civilne misije sveučilišta, utvrđuju se specifična pitanja i izazovi usmjereni razvojnim mogućnostima integracije civilne misije u akademske djelatnosti na naša sveučilišta.

Imajući u vidu pozitivne stavove sveučilišnih nastavnika spram pojedinih aspekata civilne misije, te s obzirom na procjenu motivacijskog potencijala pojedinih institucionalnih mehanizama, kao podrške u integraciji civilne misije u akademske djelatnosti, provedenim se istraživanjem prepoznaje dio dostupnih razvojnih mogućnosti za integraciju civilne misije na naša sveučilišta, i predlažu smjernice stvaranja poticajnog okruženja za njezinu integraciju.

## 11. ABSTRACT

Contemporary universities are being faced with a series of new circumstances which demand changes both in their internal structure and in the relationship with their surroundings. Apart from excellence in research and teaching, they are all expected to substantially and directly contribute to social and economic development. In that sense, universities are cooperating with their surroundings and establishing collaborative relationships (partnerships) with various stakeholders in the community. This segment of academic activities is explored within the new area of research - the university's third and civic mission. It seeks a better understanding of the university's interaction with the community, and its contributions to local, regional and national development.

The interaction between universities and different stakeholders in the community is a question of university and higher education purpose and represents a major challenge for contemporary universities. The current political and economic pressures encourage universities to transform themselves into business organizations are expect them to foster economic development. At the same time, the academic community is strengthening its resistance to these processes, and is advocating principles of university civic mission. The university civic mission implies the extension of the universities' public purpose and the responsibility of university teachers as bearers of positive social changes in the community.

The concept of university civic mission has not generated considerable interest in the Croatian research community. In other words, there is little information on what have our universities done (and how) on integrating the civic mission in academic activities. Considering the domestic higher education system does not institutionally promote university civic mission, it is clear that the Croatian academic community has been given the freedom to position itself towards the concept of university civic mission depending on one's personal understanding of civility and accountability to the (local) community.

Taking into account previous research, which has systematically shown that the civic mission integration within core academic activities is the only sustainable way of its integration at the university, it is evident that the integration is associated with the transformation of traditional patterns of teaching and research, in which university teachers become its key agents.

The research analyzes the possibilities of integrating the civic mission into academic activities at the Croatian universities with regard to the basic determinants of its successful integration: (I) willingness of university teachers to introduce changes into their everyday teaching and research, (II) university teachers' attitudes and value dispositions on civic mission, and (III) mechanisms of institutional support which would encourage civic mission integration into the core academic activities. This dissertation has devoted special attention to identifying characteristics of university teachers who are more willing to integrate civic mission within academic activities.

The research used a quantitative research approach. Empirical data were obtained from surveys on a representative sample of 570 respondents (university teachers), using an on-line questionnaire.

The willingness of university teachers to introduce changes into their everyday teaching and research was examined using the Diffusion of Innovations theory (Rogers, 1962). This was the first attempt in determining groups according to the factor of innovation / willingness to accept changes within the population of university teachers in Croatia.

The research results show that among university teachers in Croatia, 14.2% are those who accept the changes in teaching and research (innovators and early adopters), 33.7% are neutral (early majority) and 46.8% resist change (late majority and laggards, also called conservatives).

Innovators and early adopters, on the one hand, are predominantly associate and tenure professors, ranging from 31 to 50 years of age. Innovators and early adopters are rarely found among the youngest age group. The youngest age group, up to 31 years of age, on the other hand, consists of mostly late majority, and laggards. In other words, research results show that the youngest associates at Croatian universities are the least willing to accept changes in daily teaching and research.

University teachers' value dispositions and attitudes concerning the analyzed aspects of civic mission show that university teachers in Croatia regard civic mission and its principles as an important purpose of higher education. Furthermore, they express positive attitudes toward civic engagement, and they respect the responsibility of universities and university teachers in promoting student civic engagement and in educating socially responsible and active citizens. However, they do not associate the

concept of civic missions with the contribution of universities to the development of local communities, and they do not assess focusing university's potential on collaboration with stakeholders in the local community as significant. In other words, in their daily teaching and research, they least aspire to develop student motivation, knowledge and skills to solve problems of local communities.

Assessing possibilities of promoting civic engagement in teaching and research activities, university teachers believe that the involvement of students in the community can not be promoted nor encouraged by teaching core courses, and give priority to elective and specifically designed courses. To integrate civic mission in their teaching and research activities the university teachers would be most encouraged by: (I) student interest, (II) available administrative support and infrastructure, (III) flexible workload opportunities and recognition of various academic activities, (IV) financial support to cover expenses for designed activities and (V) further training opportunities.

The results of this research indicate that the following groups are more willing to change in their everyday teaching and research and more sensitive to the concept of university civic mission: (I) university teachers of social and humanistic sciences and art, (II) women, (III) associate and tenure professors and (IV) university teachers from 41 to 50 years of age. The least willing to change their everyday teaching and research activities, with a reported lower sensitivity towards the concept of civic missions, are the youngest respondents, up to 31 year of age, working as young researchers and associates.

This research raises new research questions directed at different aspects of the relationship between Croatian universities and (local) communities in which they operate. Even though the domestic scientific discourse recognizes the need for more systematic research approach to the university third and civic mission, specific questions and challenges are posed directed at developmental possibilities of integrating the civic mission in the academic activities at our universities.

Bearing in mind the positive attitudes of university teachers towards certain aspects of the civic mission, and with regard to the assessment of motivational potential of certain institutional mechanisms to support the integration of civic mission in academic activities, this research recognizes segments of available developmental possibilities for integrating civic mission at our universities, and suggests guidelines for creating an encouraging environment for its integration.

## 12. PRILOZI (instrument istraživanja)

### Anketni upitnik o civilnoj misiji sveučilišta i obrazovanju za održivi razvoj

Sveučilište u Rijeci  
Filozofski fakultet  
Odsjek za pedagogiju

Poštovani/e kolegice i kolege!

Kao uvažene članove akademske zajednice ljubazno vas pozivamo na sudjelovanje u istraživanju kojemu je cilj **utvrditi pretpostavke implementacije civilne misije i obrazovanja za održivi razvoj u temeljne akademske djelatnosti sveučilišta.**

Sveučilišta su institucije koje obavljaju važne funkcije u društvu. Pred njima su novi izazovi koji uključuju i potrebu snažnijeg zauzimanja građana za pitanja od javnog interesa i održivosti zajednica. Budući da su sveučilišta mjesta promišljanja i pronalaženja odgovora na nove lokalne i globalne izazove, ona moraju biti otvorena za javnost i surađivati s drugim dionicima u zajednici. *Ovim istraživanjem, između ostaloga, želimo doprinijeti boljem razumijevanju i obogaćenju vizije o društvenoj ulozi sveučilišta.* Pritom nas posebno zanimaju vaši stavovi o konceptu održivog razvoja, civilnom zalaganju i aktivnom građanstvu. U kontekstu ovog istraživanja, civilno zalaganje i aktivno građanstvo se odnose na aktivno sudjelovanje građana u javnom životu zajednice u kojoj žive i djeluju s ciljem općeg poboljšanja uvjeta života.

Vaša iskustva, spoznaje i stavovi o ovom području od osobite su važnosti te vas molimo za suradnju. Podaci prikupljenim upitnikom bit će korišteni isključivo u svrhu dobivanja znanstvenih analiza, pri čemu vam garantiramo anonimnost.

Za ispunjavanje anketnog upitnika bit će vam potrebno od 20 do 30 minuta.

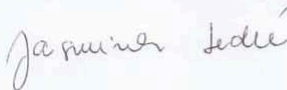
Ukoliko imate dodatnih pitanja, molimo vas da se obratite Neni Rončević ([nroncevic@ffri.hr](mailto:nroncevic@ffri.hr)) ili Bojani Čulum ([bculum@ffri.hr](mailto:bculum@ffri.hr)) na Filozofski fakultet u Rijeci (Kontakt: 051/345-046/int. 126).

Popunjeni anketni upitnik molimo vratite koristeći adresiranu omotnicu.

Unaprijed zahvaljujemo na vašim odgovorima.

Voditeljica projekta i projektni tim

Prof. dr. sc. Jasminka Ledić



## I. OPĆI PODACI

1. Izabrani ste u: <i>molimo navedite</i>	
1.	znanstveno-nastavno zvanje
2.	nastavno zvanje
3.	suradničko zvanje

2. Molimo navedite znanstveno ili umjetničko područje Vašeg najvišeg stupnja obrazovanja	
1.	Prirodne znanosti
2.	Tehničke znanosti
3.	Biomedicina i zdravstvo
4.	Biotehničke znanosti
5.	Društvene znanosti
6.	Humanističke znanosti
7.	Umjetničko područje
8.	Interdisciplinarna područja znanosti
9.	Interdisciplinarna područja umjetnosti
10.	Nešto drugo: <i>(molimo navedite što)</i>

3. Zaposleni ste pri	
1.	Sveučilištu u Dubrovniku
2.	Sveučilištu u Osijeku
3.	Sveučilištu u Puli
4.	Sveučilištu u Rijeci
5.	Sveučilištu u Splitu
6.	Sveučilištu u Zadru
7.	Sveučilištu u Zagrebu

3. Spol	
1.	Ženski
2.	Muški

4. Dob <i>molimo navedite</i>	
1.	30 godina ili manje
2.	31 - 40
3.	41 – 50
4.	51 – 60
5.	61 ili više

5. Navedite sve dužnosti ili poslove koje ste obavljali tijekom karijere		Da	Ne
1.	Dužnosti rektora/ice, prorektora/ice, dekana/ice, prodekana/ice ili pročelnika/ice odsjeka ili odjela	1	2
2.	Član/ica tijela ili odbora na nacionalnoj razini (nacionalnih vijeća, saborskih ili stručnih odbora i sl.)	1	2
3.	Član/ica tijela ili odbora na lokalnoj razini (županijskih, gradskih i sl.)	1	2
4.	Član/ica upravljačkog tijela udruge	1	2
5.	Vodio/la ili sudjelovao/la u realizaciji međunarodnih projekata	1	2
6.	Nešto drugo (molimo navedite što):		

