

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
EDUKACIJSKO-REHABILITACIJSKI FAKULTET

DIPLOMSKI RAD
DRUŠTVENO KORISNO UČENJE
U VISOKOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU

Jelena Stanisavljević

Zagreb, siječanj 2016.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
EDUKACIJSKO-REHABILITACIJSKI FAKULTET

DIPLOMSKI RAD
DRUŠTVENO KORISNO UČENJE
U VISOKOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU

Jelena Stanisavljević

Mentorice: doc.dr.sc. Josipa Mihić

dr.sc. Dora Dodig Hundrić

Zagreb, siječanj 2016.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad „Društveno korisno učenje u visokoškolskom obrazovanju“ i da sam njegova autorica. Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Jelena Stanisavljević
Zagreb, siječanj 2016.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Učenje zalaganjem u zajednici	3
2.1. Što je civilno zalaganje	3
2.2. Civilna misija kao treća misija sveučilišta	6
2.3. Razvoj metode društveno korisnog učenja	12
3. Modeli društveno korisnog učenja	15
3.1. Primjeri društveno korisnog učenja u visokom obrazovanju	15
3.2. Prikaz modela na razini Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta	18
4. Metoda društveno korisnog učenja (DKU)	24
4.1. Definicija i cilj	24
4.2. Što nije DKU?	26
5. Komponente učinkovitih programa DKU-a	30
5.1. Strana istraživanja o doprinosima DKU-a	34
5.2. Poteškoće implementacije	37
6. Zaključak	41
7. Literatura	43

Naslov rada: Društveno korisno učenje u visokoškolskom obrazovanju

Studentica: Jelena Stanisavljević

Mentorice: doc.dr.sc. Josipa Mihić, dr.sc. Dora Dodig Hundrić

Program/modul: Socijalna pedagogija/Odrasli

Sažetak

Doprinos sveučilišta društvenom razvoju danas se ogleda ne samo u domeni profesionalnog utjecaja na okruženje u kojem djeluje kroz temeljne akademske djelatnosti već i angažmana za povećanje kvalitete života sudionika lokalne zajednice. Da bi se to postiglo potrebno je ići korak dalje od klasičnog obrazovanja te poticati veću participaciju studenata u rješavanju problema lokalne zajednice. Metoda za postizanje ovog cilja široko je priznata diljem svijeta, a radi se o obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana putem integracije modela društveno korisnog učenja u kurikulum visokog obrazovanja.

Cilj ovog diplomskog rada je ponuditi pregled modela i programa koji omogućuju doprinos sveučilišta razvoju civilnog društva usmjeravanjem i olakšavanjem aktivnog sudjelovanja studenata u zajednici kroz društveno korisno učenje unutar sustava visokoškolskog obrazovanja. Također, u radu će biti istaknute i mogućnosti doprinosa društvenog korisnog učenja unapređenju profesionalnih kompetencija budućih stručnjaka pomažućih profesija. Dodatna vrijednost ovog diplomskog rada bit će i prikaz postojećih studijskih programa koji u svojim kurikulumima imaju integrirano i društveno korisno učenje što može poslužiti i kao primjer dobre prakse za organizaciju i unapređenje takvog oblika učenja na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Ključne riječi: društvena odgovornost, društveno korisno učenje, visokoškolsko obrazovanje, profesionalne kompetencije, cjeloživotno učenje

Title: Service-learning in higher education

Student: Jelena Stanisavljević

Mentors: Josipa Mihić, Ph.D., Dora Dodig Hundrić, Ph.D.

Program/modul: Social pedagogy/Adults

Abstract

Universities today don't benefit society purely by their professional influence but also by increasing the general quality of life of the people in the local community. To achieve this beneficial influence, it is necessary to depart from what's considered to be the „classic“ educational model and start working on including university students in solving various problems that burden the local community. There are various methods of doing this, however the most acclaimed and recognized method worldwide is educating socially responsible and active citizens by integrating the model of service learning in the universities' curriculums.

The aim of this paper is to provide a different view of programs and models that help universities to develop a more civilized society by coordinating and enabling activities of university students in the community through service learning programs. This paper gives an insight in the way afore mentioned programs can increase and develop professional competence among students of humanities and social sciences. An added value to this paper is an overview of various educational programs that already include service learning in their curriculums. In that sense, this paper contributes to the development and improvement of such programs at University of Zagreb.