6. Molimo Vas da na ljestvici od 1 do 5 odredite u kojoj se mjeri navedene tvrdnje odnose na Vas. Sve navedene tvrdnje odnose se na Vaš svakodnevni rad u nastavi i istraživanju.		Nikada se ne odnosi na mene	Rijetko se odnosi na mene	Povremeno se odnosi na mene	Često se odnosi na mene	Uvijek se odnosi na mene
1.	Kontinuirano pratim i često primjenjujem nove trendove u području nastave.	1	2	3	4	5
2.	Ideje i nove prijedloge za rad isključivo pronalazim u iskustvima kolega iz inozemstva.	1	2	3	4	5
3.	Komuniciram i surađujem s vrlo uskim krugom kolega/ica u svom radnom okruženju.	1	2	3	4	5
4.	Ne iniciram promjene, ali ću se rado priključiti uspješnoj inicijativi.	1	2	3	4	5
5.	Sklon/a sam tražiti pomoć i savjete od svojih kolega/ica.	1	2	3	4	5
6.	Kolege (me) uvažavaju i cijene moje mišljenje.	1	2	3	4	5
7.	Najbolje rezultate postizem u timskom radu.	1	2	3	4	5
8.	Sklon/a sam pružati pomoć svojim kolegama/icama.	1	2	3	4	5
9.	Promjene u radu uvodim tek kad upravljačka struktura to zahtjeva od mene.	1	2	3	4	5
10.	Rado eksperimentiram s novim priznatim pristupima u radu.	1	2	3	4	5
11.	Promjene u radu uvodim samo ako imam financijske koristi od njih.	1	2	3	4	5
12.	Nove ideje i pristupe uvodim ranije od ostalih kolega.	1	2	3	4	5
13.	Uvodim promjene u rad čak i kada postoji mala vjerojatnost za uspjeh.	1	2	3	4	5
14.	Sklon/a sam uvođenju promjena u nastavi.	1	2	3	4	5
15.	Kontinuirano pratim i redovito primjenjujem nove istraživačke trendove svoje akademske discipline.	1	2	3	4	5
16.	Jedino me pozitivni rezultati prakse mojih kolega potiču na uvođenje promjena.	1	2	3	4	5
17.	Visoko sam motiviran/a za angažman u raznovrsnim aktivnostima na sveučilištu.	1	2	3	4	5
18.	Smatram da treba biti jako oprezan pri uvođenju promjena u svakodnevnom radu.	1	2	3	4	5
19.	Nove ideje u radu prihvaćam jedino ako su nužne.	1	2	3	4	5
20.	Preferiram samostalan rad u izoliranim uvjetima.	1	2	3	4	5
21.	Osoba sam koja voli imati svoju rutinu i teško se mijenja.	1	2	3	4	5



## II. CIVILNA MISIJA SVEUČILIŠTA

Ova skupina pitanja odnosi se na stavove o ulozi sveučilišta i sveučilišnih nastavnika u promicanju aspekata civilne misije sveučilišta.

7. Molimo Vas da na ljestvici od 1 do 5 označite stupanj Vašeg (ne)slaganja s navedenim tvrdnjama koje se odnose na <u>poimanje misije sveučilišta u društvu</u>		Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Ne znam, nisam siguran/a	Slažem se	U potpunosti se slažem
1.	Primarna je misija sveučilišta izvrsnost u produkciji znanstvenih spoznaja.	1	2	3	4	5
2.	Primarna je misija sveučilišta doprinosti gospodarskom rastu i razvoju društva.	1	2	3	4	5
3.	Primarna je misija sveučilišta obrazovati studente za odabranu profesiju.	1	2	3	4	5
4.	Primarna je misija sveučilišta obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana koji će djelovati za opće dobro.	1	2	3	4	5

8. Molimo Vas da na ljestvici od 1 do 5 označite stupanj Vašeg (ne)slaganja s tvrdnjama koje se odnose na <u>suradnju sveučilišta s okruženjem</u>		Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Ne znam, nisam siguran/a	Slažem se	U potpunosti se slažem
1.	Potencijale sveučilišta treba usmjeriti rješavanju problema koje definiraju tijela lokalne i regionalne samouprave (grad/županija).	1	2	3	4	5
2.	Sveučilište treba promptno odgovarati na potrebe gospodarstva u lokalnoj zajednici.	1	2	3	4	5
3.	Sveučilište treba intenzivno surađivati s udrugama u osmišljavanju i provedbi programa i društvenih akcija u lokalnoj zajednici.	1	2	3	4	5

9. Molimo Vas da na ljestvici od 1 do 5 procijenite stupanj važnosti koji pridajete navedenim <u>obrazovnim ciljevima</u>		Iznimno nevažno	Nevažno	Ni važno ni nevažno	Važno	Iznimno važno
1.	Osigurati studentima znanja i vještine relevantne za tržište rada.	1	2	3	4	5
2.	Razviti kod studenata sposobnosti učenja i (samo)kritičkog mišljenja.	1	2	3	4	5
3.	Poticati studente na analizu aktualnih društvenih problema.	1	2	3	4	5
4.	Razviti kod studenata motivaciju za uključivanje te znanja i vještine za rješavanje problema lokalne zajednice.	1	2	3	4	5
5.	Razviti kod studenata motivaciju i sposobnosti potrebne za djelovanje za opće dobro.	1	2	3	4	5
6.	Omogućiti studentima usvajanje temeljnih općih znanja znanstvene discipline.	1	2	3	4	5
7.	Razviti kod studenata sposobnost samoučenja za sve buduće društvene i radne uloge koje ih očekuju.	1	2	3	4	5
8.	Osposobiti studente za neposredan učinkovit rad u odabranoj profesiji.	1	2	3	4	5
9.	Osposobiti studente za znanstveno-istraživački pristup radnim zadaćama (stvaranje novih ideja i rješenja).	1	2	3	4	5
10.	Osposobiti studente za učinkovit rad u timu.	1	2	3	4	5

10. Molimo Vas da na ljestvici od 1 do 5 označite Vaš stupanj (ne)slaganja s tvrdnjama koje se odnose na <u>civilno zalaganje u zajednici i djelovanje za opće dobro</u>		Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Ne znam, nisam siguran/a	Slažem se	U potpunosti se slažem
1.	Anomalije u društvu (korupcija, pronevjerje i sl.) mogu se smanjiti aktivnim sudjelovanjem građana u javnom životu.	1	2	3	4	5
2.	Zalaganje za opće dobro zajednice treba biti temeljna osobna i dominantna vrijednost u društvu.	1	2	3	4	5
3.	Odgovornost za probleme u zajednici i društvu imaju vršitelji vlasti koje su građani izabrali pa od građana ne treba očekivati dodatno zalaganje oko njihova rješavanja.	1	2	3	4	5
4.	Volonterske i filantropske aktivnosti građana ne mogu značajno doprinjeti rješavanju potreba i problema u zajednici.	1	2	3	4	5

11. Molimo Vas da na ljestvici od 1 do 5 označite stupanj Vašeg (ne)slaganja s tvrdnjama koje govore <u>o ulozi različitih društvenih faktora u poticanju civilnog zalaganja i obrazovanja za aktivno građanstvo</u>		Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Ne znam, nisam siguran/a	Slažem se	U potpunosti se slažem
1.	Civilno zalaganje je isključivo pitanje obiteljskog odgoja.	1	2	3	4	5
2.	Obrazovanje za aktivno građanstvo se treba u potpunosti realizirati na nižim razinama obrazovanja jer je na fakultetu za to već prekasno.	1	2	3	4	5
3.	Sveučilište ima važnu ulogu u poticanju civilnog zalaganja i osposobljavanju građana za aktivno djelovanje u zajednici.	1	2	3	4	5
4.	Mediji imaju važnu ulogu u poticanju civilnog zalaganja građana i njihovog zauzimanja za pitanja općeg dobra.	1	2	3	4	5
5.	Nije potrebno poticati civilno zalaganje niti obrazovanje za aktivno građanstvo.	1	2	3	4	5

12. Molimo Vas da na ljestvici od 1 do 5 označite stupanj Vašeg slaganja s tvrdnjama koje govore <u>o ulozi sveučilišnih nastavnika u promociji civilnog zalaganja u zajednici</u>		Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Ne znam, nisam siguran/a	Slažem se	U potpunosti se slažem
1.	Sveučilišni se nastavnici trebaju uključivati u javne rasprave jedino kada se on njih traži njihovo stručno mišljenje.	1	2	3	4	5
2.	Civilno zalaganje sveučilišnih nastavnika njihova je privatna stvar i ne treba se posebno poticati na sveučilištu.	1	2	3	4	5
3.	Pored nastave i istraživanja, u kriterije za izbor u više zvanje treba uvesti i vrednovanje civilnog zalaganja i doprinosa zajednici.	1	2	3	4	5
4.	Sveučilišni nastavnici građani su kao i svi drugi pa od njih ne treba očekivati poseban doprinos zajednici.	1	2	3	4	5
5.	Sveučilišni nastavnici trebaju biti model i uzor društveno odgovornih i aktivnih građana.	1	2	3	4	5
6.	Civilno zalaganje studenata isključivo je njihova privatna stvar na koju sveučilišni nastavnici ne bi smjeli utjecati.	1	2	3	4	5
7.	Sveučilišni nastavnici trebaju djelovati isključivo u domeni svoje struke i ne opterećivati studente drugim sadržajima i vrijednostima.	1	2	3	4	5

13. Molimo Vas da na ljestvici od 1 do 5 označite stupanj Vašeg (ne)slaganja s tvrdnjama koje govore o mogućnostima promocije civilnog zalaganja kroz akademske djelatnosti		Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Ne znam, nisam siguran/a	Slažem se	U potpunosti se slažem
1.	Važnije je studente obrazovati da budu društveno odgovorni i aktivni građani nego ih poučavati osnovama znanstvene discipline.	1	2	3	4	5
2.	Ideje, znanja i vještine civilnog zalaganja trebaju se promovirati kroz ciljano osmišljene kolegije jer je nemoguće to činiti kroz nastavu svakog kolegija.	1	2	3	4	5
3.	Vrijednosti civilnog zalaganja i aktivnog građanstva trebaju se isključivo promovirati kroz projekte i aktivnosti u studentskim organizacijama.	1	2	3	4	5
4.	Nastavu ne treba opterećivati poticanjem (civilnog) zalaganja studenata u zajednici jer se takvim pristupom ozbiljno ugrožava razvoj stručnjaka.	1	2	3	4	5
5.	Civilno zalaganje studenata treba se promovirati kroz redovite obrazovne programe i istraživačke projekte.	1	2	3	4	5
6.	Civilno zalaganje studenata može biti predmet izbornog, a nikako obveznog kolegija.	1	2	3	4	5

### III. ODRŽIVI RAZVOJ

Ova skupina pitanja odnosi se na razumijevanje koncepta održivog razvoja i stavove spram implementacije obrazovanja za održivi razvoj na sveučilištu.

14. Molimo Vas da na ljestvici od 1 do 5 označite stupanj Vašeg (ne)slaganja s navedenim tvrdnjama		Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Ne znam, nisam siguran/a	Slažem se	U potpunosti se slažem
1.	Održivi razvoj mora slijediti logiku dosadašnjeg modela razvoja industrijskog društva uz racionalno korištenje prirodnih resursa.	1	2	3	4	5
2.	Ideja održivog razvoja je nedorečena, neprecizna i proturječna fraza bez konkretnog sadržaja.	1	2	3	4	5
3.	Izlaz iz aktualne krize nije moguć ako se društvena energija bude gubila na zaštitu okoliša i pretjeranu socijalnu osjetljivost.	1	2	3	4	5
4.	Održivi razvoj nastoji uravnotežiti magični trokut: zaštita okoliša, stabilan gospodarski razvoj i pravedna raspodjela socijalnih mogućnosti.	1	2	3	4	5
5.	Održivi razvoj podrazumijeva međugeneracijsku solidarnost i brigu sadašnje generacije za potrebe budućih generacija.	1	2	3	4	5
6.	Ideja održivog razvoja podrazumijeva radikalni raskid s aktualnim ekonomskim konceptom razvoja.	1	2	3	4	5
7.	Održivi razvoj je politička sintagma i prazna formula.	1	2	3	4	5
8.	Implementacija ideje održivog razvoja moguća je jedino uz duboku promjenu vrijednosti i političkih koncepata.	1	2	3	4	5
9.	Zaštita okoliša treba biti na prvom mjestu bez obzira na sporiji ekonomski razvoj.	1	2	3	4	5
10.	Održivi razvoj je sposobnost odgovornog korištenja prirodnih resursa s ciljem zadovoljenja potreba svih u sadašnjosti bez ugrožavanja šansi budućih generacija.	1	2	3	4	5
11.	Izlaz iz aktualne krize moguć je ako se društvena energija usmjeri na zaštitu okoliša i socijalnu osjetljivost.	1	2	3	4	5
12.	Aktualna kriza izravna je posljedica razvojnog obrasca koji ne uvažava načelo održivosti.	1	2	3	4	5

15. Molimo Vas da na ljestvici od 1 do 5 označite stupanj Vašeg (ne)slaganja s niže navedenim tvrdnjama		Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Ne znam, nisam siguran/a	Slažem se	U potpunosti se slažem
1.	Čovjek je apsolutni gospodar prirode u kojoj živi i prema njoj se može odnositi po vlastitoj volji.	1	2	3	4	5
2.	Razvoj tehnike donosi čovječanstvu nove blagodati.	1	2	3	4	5
3.	Čovjek je samo jedno od prirodnih bića i mora se podčiniti zakonima prirode.	1	2	3	4	5
4.	Iskonsko je pravo čovjeka da iskorištava prirodna dobra po vlastitoj volji.	1	2	3	4	5
5.	Danas čovjek potpuno kontrolira i najsuvremeniju tehnologiju i time sprečava moguće nesreće.	1	2	3	4	5
6.	Društveni razvoj treba biti podređen zakonima prirode.	1	2	3	4	5
7.	Čovjek kao najrazvijenije biće na zemlji treba odlučivati o sudbini sveukupnoga biljnog i životinjskog svijeta.	1	2	3	4	5
8.	Jedino moderna tehnologija može osigurati bolje perspektive.	1	2	3	4	5
9.	Očuvanje prirode ima prednost pred svim drugim zadaćama društva.	1	2	3	4	5
10.	Čovjek je gospodar Zemlje te smije neograničeno raspolagati njenim resursima.	1	2	3	4	5
11.	Suvremena tehnologija ima mnogo više pozitivnih nego negativnih osobina.	1	2	3	4	5
12.	Čovjek je samo jedno od bića na Zemlji i potpuno je ovisan o zakonitostima prirode.	1	2	3	4	5

16. Molimo Vas da na ljestvici od 1 do 5 označite koliko se niže navedene tvrdnje (ne)odnose na Vas		Ne odnosi se na mene	Rijetko se odnosi na mene	Povremeno se odnosi na mene	Često se odnosi na mene	U potpunosti se odnosi na mene
1.	Više pažnje posvećujem podizanju životnog standarda (financijski aspekt) nego brizi za očuvanje i zaštitu okoliša.	1	2	3	4	5
2.	U svakodnevnom životu ponašam se ekološki osviješteno jer smatram da svojim ponašanjem mogu pridonijeti poboljšanju globalne situacije. <i>Ukoliko da, navedite primjer vlastitog ekološki osviještenog ponašanja:</i>	1	2	3	4	5
3.	Aktivno sudjelujem u radu udruga koje svojim djelovanjem doprinose pozitivnim promjenama u zajednici.	1	2	3	4	5
4.	Više pažnje posvećujem aktivnostima kojima ispunjavam osobne i obiteljske interese i potrebe nego aktivnostima od općeg dobra.	1	2	3	4	5
5.	U svakodnevnom životu raspolazem informacijama i odgovarajućim znanjima o aktualnim problemima na lokalnoj i globalnoj razini te o njima kritički promišljam.	1	2	3	4	5
6.	Imam odgovornost prema zajednici u kojoj živim i djelujem pa aktivno sudjelujem u javnom životu i doprinosim rješavanju problema prema vlastitim mogućnostima.	1	2	3	4	5

17. Molimo Vas da na ljestvici od 1 do 5 označite stupanj Vašeg (ne)slaganja navedenim tvrdnjama		Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Ne znam, nisam siguran/a	Slažem se	U potpunosti se slažem
1.	Svi sveučilišni nastavnici bi u izvedbi programa trebali uključiti znanja, vrijednosti i vještine za održivo življenje u zajednici.	1	2	3	4	5
2.	U prethodnom obrazovanju mladi stječu dovoljno znanja o održivom razvoju, pa ih ne treba uključivati u visokoškolske programe.	1	2	3	4	5
3.	Kurikulumi na visokoškolskim ustanovama su preopterećeni stručnim sadržajima pa nema prostora za dodatne sadržaje iz područja održivog razvoja.	1	2	3	4	5
4.	Obrazovanje za održivi razvoj moguće je implementirati samo u nekim disciplinama, ne u svima.	1	2	3	4	5
5.	U kolegijima koje izvodim nije moguće obrađivati teme održivog razvoja zbog specifičnosti discipline.	1	2	3	4	5
6.	U svakom studiju treba biti osmišljen zaseban kolegij posvećen sadržajima održivog razvoja.	1	2	3	4	5
7.	Potrebno je osnovati posebnu obrazovnu ustanovu u kojoj bi se obrazovali stručnjaci i edukatori za održivi razvoj.	1	2	3	4	5
8.	Sveučilišne nastavnike ništa ne može motivirati na integraciju aspekata civilne misije i obrazovanja za održivi razvoj zbog preopterećenosti obvezama.	1	2	3	4	5

18. Koliko su niže navedene teme, prema Vašem mišljenju, važne za obrazovanje za održivi razvoj?		Iznimno nevažne	Nevažne	Ni važne ni nevažne	Važne	Iznimno važne
1.	Obnovljivi izvori energije i energetska učinkovitost	1	2	3	4	5
2.	Organska proizvodnja hrane	1	2	3	4	5
3.	Zaštita okoliša	1	2	3	4	5
4.	Briga za psiho-fizičko zdravlje ljudi	1	2	3	4	5
5.	Ravnopravnost spolova	1	2	3	4	5
6.	Obrazovanje za kulturu mira	1	2	3	4	5
7.	Ljudska prava	1	2	3	4	5
8.	Aktivno građanstvo	1	2	3	4	5
9.	Kulturna raznolikost	1	2	3	4	5
10.	Iskorjenjivanje siromaštva i gladi	1	2	3	4	5
	<i>Nešto drugo? Molimo navedite:</i>					

19. Obuhvaća li program kolegija kojega predajete teme održivog razvoja?	
1.	Da
2.	Ne
	<i>Ako da, molimo navedite koje:</i>
	<i>Ako ne, smatrate li da bi ih trebalo implemetirati i koje teme?</i>

20. Obradujete li teme održivog razvoja u Vašim istraživanjima?

1.	Da
2.	Ne
	<i>Ako da, molimo navedite koje:</i>
	<i>Ako ne, smatrate li da bi ih trebalo istraživati i koje teme?</i>

21. Tko je, prema Vašem mišljenju, odgovoran za <u>sustavno promicanje i provedbu</u> obrazovanja za održivi razvoj?		najmanje				najviše
1.	Vlada	1	2	3	4	5
2.	Ministarstva	1	2	3	4	5
3.	Sabor	1	2	3	4	5
4.	Političke stranke	1	2	3	4	5
5.	Lokalna i regionalna samouprava (županije, općine i gradovi)	1	2	3	4	5
6.	Gospodarstvenici/gospodarstvo	1	2	3	4	5
7.	Mediji	1	2	3	4	5
8.	Udruge	1	2	3	4	5
9.	Škole	1	2	3	4	5
10.	Visoko školstvo	1	2	3	4	5

#### IV. MOTIVACIJA ZA UVOĐENJE PROMJENA U RAD

22. Na uvođenje aspekata CIVILNE MISIJE I ODRŽIVOG RAZVOJA u nastavni i istraživački rad potaknulo bi me:		Uopće me ne bi potaknulo	Slabo bi me potaknulo	Osrednje bi me potaknulo	Potaknulo bi me	U potpunosti bi me potaknulo
1.	Definiranje zadaća civilne misije i obrazovanja za održivi razvoj kao temeljnih aspekata misije sveučilišta	1	2	3	4	5
2.	Uključenost zadaća civilne misije i obrazovanja za održivi razvoj u temeljne pravne akte sveučilišta i fakulteta (zakon, statut)	1	2	3	4	5
3.	Osiguranje mogućnosti usavršavanja	1	2	3	4	5
4.	Uključenost doprinosa zajednici kao kriterija znanstveno-nastavnog napredovanja	1	2	3	4	5
5.	Simboličko vrednovanje (nagrađivanje)	1	2	3	4	5
6.	Dodatak na plaću	1	2	3	4	5
7.	Financijska potpora za troškove osmišljenih aktivnosti	1	2	3	4	5
8.	Osigurana administrativna potpora i infrastruktura	1	2	3	4	5
9.	Fleksibilne mogućnosti opterećenja u radu i vrednovanja različitih akademskih aktivnosti	1	2	3	4	5
10.	Interes drugih kolega/ica i njihova podrška u radu	1	2	3	4	5
11.	Zainteresiranost studenata za takvim sadržajima i aktivnostima	1	2	3	4	5
12.	<i>Nešto drugo? Molimo navedite:</i>					

23. Ovdje možete komentirati sadržaj ankete ili dodatno objasniti svoje odgovore

Zahvaljujemo na suradnji!