Key words: social responsibility, service-learning, higher education, professional competence, lifetime learning

1. Uvod

Društvo koje se temelji na znanju i vrijednostima, društvo je unutar kojeg je moguć napredak u svim segmentima njegova postojanja. Visoko obrazovne institucije jedne su od ključnih razvojnih čimbenika unaprijeđenja kvalitete života, te se upravo njihovim razvojem kroz inovaciju i podizanje kvalitete nastave određuje i kvaliteta ljudskih resursa i buduće radno-obrazovne snage. S obzirom da je stanovništvo najvažniji kapital svake zemlje, unaprijeđenje kvalitete života krajnji je cilj međudodosa svih instanci društva, a polazna točka svakako je ulaganje u njihova znanja, vještine i sposobnosti.

Cjeloživotno učenje novi je pristup obrazovanju prisutan u velikom broju razvijenih zemalja, a polazište mu je u spoznaji kako izazovi današnjice kod pojedinca nameću potrebu za kontinuiranim usvajanjem novih znanja i vještina. U današnje vrijeme razvoja tehnologije, razvijeno društvo njeguje informaciju kao osnovni resurs, a prijenos informacija kao preduvjet boljitka i razvoja. Uzevši u obzir ove činjenice, može se zaključiti da novi način prijenosa i raspolaganja informacijama predstavlja izazov visoko obrazovnim institucijama, koje čine temelj i okosnicu poučavanja i diseminacije znanja.

Iskustva stečena tijekom obrazovanja uvelike mogu utjecati na poimanje koliki dopinos zajednici može ostvariti svaki pojedinac. Obrazovne institucije potiču uključenost pojedinaca u život zajednice, a njihov cjeloživotni angažman dostatan govori o preuzimanju društvene odgovornosti za aktualne probleme zajednice. Aktivnom ulogom društveno odgovornih građana podiže se razina empatije i razvijaju se vrijednosti neophodne za održavanje kvalitete života svih njezinih članova. Kohezivna zajednica osigurava jednaka prava svim dionicima, a upravo to znači promicanje demokracije kao osnovne pretpostavke slobode i napretka. Ona se najbolje odražava upravo sudjelovanjem i zalaganjem građana u društveno korisnim aktivnostima.

Proces učenja tijekom obrazovanja može se obogatiti raznim načinima, a jedan od njih jest podizanje motiviranosti pojedinaca za stjecanjem novih i poboljšavanjem postojećih znanja, vještina i sposobnosti. Društveno korisno učenje, na koje je ovaj rad usmjeren, nova je metoda podučavanja koja se pokazala vrlo korisnim alatom pri prosocijalnom uključivanju pojedinaca u život zajednice.

Ovim radom ponudit će se pregled programa koji omogućuju doprinos sveučilišta razvoju civilnog društva olakšavanjem aktivnog sudjelovanja studenata u zajednici kroz metodu društveno korisnog učenja unutar sustava visokoškolskog obrazovanja. Uz to, u radu su istaknuti mogući doprinosi društveno korisnog učenja unapređenju profesionalnih kompetencija budućih stručnjaka pomažućih profesija. Također su prikazani postojeći studijski programi s integriranom metodom društveno korisnog učenja, s ciljem poticanja implementacije navedene metode na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu.

2. Učenje zalaganjem u zajednici

2.1. Što je civilno zalaganje

Stabilno i održivo demokratsko društvo uspješno je onoliko koliko je građana spremno preuzeti ulogu aktivnog građanina u svojoj zajednici, što se naziva i civilnim zalaganjem (Koopmann, 2003, prema Čulum i Ledić, 2009).

Civilno zalaganje može se definirati kao sudjelovanje građana u životu zajednice s ciljem općeg poboljšanja životnih uvjeta (Adler i Goggin, 2005, prema Čulum i Ledić, 2009).

Coalition for Civic Engagement and Leadership (2005, prema Čulum i Ledić, 2009) navodi prepoznatljive aktivnosti i karakteristike civilnog zalaganja, a neke od njih su: poštivanje različitosti i tolerancija, samoučenje i učenje od drugih s ciljem širenja perspektive o aktualnim društvenim problemima, članstvo u organizacijama civilnog društva, preuzimanje aktivne uloge u političkim procesima, razvijanje empatije, vrijednosti i osjećaja društvene odgovornosti i sl.

Dvadeseto stoljeće obilježio je napredak u telekomunikacijskim tehnologijama, te je sukladno tome informacija postala jedan od najznačajnijih resursa. Time je proces obrazovanja stavljen u prvi plan društvene zajednice, a o tome najbolje govore podaci istraživanja Sveučilišta Stanford u SAD-u (Santini i Bebek, 2012). Naime, od 1900. do 1950. godine ukupno ljudsko znanje se udvostručilo, te se od tada udvostručuje svakih pet do osam godina. To nas vodi do zaključka kako zemlje koje njeguju ljudski kapital kao najznačajniji resurs omogućuju kontinuirano povećanje životnog standarda, kvalitete života i gospodarskog bogatstva.