### 13. LITERATURA

1. Abes, E. S., Jackson, G., Jones, S. R. (2002). Factors That Motivate and Deter Faculty Use of Service-Learning, *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1), 5-17.
2. Adams, R., Badenhorst , A., Berman, G. (2005). The Value of Performance Indicators in Supporting a Community Engagement Agenda at RMIT, dostupno na [http://www.auqa.edu.au/auqf/pastfora/2005/program/papers/session\\_a1.pdf](http://www.auqa.edu.au/auqf/pastfora/2005/program/papers/session_a1.pdf), pristupljeno: 11.5.2010.
3. Adler, R.P., Goggin, J. (2005). What do we mean by «Civic engagement»? *Journal of Transformative Education*, 3(3), 236-253.
4. Ahier, J., Beck, J., Moore, R. (2003). *Graduate Citizens? Issues of Citizenship and Higher Education*. London: RoutledgeFalmer.
5. Alger, D. (1998). *Megamedia: How Giant Corporations Dominate Mass media, Distort competition, and Endanger Democracy*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
6. Altbach, P. G. (2009). The complex role of universities in the period of globalization. In: GUNI (2009). *Higher Education at a Time of Transformation - New dynamics for social responsibility*. Palgrave Macmillan: UK.
7. Altbach, P. G. (2008). The complex role of universities in the period of globalization. U: GUNI (2008). *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. UK: Palgrave Macmillan.
8. Altbach, P. G. (1998). *Comparative higher education: Knowledge, the university, and development*. Greenwich, CT: Ablex.
9. Altman, I.A. (1996). Higher education and psychology in the millennium. *American Psychologist*, 51, 371-378.

10. Annette, J., McLaughlin, T. (2005). Citizenship and higher education in the UK, U: James, A. i Bohlin, K. E. (ur.). *Citizenship and Higher Education: the role of universities in communities and society*, London i New York: Routledge.
  
11. Arbo, P., Benneworth, P. S. (2006). Understanding the regional contribution of higher education institutions: a literature review, IMHE 'The Regional Contribution of Higher Education' project report, Paris: OECD.
  
12. Arnot, M. (2005) Gender Equality and Citizenship Education. *Journal of Social Science Education*. Dostupno na: [http://www.jsse.org/2005-2/pdf/equality\\_arnot.pdf](http://www.jsse.org/2005-2/pdf/equality_arnot.pdf), pristupljeno: 10.11.2008.
  
13. Askling, B., Kristensen, B. (2000). Towards "the Learning Organisation": Implications for Institutional Governance and Leadership, U: OECD (2000). *Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education: Higher Education Management*, Paris: OECD.
  
14. Association of Commonwealth Universities (ACU) (2001). Engagement as a core value for the university: a consultation document [elektronska verzija]. London: Association of Commonwealth Universities. dostupno na: <http://www.acu.ac.uk/>, pristupljeno: 11.5.2010.
  
15. Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., Yee, J. A. (2000). *How Service Learning Affects Students*. Higher Education Research Institute, Los Angeles: University of California.
  
16. Astin, H. S., Antonio, A. L., Cress, C. M. (2000). Community Service in Higher Education: A Look at the Nation's Faculty. *The Review of Higher Education*, 23(4), 373-397.
  
17. Axelrod, P. (2002). *Values in conflict: The university, the marketplace, and the trials of liberal education*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
  
18. Axford, B., Higgins, R. (ur.). (2001). *New Media and Politics*. London: Sage.
  
19. Bagdikian, B. H. (1983). *The Media Monopoly*. Boston: Beacon Press.



20. Baloban, J. (prir.) (2005). *U potrazi za identitetom. Komparativna studija vrednota: Hrvatska i Europa*. Zagreb: Golden Marketing.
21. Barnett, S. (2002). Will a Crisis in Journalism Provoke a Crisis in Democracy? *The Political Quarterly*, 73, 400-408.
22. Barrow, R. (1990). *Understanding skills: Thinking, feeling and caring*. Ontario: Althouse Press i London: Falmer Press.
23. Bates, R. (2007). Regulation and autonomy in teacher education: System or democracy? U: T. Townsend i R. Bates (ur.). *Handbook of Teacher Education*, 127-140. Netherlands: Springer.
24. Bender, T. (1997). *Intellect and public life: Essays on the social history of academic intellectuals in the United States*. Baltimore, MD: John Hopkins Press.
25. Bennett, W. L., Entman, R. M. (ur.) (2001). *Mediated Politics: Communication in the Future of Democracy*. Cambridge University Press.
26. Benneworth, P. S., Hospers, G. (2007). Urban competitiveness in the knowledge economy: Universities as new planning animateurs, *Progress in Planning* 67, 105-197.
27. Benson, L., Harkavy, I., Puckett, J. (2000). An Implementation Revolution as a Strategy for Fulfilling the Democratic Promise of University-Community Partnerships: Penn-West Philadelphia as an Experiment in Progress, *Nonprofit and voluntary sector quarterly*, 29(1), 24-45.
28. Berberet, J. (1999). The Professoriate and Institutional Citizenship: Toward A Scholarship of Service. *Liberal Education*. 85(4), 32-39.
29. Bergan, S. (2007). Democracy: institutions, laws and culture, and the role of higher education. U: Council of Europe (2007). *Higher Education and Democratic Culture: Citizenship, Human Rights and Civic Responsibility*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 61-68.

30. Bergan, S. (2007a). Speech to the University professors' European meeting on "A New Humanism for Europe: the role of Universities". Rim: Vijeće Europe. Dostupno na: [http://www.university2000.org/incontro/speeches/Speech\\_of\\_professor\\_Bergan.pdf](http://www.university2000.org/incontro/speeches/Speech_of_professor_Bergan.pdf), Pristupljeno: 02.03.2009.
  
31. Bergan, S (ur.) (2004). *The University as Res Publica: Higher education governance, student participation and the university as a site of citizenship*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Dostupno na: <http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Resources/The%20university%20as%20Res%20Publica.pdf>, Pristupljeno: 02.03.2009.
  
32. Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity – theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.
  
33. Bess, J. L. (1998). Teaching well: Do you have to be schizophrenic? *The Review of Higher education*, 22(1), 1-15.
  
34. Bežovan, G. (2004). *Civilno društvo*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
  
35. Bežovan (2007). Analiza pisanja hrvatskih dnevnih novina o civilnom društvu. *Politička misao*, Vol. XLIV, br.2, 129-154.
  
36. Bežovan, G., Zrinščak, S. (2007). *Civilno društvo u Hrvatskoj*. Zagreb: Jesenski i Turk.
  
37. Bežovan, G., Zrinščak, S. (2007). Postaje li civilno društvo u Hrvatskoj čimbenikom društvenih promjena? *Revija za socijalnu politiku*, 14(1), 1-27.
  
38. Bjeliš, A. (2000). Sveučilište i legislativa. Iskorak 2001. Aula Sveučilišta u Zagrebu. Dostupno na: [unizg.hr/fileadmin/.../iskorak2001/Ivsastanak\\_aleksa\\_bjelis.pdf](http://unizg.hr/fileadmin/.../iskorak2001/Ivsastanak_aleksa_bjelis.pdf), pristupljeno: 04.02.2009.
  
39. Blackburn, R., Lawrence, J. (1995). *Faculty at work*. Baltimore: John Hopkins University Press.
  
40. Blake, N., Smith, R., Standish, P. (1998). *The Universities We Need: Higher Education after Dearing*. London: Kogan Page.

41. Bloomgarden, A.H., O'Meara, K.A. (2007). Faculty Role Integration and Community Engagement: Harmony or Cacophony? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5-18.
42. Bortagaray, I. (2009). Bridging university and society in Uruguay: perceptions and expectations. *Science and Public Policy*, 36(2), 115-119.
43. Boyer, E. L. (1996). The Scholarship of Engagement, *Journal of Public Service and Outreach*, 1(1), 11-20.
44. Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsider: priorities of the professoriate*. Stanford, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
45. Braxton, J., Luckey, W., Helland, P. (ur.) (2002). Institutionalizing a Broader View of Scholarship Through Boyer's Four Domains, *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 29(2).
46. Brennan, J. (2007). *The Changing Academic Profession: The Driving Forces*. In: Reports of Changing Academic Profession Project Workshop on Quality, Relevance and Governance in the Changing Academia: International Perspectives, p. 37-44, COE Publication Series 20, Research Institute for Higher Education, Hiroshima University.
47. Brennan, J., King, R., Lebeau, Y. (2004). *The Role of Universities in the Transformation of Societies*. Association of Commonwealth Universities and Centre for Higher Education Research and Information, London: The Open University.
48. Bringle, R. G., Hatcher, J. A. (2000). The institutionalisation of service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 71, 273-290.
49. Bringle, R. G., Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-240.
50. Bringle, R. G., Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 112-122.

51. Bringle, R. G., Hatcher, J. A., Games, R. (1997). Engaging and supporting faculty in service learning. *Journal of Public Service and Outreach*, 2(1), 43-51.
52. Brown, L. D., Bammer, G., Batliwala, S., Kunreuther, F. (2003). Framing practice-research engagement for democratizing knowledge. *Action Research* 1(1), 85-102.
53. Brown, L.D. (2008). Practice-research engagement for human and social development in a globalising world. U: Global University Network for Innovation (2008). *Higher Education in the World 3 – Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Hampshire: GUNI.
54. Buchbinder, H. (1993). The market oriented university and the changing role of knowledge. *Higher Education*, 26(3), 331-347.
55. Budak, J. (2004). Institucionalni okvir suradnje znanosti i gospodarstva, *Ekonomski pregled*, 55(1-2), 97-131.
56. Burton, C. (1997). *Gender Equity in Australian University Staffing: Evaluations and Investigations Programme Monograph*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
57. Calhoun, C. (2006). The University and the Public Good. *Thesis Eleven*, 84, 7–43.
58. Callender, C. (1997). *Education for Empowerment*. Staffordshire, England: Trentham Books Limited.
59. Capella, J. N., Jamieson, K. H. (1997). *Spiral of Cynicism: The Press and the Public Good*. Oxford University Press.
60. Checkoway, B. (2001). Renewing the Civic Mission of the American Research University. *The Journal of Higher Education* 72(2): 125-147. Special Issue: The Social Role of Higher Education
61. Checkoway, B. (2000). Public service: Our new mission. *Academe*, 86 (4), 24-28.

62. CIRCLE: Higher education: *Civic Mission & Civic Effects* (2006). Dostupno na [http://www.civicyouth.org/PopUps/higher\\_ed\\_civic\\_mission\\_and\\_civic\\_effects.pdf](http://www.civicyouth.org/PopUps/higher_ed_civic_mission_and_civic_effects.pdf), pristupljeno: 12.02.2008.
63. Clark, B. R. (2004). Delineating the Character of the Entrepreneurial University, *Higher Education Policy*, 17(4), 355-370.
64. Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Issues in Higher Education*. New York, NY: Elsevier Science Regional Sales.
65. Clark, B. R., Campbell, S. (2000). The More we Serve, the More We Learn: Service-Learning in a Human Resource Management Course, U: Zlotkowsky, E., Godfrey, Paul C., Grasso, E. T. (ur.) *Working for the Common Good: Concepts and Models for Service Learning in Management*, Herndon, VA: American Association for Higher Education.
66. Clegg, S., Konrad, J., Tan, J. (2000). Preparing academic staff to use ICTs in support of student learning. *The International Journal for Academic Development*, 5(2), 38-148.
67. Colbeck, C. L. (2002). Integration: Evaluating faculty work as a whole. *New Directions for Institutional Research*. 114, 43-52.
68. Colbeck, C. L. (1998). Merging in a seamless blend: How faculty integrate teaching and research. *The Journal of Higher Education*, 69(6), 647-671.
69. Colbeck, C. L., Michael, P. W. (2006). Individual and organizational influences on faculty members' engagement in public scholarship. U: R. A. Eberly i J. R. Cohen (ur.). *Public Scholarship: New Directions for Teaching and Learning*, 17-26. San Francisco: Jossey-Bass.
70. Currie, J., Newson, J. (1998). (ur.). *Universities and Globalization: Critical Perspectives*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

71. Ćulum, B. (2009). *Analiza i projekcija razvoja civilne misije sveučilišta u Hrvatskoj*, magistarski rad, Filozofski fakultet u Rijeci: Rijeka.
72. Ćulum, B. (2008). *Zašto i kako vrednovati volontiranje?* Zagreb: Ministarstvo obitelji, braniteja i međugeneracijske solidarnosti.
73. Ćulum, B., Ledić, J. (2010). 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.
74. Ćulum, B., Ledić, J. (2010). *Civilna misija sveučilišta – element u tragovima?* Filozofski fakultet u Rijeci: Rijeka.
75. Ćulum, B. (2007). Hrvatska sveučilišta u promociji volonterstva – primjeri koje treba slijediti. U: Ledić, J. (2007) (ur). *Volontiranje je cool: Društveno odgovorno sveučilište – poticatelj kulture volontiranja*. Rijeka: Zaklada Sveučilišta u Rijeci.
76. Dahlgren, P. (2002). Traženje razgovorne javnosti. Mediji, prosuđujuća demokracija i građanska kultura, *Medijska istraživanja*, 8(2), 35-62.
77. DeAngelo, L., Hurtado, S., Pryor, J. H., Kelly, K. R., i Santos, J. L. (2009). *The American college teacher: National norms for the 2007-2008 HERI faculty survey*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA.
78. Driscoll, A. (2007). Review Essay on Kecskes, K. (ur.). (2006). *Engaging Departments: Moving Faculty Culture from Private to Public, Individual to Collective Focus for the Common Good*; u: *Michigan Journal of Community Service Learning*, 75-79.
79. Driscoll, A., Holland, B., Gelmon, S., & Kerrigan, S. (1996). An assessment model for service-learning: Comprehensive case studies of impact on faculty, students, community, and institution. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 66-71.
80. Duderstandt, J. J. (2000). New Roles for the 21st-Century University. *Issues in Science and Technology*, 16(2), 37-44.

81. Dunleavy, Patrick (2003). *Kako napisati disertaciju*. New York: Palgrave Macmillan
82. Dwyer, D. C., Ringstaff, C. i Sandholtz, J. H. (1991). Changes in Teachers' Beliefs and Practices in Technology-rich Classrooms, *Educational Leadership*, 48(8), 45-52.
83. Drysdale, J., Creanor, L. (1998). Leading new teachers to learning technology. Learning Technology Dissemination Initiative (LTDI): Evaluation Studies, 13-18, dostupno na: <http://www.icbl.hw.ac.uk/ltdi/evalstudies/esleading.pdf>, pristupljeno: 12.5.2009.
84. Edwards, M. (2009). *Civil Society*. Polity Press.
85. Ehrlich, T. (ur.). (2000). *Civic Responsibility and Higher Education* (American Council on Education Oryx Press Series on Higher Education). Westport, CT: American Council on Education/Oryx Press.
86. Eiseman, J.W., Fleming, D. S., Roody, D. S. (1990). *Making sure it sticks: The school improvement leader's role in institutionalising change*. Andover, MA: The Regional Laboratory.
87. Elton, L. (1999). New Ways of Learning in Higher Education: Managing the Change. *Tertiary Education and Management*, 5, 207-225.
88. Ensminger, D., Surry, D., Porter, B., Wright, D. (2004). Factors contributing to the successful implementation of technology innovations. *Educational Technology & Society*, 7(3), 61-72.
89. Entman, R. M. (1989). *Democracy without citizens: media and the decay of American politics*, New York: Oxford University Press.
90. Escrigas C. (2008). Predgovor u: GUNI (2008). *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Palgrave Macmillan: UK.
91. Escrigas, C., Lobera, J. (2009). Uvod u: GUNI (2009). *Higher Education at a Time of*

*Transformation - New dynamics for social responsibility*. Palgrave Macmillan: UK.

92. Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., Terra, B. (2000). The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*, 29, 313-330.
93. Etzkowitz, H., Webster, A., Healey, P. (1998). *Capitalizing Knowledge: New Intersections of Industry and Academia*. New York: State University of New York Press.
94. Etzkowitz, H., Leydesdorff, L. (eds.) (1997). *Universities and the global knowledge economy: A triple-helix of university-industry-government relations*. London: Cassell Academic.
95. European Commission (2009). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *A new partnership for the modernisation of universities: the EU Forum for University Business Dialogue*. [COM (2009), 158 final].
96. European Commission (2007) Young Europeans. A survey among young people aged between 15–30 in the European Union. Analytical report. Dostupno na: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/flash/fl\\_202\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_202_en.pdf) pristupljeno: 21.10.2008.
97. European Commission (2006). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation*. [COM (2006), 208 final].
98. European Commission (2006). *European Union Framework of Key Competencies for Life Long Learning*. Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006, on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30 December 2006]
99. European Commission (2005). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. *Mobilizing the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*, [COM (2005), 152 of 20 April 2005 and Council Resolution of 15 November 2005].



100. European Commission (EC) (2003). *The role of the universities in the Europe of knowledge*. Communication from the Commission. Brussels, 05.02.2003, COM (2003), 58 final.
101. European Council (2000). *Presidency Conclusions*. Lisbon European Council, March 2000.
102. Eurydice (2005). Citizenship Education at School in Europe. Survey. <http://www.eurydice.org>, [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/055EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/055EN.pdf); pristupljeno: 3.12.2008.
103. 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*, 7, 11-17.
104. Eyler, J.S., Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service learning?* San Francisco, CA: Jossey Bass Publisher.
105. Fallows, J. (1996). *Breaking the News: How the Media Undermine American Democracy*. New York: Pantheon.
106. Farquhar, J.D., Surry, D.W. (1994). Adoption analysis: An additional tool for instructional developers. *Education and Training Technology International*, 31(1), 19-25.
107. Faulks, K. (2000). *Citizenship*. London: RoutledgeFalmer.
108. Fiskovica Adamsone, A., Kristapsons, J., Tjunina, E., Ulcane-Ozolins, I. (2009). Moving beyond teaching and research: economic and social tasks of universities in Latvia. *Science and Public Policy*, 36(2), 133-137.
109. Forčić, G., Čulum, B. (2010). Civic Involvement in the Knowledge Society - The Case of Volunteering in Primorsko-Goranska County (Croatia). U: Josef Langer, Nikša Alfirević, Goran Vlasić (ur.), 2010., *Knowledge Region: Alps-Adriatic Challenges, Volume II - Actors and Cases*, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main.

110. Forčić, G. (2007). *Volonterstvo i razvoj zajednice - rezultati istraživanja uključenosti građana u civilne inicijative u zajednici kroz volonterski rad*. Rijeka: Udruga za razvoj civilnog društva SMART.
111. Franc, R., Šakić, V., Šalaj, B., Lalić, D., Kunac, S. (2006). *Udruge u očima javnosti: istraživanje javnog mnijenja s osvrtima*. Zagreb: Academy for Educational Development (AED).
112. Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (treće dopunjeno izdanje). New York: Teachers' College Press.
113. Fullan, M., Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 355-397.
114. Gallini, S., Moely, B. (2003). Service-learning and engagement: Academic challenge and retention. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1), 5-14.
115. Gamson, Z. (2001). Higher education and rebuilding civic life. *Change*, 29(1) 10-13.
116. Geiger, R. L. (2004). Market Coordination of Higher Education: The United States, u: Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D., Amaral, A. (ur.), *Markets in Higher Education - Rhetoric or Reality?* Springer Netherlands.
117. Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzmann, S., Scott, P., Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
118. Gilligan, C. (1982/1993). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
119. Giroux, H. A. (2001). Introduction: Critical education or training: Beyond the commodification of higher education. U: H. A. Giroux i K. Myrsiades (Ur.), *Beyond the corporate university*. Lanham, MD: Rowman i Littlefield.
120. Gladwell, M. (2002). *The Tipping Point: How Little Things Can Make a Big Difference*, London, UK: Back Bay Books.

121. Glassick, C. E., Taylor Huber, M., Maeroff, G. I. (1997). *Scholarship Assesses: Evaluation of the Professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
122. Glassner, B. (1999). *The Culture of Fear*. New York: Basic Books.
123. Goddard, J. B., Chatterton, P. (2003). The response of universities to regional needs, U: F. Boekema, E. Kuypers i R. Rutten (ur.). *Economic Geography of Higher Education: Knowledge, Infrastructure and Learning Regions*, London: Routledge.
124. Gokhberg, L., Kuznetsova, T., Zaichenko, S. (2009). Towards a new role of universities in Russia: prospects and limitations. *Science and Public Policy*, 36(2), 121-126.
125. Golde, C. M., Pribbenow, D. A. (2000). Understanding faculty involvement in residential learning communities. *Journal of College Student Development*, 41(1), 27-40.
126. Golub, B. (2008). Socijalni i profesionalni profil prirodoslovaca i društvoslovaca. U: Prpić, K. (ur.). *Onkraj mitova o prirodnim i društvenim znanostima: sociološki pogled*, 21-80. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
127. Gloub, B. (2005). Napuštanje snanstvenog poziva i/ili znanstvene karijere u Hrvatskoj. U: Prpić, K. (ur.). *Elite znanja u društvu (ne)znanja*, 185-229. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
128. Golub, B. (2003). Zašto odlazimo? *Društvena istraživanja*. 1(2), 115-140.
129. Golub, B., Šuljok, A. (2005). Socijalni profil znanstvenika i njegove mijene (1990.-2004.), U: Prpić, K. (ur.). *Elite znanja u društvu (ne)znanja*, 123-183. Zagreb: Institut za društvena istraživanja
130. Göransson, B., Maharajh, R., Schmoch, U. (2009). New activities of universities in transfer and extension: multiple requirements and manifold solutions. *Science and Public Policy*, 36(2), 157-164.

131. Gould, E. (2003). *The university in a corporate culture*. New Haven: Yale University Press.
132. Graham, G. (2002). *Universities: The Recovery of an Idea*. Charlottesville, VA: Imprint Academic.
133. Greenbank, P. (2006). The academic's role: The need for a re-evaluation? *Teaching in Higher Education*, 11, 107-112.
134. Gregersen, B., Tved Linde, L., Gulddahal Rasmussen, J. (2009). Linking between Danish universities and society. *Science and Public Policy*, 36(2), 151-156.
135. Griffith, R. (1998). *Educational Citizenship and Independent Learning*, London: Jessica Kingsley Publishers.
136. Gumport, P. J. (2000). Academic Restructuring: Organizational Change and Institutional Imperatives, *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 39, 67-91.
137. Halstead, T. (1999). A politics for generation X. *Atlantic Monthly*, 284(2), 33-42.
138. Hammond, C. (1994). Integrating service and academic study: Faculty motivation and satisfaction in Michigan higher education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 21-28.
139. Hanson, J. (2003). Encouraging learners to engage with new technologies in learning and teaching in a vocational university: The role of recognition and reward, *Higher Education Management and Policy*, 15: 135-151.
140. Harkavy, I. (2006). The Role of Universities in Advancing Citizenship and Social Justice in the 21st Century. *Education, citizenship and social justice*, 1(1), 5-37.
141. Harkavy, I., Benson, L. (1998). De-Platonizing and democratizing education as the basis of service-learning. U: R. Rhodes i J. Howard (Eds.), *Academic service learning: A pedagogy of action and reflection*. San Francisco: Jossey-Bass.

142. Harwood, A. M., Ochs, L., Currier, D., Duke, S., Hammond, J., Moulds, L., Stout, K., Werder, C. (2005). Communities for Growth: Cultivating and Sustaining Service-Learning Teaching and Scholarship in a Faculty Fellows Program. *Michigan Journal of Community Service Learning* 12(1), 41-51.
143. Heater D. (1999). *What is Citizenship?* Cambridge: Polity Press.
144. Held, V. (2006). *The Ethics of Care – Personal, Political and Global*, Oxford: University Press.
145. Herman, E. S., Chomsky, N. (1988). *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media*. New York: Pantheon.
146. Herman, E. S., McChesney, R. W. (1997). *The Global Media*. London: Cassell.
147. Hinck, S. S., Brandell, M. A. (2000). The Relationship Between Institutional Support and Campus Acceptance of Academic Service Learning. *American Behavioral Scientist* 43, 868- 881.
148. Holland, B. A. (2005). Scholarship and Mission in the 21st Century University: The Role of Engagement. dostupno na [http://depts.washington.edu/ccph/pdf\\_files/AUQA\\_paper\\_final\\_05.pdf](http://depts.washington.edu/ccph/pdf_files/AUQA_paper_final_05.pdf), pristupljeno: 16.01.2008.
149. Hollander, E. L., Saltmarsh, J. (2000). The Engaged University. *Academe*, 86(4), 29-32.
150. Holloway, R.E. (1996). Diffusion and adoption of educational technology: A critique of research design. U: David H. Jonassen (ur.) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
151. Howard-Hamilton, M. F. (2000). Creating a Culturally Responsive Learning Environment for African American Students, *New Directions for Teaching and Learning*, 82, 45-43.
152. Ilišin, V., Radin, F. (ur.) (2002). *Mladi uoči trećeg milenija*. Zagreb: IDIZ, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

153. Jacoby, B. (2009). *Civic Engagement in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
154. Jones, S. (2002). The underside of service learning. *About Campus*, 7 (4), 10–15.
155. Jongbloed, B., Enders, J., Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56(3), 303-324.
156. Karlsson, J. (2007). Service as collaboration - an integrated process in teaching and research: A response to Greenbank. *Teaching in Higher Education*, 12, 281-287.
157. Karlsson, J., Booth, S., Odenrick, P. (2007). Academics' Strategies and Obstacles in Achieving Collaboration between Universities and SMEs. *Tertiary Education and Management*, 13(3), 187-201.
158. Keane, J. (1991). *The Media and Democracy*. Cambridge: Polity Press.
159. Kellner, D. (2004). The Media and Social Problems. U: Ritzer, G. (ur.) *Handbook of Social Problems: A Comparative International Perspective*. Sage, Thousand Oaks.
160. Kendall, J. (1990). *Combining service and learning: An introduction. Combining service and learning: A resource book for community and public service*. Vol. 1, Raleigh, N. C.: National Society for Internships and Experiential Education.
161. Kennedy, B. D. (1997). *Academic Duty*, Harvard: Harvard University Press.
162. Kenny, J. (2002). Managing innovation in educational institutions. *Australian Journal of Educational Technology*, 18 (3), 359-376.
163. Kerr, C. (1995). *The uses of the university* (četrto izdanje). Cambridge, MA: Harvard University Press.
164. Kezar, A., Rhoads, R.A. (2001). The Dynamic Tension of Service Learning in Higher Education – A Philosophical Perspective. *The Journal of Higher Education*, 72(2), 148-171.

- 165.Kogan, M., Hanney, S. (2000). *Reforming Higher Education*. London, UK i Philadelphia, USA: Jessica Kingsley Publisher.
- 166.Kogan, M., Teichler, U. (ur.). (2007). *Key Challenges to the Academic Profession*. Paris and Kassel: UNESCO Forum on Higher Education Research and Knowledge, International Centre for Higher Education Research, University of Kassel.
- 167.Koopmann, K. F. (2003). Reclaiming Citizens as Acting Subjects. Dostupno na: [http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-2/civic-learning\\_koopmann.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-2/civic-learning_koopmann.htm); pristupljeno: 10.11.2008.
- 168.Kovač, V., Ledić, J., Rafajac, B. (2005). *Understanding University Organizational Culture: The Croatian Example*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- 169.Krucken, G., Meier, F., Muller, A. (2009). Linkages to the society as “leisure time activities”? Experiences at German universities. *Science and Public Policy*, 36(2), 139-144.
- 170.Lambert, B. H. (2009). Impediments, inhibitors and barriers to university entrepreneurialism, U: Shattock, M. (ur.). *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education*. Berkshire, England: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- 171.Laredo, P. (2007). Revisiting the third mission of universities: toward a renewed categorization of university activities? *Higher Education Policy*, 20(4), 441-456.
- 172.Lawry, S., Laurison, D. L., VanAntwerpen, J. (2006). Liberal Education and Civic Engagement. A Project of the Ford Foundation's Knowledge, Creativity and Freedom Program. dostupno na: <http://www.fordfound.org/elibrary/documents/5029/toc.cfm>, pristupljeno: 14.01.2008.
- 173.Ledić, J., Ćulum, B. (2009). Konceptije građanina i građanske kompetencije – implikacije za obrazovne programe. (u: *Zbornik radova 4. međunarodne konferencije Neformalno obrazovanje i informalno učenje odraslih*, Šibenik, 29.-31. svibnja 2009., Hrvatsko andragoško društvo, Zagreb: 45-56).

- 174.Ledić, J., Ćulum, B., Nuždić, S. i Jančec, L. (2008). *What Role Do Croatian Higher Institutions Play? A study on University Civic Mission*. 4th International Barcelona Conference on Higher Education, Vol. 8. Higher education and citizenship, participation and democracy. Barcelona: GUNI. Dostupno na <http://www.guni-rmies.net>.
- 175.Ledić, J. (2007). (ur). *Volontiranje je cool: Društveno odgovorno sveučilište – poticatelj kulture volontiranja*. Rijeka: Zaklada Sveučilišta u Rijeci.
- 176.Ledić, J. (2007a). *Zašto (ne) volontiramo? Stavovi javnosti o volonterstvu*. Zagreb: Academy for Educational Development (AED).
- 177.Ledić, J. (2007b). U potrazi za civilnom misijom hrvatskih sveučilišta. (u zborniku Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur).: *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Svezak 1, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 123-134; Zbornik radova Prvog kongresa pedagoga Hrvatske, Zagreb, 19.-21. rujna 2007.)
- 178.Ledić, J. (2001). *Biti volonter/volonterka? Istraživanje uključenosti građana u civilne inicijative u zajednici kroz volonterski rad*. Rijeka: Udruga za razvoj civilnog društva SMART.
- 179.Lee, J. J., Rhoads, R. A. (2004). Faculty Entrepreneurialism and the Challenge to Undergraduate Education at Research Universities. *Research in Higher Education*, 45 (7), 739-760.
- 180.Lerner, R. M., Simon, L. A. K. (1998). *University-community collaborations for the twenty-first century: Outreach scholarship for youth and families*. New York i London: Garland Publishing.
- 181.Linton C. J. (1995). An Indirect Model of Service-Learning: Integrating Research, Teaching and Community Service. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 105-111.



- 182.Locke, W., Teichler, U. (ur.) (2007). *The Changing Conditions for Academic Work and Careers in Selected Countries*. Kassel: International Centre for Higher Education Research, University of Kassel.
- 183.Lozano, R. (2006). Incorporation and institutionalization of SD into universities: breaking through barriers to change, *Journal of Cleaner Production*, 14 (2006), 787-796.
- 184.Lucas, C. J. (1994). *American higher education*. New York: St. Martin's Griffin.
- 185.Lynton, E. (1995). *Making the case for professional service*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education.
- 186.Macfarlane, B. (2007). *The Academic Citizen: The virtue of service in university life*, London i New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- 187.Macfarlane, B. (2005). Placing service in academic life. U: R. Barnett (ur.) *Reshaping the university: New relations between research, scholarship and teaching*. p. 165-177, Berkshire: Open University Press.
- 188.Maculan, A. M., Carvalho de Mello, J. M. (2009). University start-ups breaking lock-ins of the Brazilian economy. *Science and Public Policy*, 36(2),109-114.
- 189.Mac Labhrainn, I. (2005). *Reinvigorating the Civic Mission of the University*. Galway: Centre for Excellence in Learning and Teaching - National University of Ireland.
- 190.Marullo, S., Cooke, D., Willis, J., Rollins, A., Burke, J., Bonilla, P., Waldref, V. (2003). Community-Based Research Assessments: Some Principles and Practicies. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Spring, 57-68.
- 191.Marullo, S., Edwards, B. (2000). Service-learning pedagogy as universities' response to troubled times. *American Bihevioral Scientist*, 43(5), 746-755.
- 192.Maurrasse, D. J. (2001). *Beyond the Campus: How Colleges and Universities Form Partnerships with Their Communities*, New York, NY: Routledge.

193. McChesney, R. W. (1999). *Rich Media, Poor Democracy: Communication Politics in Dubious Times*. University of Illinois Press.
194. McInnes, C. (1996). Change and diversity in the work patterns of Australian Academics, *Higher Education Management* 8, 105-117.
195. McKay, V. C., Rozee, P. D. (2004). Characteristics of faculty who adopt community service-learning pedagogy. *Michigan Journal of Community Service- Learning*, 10(2), 21-33.
196. McLaughlin, C. (2000). Creating partnerships for generative learning and systemic change: Redefining academic roles and relationships in support of learning. *The International Journal for Academic Development*, 5(2), 116-128.
197. McLaughlin, M. (1995). Employability skills profile: What are employers looking for? ERIC Digest. Dostupno na: <http://www.ericdigests.org/1997-2/skills.htm>., pristupljeno: 25.03.2008.
198. Milem, J. F., Berger, J. B., Dey, E. L. (2000). Faculty time allocation. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 454-475.
199. Moely, B. E., Mercer, S. H., Ilustre, V., Miron, D., McFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to service - learning. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 8(2), 15-26.
200. Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Scott, A., Duran, X. (2002). *Measuring third stream activities*. Final report to the Russell Group of Universities. SPRU, University of Sussex.
201. Morton, K., Troppe, M. (1996). From margin to the mainstream: Campus Compact's project on integrating service with academic study. *Journal of Business Ethics*, 15, 21-32.
202. Mwamila, B. L. M., Diyamett, B. D., (2009). Universities and socio-economic development in Tanzania: public perceptions and realities on the ground. *Science and*

*Public Policy*, 36(2), 85-90.

203. Myers-Lipton, S. (1996). Effect of Service - Learning on College Students' Attitudes toward International Understanding. *Journal of College Student Development*, 37(6), 659-668.
204. National Commission on Civic Renewal (1998). A Nation of Spectators: how civic disengagement weakens America and what we can do about it, završni izvještaj, dostupno na: [http://www.cived.net/rsrc\\_civren.html](http://www.cived.net/rsrc_civren.html), pristupljeno: 22.03.2008.
205. Neave, G. (1986). On Shifting Sands: changing priorities and perspectives in European higher education from 1984 to 1986. *European Journal of Education*, 21(1), 7-24., dostupno na <http://www.jstor.org/stable/1502728>, pristupljeno: 19.02.2008.
206. Neumann, R. (2003). A disciplinary perspective on university teaching and learning, U: Tight, M. (ur.), *Access and Exclusion - International Perspectives on Higher Education Research*, 217-245, Emerald Group Publishing Limited.
207. Neumann, R. (1992). Perceptions of the teaching-research nexus: a framework for analysis, *Higher Education*, 23(2), 159-171.
208. Newman, F., Couturier, L., Scurry, J. (2004). *The Future of Higher Education: Rhetoric, Reality and the Risks of the Market*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
209. Ngoc Ca, T. (2009). Reaching out to society: Vietnamese universities in transition. *Science and Public Policy*, 36(2), 91-95.
210. Noddings, N. (1984/2003). *Caring – a feminine approach to ethics and moral education*. Berkely i Los Angeles, CA: Universit of California Press.
211. Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Massachusetts i London: England, Harvard University Press.
212. OECD (2007). *Higher Education and Regions: Globally competitive, locally engaged*. Paris: OECD.

- 213.OECD (2004). *Public-private partnerships for research and innovation: an evaluation of the Dutch experience*, <http://www.oecd.org/dataoecd/49/18/25717044.pdf>, accessed: January 16th, 2009
- 214.O'Meara, K. A. (2002). Uncovering the values in faculty evaluation of service as scholarship. *Review of Higher Education*, 26(1), 57-80.
- 215.O'Meara, K., Kaufman, R. R., and Kuntz, A. M. (2003). Faculty Work in Challenges Times: Trends, Consequences and Implications. *Liberal Education*. Dostupno na: <http://www.aacu.org/liberaleducation/le-fa03/le-fa03feature2.cfm>, pristupljeno 3. veljače, 2009.
- 216.O'Meara, K., Braskamp, L. (2005). Aligning faculty reward system and development to promote faculty and student growth. *NASPA Journal* 42(2), 223-240.
- 217.Oppenheimer, T. (2003). *The flickering mind: The false promise of technology in the classroom and how learning can be saved*. New York: Random House.
- 218.Ordorika, I. (2009). Commitment to Society: Contemporary Challenges for Public Research Universities. In: GUNI (2009). *Higher Education at a time of transformation – New Dynamics for Social Responsibility*. London and New York: Palgrave Macmillan.
- 219.Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1999). *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs*, Paris: OECD - Institutional Management in Higher Education Programme.
- 220.Osborne, R. E., Hammerich, S., Hensley, C. (1998). Student Effects of Service - Learning: Tracking Change Across a Semester. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5, 5-13.
- 221.Ostrander, S. (2004). Democracy, civic participation, and the university: A comparative study of civic engagement on five universities. *Nonprofit and voluntary sector quarterly*, 33(1):74-93.

- 222.Palsson, C. M., Goransson, B., Brundenius, C. (2009). Vitalizing the Swedish university system: implementation of the third mission, *Science and Public Policy*, 36 (2),145-150.
- 223.Paulsen, M., Feldman, K. (1995). Towards a reconceptualization of scholarship a human action system with functionals imperatives. *Journal of Higher Education*, 66, 615-540.
- 224.Parker, M. Jary, D. (1995). The McUniversity: organisations, management and academic subjectivity, *Organization*, 2(2), 319-338.
- 225.Pelikan, J. (1992). *The Idea of the University: A Reexamination*, New Haven i London: Yale University Press.
- 226.Petak, Z. (2009). Je li obrazovanje javno dobro? *Revija za socijalnu politiku*, 16(2), 198-199.
- 227.Petak, Z. (2001). *Javna dobra i političko odlučivanje*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti.
- 228.Peters, S. J. (2000). The formative politics of outreach scholarship. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 6(1), 23-30.
- 229.Prentice, M. (2002). *Institutionalizing service learning in community colleges*, Washington, DC: American Association of Community Colleges.
- 230.Prijić Samaržija, S., Avelini Holjevac, I., Turk, M. (2009). Žene u znanosti: stakleni strop. *Društvena istraživanja*, 18(6), 1049-1073.
- 231.Putnam, R. (1995/2008). *Kuglati sam – slom i obnova američke zajednice*. Novi sad: MeddiTeran Publishing.
- 232.Radas, S., Vehovec, M. (2006). Suradnja gospodarstva i znanosti u Hrvatskoj: stajalište znanstvenika, *Društvena istraživanja*, 15(3), 345-369.

- 233.Radas, S. (2005). Difuzijski modeli u marketingu: kako modelirati efekt egzogenih varijabli? *Economic Trends and Economic Policy*, 15(105), 31-51.
- 234.Ramaley, J. (2001). Why Do We Engage in Engagement? *Metropolitan Universities: An International Forum*, 12(3), 13-19.
- 235.Readings, B. (1997). *The University in Ruins*. Harvard University Press
- 236.Reardon, K. M. (1998). Participatory Action Research as Service Learning, *New Directions for Teaching and Learning*, 73, 57-64.
- 237.Reinhardt, S. (2008). Civic Education – The Case of (East) Germany. *Journal of Social Science Education*, 6(2), 67-72.
- 238.Reinke, S. J. (2003). Exploring the unknown: what we know, and don't know, about civic engagement in college students, rad dobiven privatnom korespondencijom.
- 239.Rhodes, F. H. T. (2007). The role of higher education for sustainable democratic culture. U: Council of Europe (2007). *Higher Education and Democratic Culture: Citizenship, Human Rights and Civic Responsibility*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 39-47.
- 240.Rice, R.E. (1996). *Making a place for the new American Scholar*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- 241.Rice, R. E., Sorcinelli, M. D., Austin, A. (2000). *Heeding new voices: Academic careers for a new generation, New Pathways: Faculty Careers and Employment for the 21<sup>st</sup> Century, Inquiry #7*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- 242.Rice, D., Stacey, K. (1997). Small group dynamics as a catalyst for change: A faculty development model for academic service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4,64-71.
- 243.Rinne, R., Koivula, J. (2009). The Dilemmas of the Changing University, U: Shattock, M. (ur.). *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education*. Berkshire

and New York: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

244. Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (peto izdanje). New York: Free Press.

245. Rončević, N. (2009). *Stavovi sveučilišnih nastavnika spram promjena u akademskoj profesiji*, neobjavljeni magistarski rad, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

246. Root, S., Eyler, J., Giles, D. (2003). The Bonner Scholars Program: A Study of the Impact of Stipends on Indicators of a Community Service Ethic. *Metropolitan Universities: An International Forum*, 14(3), 97-110.

247. Rosenthal, R., Wittrock, B. (1993). *The European and American Universities since 1800: Historical and Sociological Essays*, Cambridge: Cambridge University Press.

248. Rothman, J., Erlich, J. L., Teresa, J. G. (1976). Promoting innovation and change in organizations and communities. New York: Wiley.

249. Schneider, C. G. (2000). Educational Mission and Civic Responsibility: Toward the Engaged Academy. U: Ehrlich, T. (ur.), *Civic responsibilities and higher education*, 98-123. Westport: American Council on Education and Oryx Press.

250. Schoel, A. (2006). (ur.). Strategic Management of University research activities, methodological guide - PRIME project 'Observatory of the European University' dostupno na: [http://www.enid-europe.org/PRIME/documents/OEU\\_guide.pdf](http://www.enid-europe.org/PRIME/documents/OEU_guide.pdf), pristupljeno 9.11.2009.

251. Schroeder, C.C. (1999). Partnerships: An imperative for enhancing student learning and institutional effectiveness. *New Directions for Student Services*, 87, 5-18.

252. Scott, J. C. (2006). The mission of the university: medieval to postmodern transformations. *The Journal of Higher Education*. Jan-Feb.

253. Scott, J. C. (1999). The Chautauqua movement: Revolution in popular higher education. *The Journal of Higher Education*, 70, 389-412.

- 254.Scott, J. C. (1992). *The influence of the medieval university on the Latin Church and secular government politics*. San Francisco: Mellen Research University Press.
- 255.Shapiro, H. T. (2005). *A Larger Sense of Purpose: Higher Education and Society*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- 256.Shattock, M. (2009). Research, technology and knowledge transfer, U: Shattock, M. (ur.). *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education*. Berkshire, England: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- 257.Shils, E. (1997). *The Calling of Education: The Academic Ethic and Other Essays on Higher Education*, Chicago: University of Chicago Press.
- 258.Sporn, B. (1999). *Adaptive University Structures: An Analysis of Adaptation of Socioeconomic Environments of US and European Universities*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- 259.Staniforth, D., Harland, T. (1999). The work of an Academic: Jack of all trades, or master of one?, *The International Journal of Academic Development*, 4, 147-159.
- 260.Stanton, T. K. (1994). The experience of faculty participants in an instructional development seminar on service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 7-20.
- 261.Stephens J. C, Hernandez M. E., Roman M., Graham A. C., Scholz, R.W. (2008). Higher education as a change agent for sustainability in different cultures and contexts, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(3), 317 – 338.
- 262.Stockdill, S.H., Morehouse, D.L. (1992). Critical factors in the successful adoption of technology: A checklist based on TDC findings. *Educational Technology*, 32 (1), 57-58.
- 263.Surry, D. W. (1993). *The role of perceptions in the development and adoption of three computer-based learning modules*. (doktorska disertacija, The University of Georgia).



264. Sveučilište u Rijeci (2007). *Sveučilište u Rijeci: Strategija 2007-20103*, Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
265. Szybek, P., Johansson, M. (2003). Education as empowerment: between political power, working life and personal responsibility, rad prezentiran na European Conference on Educational Research, University of Hamburg, 17-20 rujana, 2003 (dostupno na <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003469.htm>, pristupljeno: 11. veljače 2010).
266. Šalaj, B. (2002). *Modeli političkoga obrazovanja u školskim sustavima*. Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu. Neobjavljena magistarska radnja dobivena privatnom korespondencijom.
267. Švarc, J. (2001). Što je nacionalni inovacijski sustav i je li on potreban i moguć u Hrvatskoj, *Ekonomski pregled*, 52 (9-10), 1053-1077.
268. Švarc, J. (1998). Visoko obrazovanje, znanstvena istraživanja i industrija: svjetski trendovi i položaj Hrvatske, *Hrvatski glasnik intelektualnog vlasništva* (5), 591-600.
269. Švarc, J., Grubišić, J. i Sokol, S. (1996). Contract research as an indicator of science-industry co-operation in Croatia, *Science and Public Policy*, (23), 305-310.
270. Tannenbaum, S. C., Berrett, R. D. (2005). Relevance of service - learning in college courses. *Academic Exchange Quarterly*, 9, 197- 201.
271. Taylor, P. G. (2008). Higher education curriculum for human and social development: Filling a pail, or lighting a fire?. Dostupno na: [http://www.slideshare.net/guni\\_rmies/session-1-peter-taylor](http://www.slideshare.net/guni_rmies/session-1-peter-taylor), pristupljeno: 02.04.2008.
272. Taylor, J. (2003). Managing staff development for online education: A situated learning model. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(1), 75-87.
273. Taylor, P. G. (1998). Institutional change in uncertain times: Lone ranging is not enough. *Studies in Higher Education*, 23(3), 269-280.

274. Teichler, U. (1996). *The Conditions of the Academic Profession – An international, comparative analysis of the academic profession in Western Europe, Japan and the USA*. U: Maassen, P. A. M., Van Vught, F. A. (ur.) *Inside Academia – New Challenges for the Academic profession*. Utrecht, De Tijdstroom: Center for Higher Education Policy Studies, University of Twente.
275. Thomas, N. L. (2000). *The College and the University as Citizen*, U: Ehrlich, T. (ur.), *Civic Responsibility and Higher Education*, 63-97, Westport: American Council on Education and Oryx Press.
276. Thorn, C., Soo, M. (2009). *Latin American Universities and the Third Mission: Trends, Challenges and Policy Options*, World Bank Policy Research Working Paper 4002.
277. Tournay-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight countries: Civic Knowledge and Engagement at the Age Fourteen*. Amsterdam: IEA.
278. Tournay-Purta, J., Schwille, J., Amadeo, J.A. (1999). *Civic Education Across Countries: Twenty-four national Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA.
279. Vabo, A. (2007). *Challenges of Internalization for the Academic Profession in Norway*, In: Kogan, M., Teichler, U. (eds.) *Key Challenges to the Academic profession*, UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Paris and Kassel: Institutional Centre for Higher Education Research.
280. Van Vught, F. A. (ur.), (1992). *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*, Jessica Kingsley: London.
281. Vogelgesang, L. J., Astin, A. (2003). *Comparing the effects of community service and service-learning*. U: Campus Compact's Introduction to service-learning toolkit: readings and resources for faculty, drugo izdanje, CA: Jossey-Bass.
282. Ward, K. (2003). *Faculty service roles and the scholarship of engagement* (ASHE-ERIC Higher Education Report, Vol. 29, No. 5). Hoboken, NJ: Jossey-Bass, u suradnji s

ERIC Clearinghouse on Higher Education, Association for the Study of Higher Education, Graduate School of Education and Human Development, the George Washington University.

283. Ward, K. (1996). Service-learning and student volunteerism: Reflections on institutional commitment. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 55-65.
284. Warford, M. K. (2010). Testing a Diffusion of Innovations in Education Model (DIEM), *The Public Sector Innovation Journal*, 10(3), 1-38.
285. Welch, M. (2009). Reflections on the eye of the storm. U: M. Diener i L. Liese (ur.), *Finding Meaning in Civically Engage Scholarship: Personal Journeys and Professional Experiences*, (131-143), Charlotte, NC: Information Age Publishing.
286. Wellman, C. (2000). *The Proliferation of Rights: Moral Progress or Empty Rhetoric?* Oxford: Westview.
287. Westheimer, J., Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*. 41(2), 237-269.
288. Westheimer, J., Kahne, J. (2004). Educating the "Good" Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. *Political Science and Politics*, 37 (2), 241-247.
289. Wilkins, C. (1999). Making «Good Citizens»: The Social and Political Attitudes of PGCE Students. *Oxford Review of Education*, 25(1/2), 217-230.
290. Wilson, G., Satecey, E. (2004). Online interaction impacts on learning: Teaching the teachers to teach online. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20(1), 33-48.
291. Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (Narodne novine, broj 123/03, 198/03, 105/04 i 174/04). Dostupno na: [www.nn.hr](http://www.nn.hr).
292. Zimmerman, D., Yohon, T. (2008). Testing Roger's Diffusion of Innovation Concepts: Faculty Adoption of Information Technology for Teaching, rad

prezentiran na godišnjoj konferenciji International Communication Association, (Montreal, Quebec, 22.05.2008), dostupno na: [http://www.allacademic.com/meta/p231093\\_index.html](http://www.allacademic.com/meta/p231093_index.html), pristupljeno: 22.07.2009.

293. Zlotkowski, E. Longo, N., Williams, J. (2006). *Students as colleagues: Expanding the circle of service learning leadership*. Providence: Campus Compact.

294. Zlotkowski, E., Williams, D. (2003). The Faculty Role in Civic Engagement. *Peer Review* 5(3)

295. Žiljak, T. (2002). Načelo građanstva i obrazovanje odraslih, *Politička misao*, 39(1), 109-127.