Odrednice suvremenog školskog sustava, koje su općeprihvaćene u razvijenom svijetu, vode se spoznajom kako odgoj i obrazovanje imaju funkciju ponuditi znanja i vještine iz brojnih područja znanosti, ali i funkciju prihvaćanja vrijednosti i kulture kojoj pripadamo, tj. razvijanje kritičnosti, kreativnosti, humanosti, odgovornosti, sposobnosti pronalaženja konstruktivnih rješenja i sl. (Santini i Bebek, 2012).

Autori Santini i Bebek (2012) ističu kako se potrebna razina znanja iz dana u dan sve više povećava, tj. današnjica vrednuje obrazovanje kao cjeloživotno učenje. Pri tome odgoj i obrazovanje imaju ključnu ulogu jer određuju kvalitetu ljudskog kapitala, o čemu će ovisiti

uspješnost korištenja prirodnih resursa, tehnologije i novčanog kapitala. U vladama razvijenih zemalja izdvajaju se velika novčana sredstva kako bi se uložilo u sustav formalnog i neformalnog obrazovanja, jer se razvijeni svijet vodi spoznajom da je najveće bogatstvo zemlje upravo njeno stanovništvo. Sukladno tome, ulaganje u znanje ne može biti trošak, već najveća investicija koja je isplativa na svim razinama sustava neke zemlje.

Promatrajući sustav obrazovanja kroz prizmu gospodarske situacije pojedine zemlje potrebno je napomenuti važnost ekonomske sigurnosti pojedinca, ali i mogućnost samoostvarenja koju obrazovanje i sustav rada mogu ponuditi.

Sustav odgoja i obrazovanja danas je pretežito usmjeren na razvoj kompetencija s obzirom da razvoj društva i gospodarstva ovisi o kompetentnosti ljudi. Odgojno-obrazovne ustanove diljem svijeta prolaze kroz niz složenih promjena koje su uvjetovane dvama međusobno povezanim procesima. Jedan proces obuhvaća uspostavu globalnog tržišta koje se temelji na proizvodnji konkurentnih znanja i tehnologije, dok je drugi proces predstavljen širenjem kulturno pluralnih demokratskih društava koji su utemeljeni na načelima vladavine prava i ravnopravnosti. Sukladno brzim promjenama u društvu, znanosti, kulturi i tehnologiji, načelo koje se njeguje, a koje odstupa od tradicionalnog učenja poradi stjecanja faktografskog znanja (utemeljenog na činjenicama), jest načelo poučavanja radi stjecanja primjenjivog (aplikativnog) i transformativnog znanja. Takvo znanje podložno je inovacijama i nadograđivanju te prati brzi trend napretka razvoja društva. Kako bi ispunio potrebe pojedinca, društvene zajednice i tržišta, sustav odgoja i obrazovanja ima za zadaću osigurati znanja i vještine te oblikovati vrijednosti i stavove, a uz obrasce ponašanja, motivaciju i osobine ličnosti kojima pojedinac raspolaže, možemo ih sažeti u jedan pojam- kompetencije. Razlikujemo posebne (situacijski primjenjive) i generičke (opće kompetencije primjenjive u različitim područjima života). Ovisno o općim kompetencijama razvijat će se posebne ili specifične (Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Profesionalna znanja i vještine koje studenti stiču akademskim obrazovanjem vrlo su važna za razvoj društva, ali za unaprjeđenje uvjeta života bitne su i stavke poput motivacije i predanosti zajednici (Jacoby, 2009, prema Čulum i Ledić, 2009). Stoga je potrebno u obrazovno okruženje sveučilišta uključiti i aktivan angažman studenata u zajednici, kojim će budući mladi stručnjaci steći znanja i vještine koje vode razvoju društvene odgovornosti.

Brojna su istraživanja (Miljević-Riđički, Rijavec i Vizek-Vidović, 2006; Arbunić i Kostović, 2007; Borić, Jindra i Škugor, 2008; Cigan i Šlogar, 2012) koja ukazuju na važnost reorganizacije rada i funkcioniranja sustava osnovnoškolskog i visokoškolskog obrazovanja u pogledu inovacija metoda učenja i podučavanja. Osnovni čimbenici kvalitete studija mogu se proučavati kroz istraživanja zadovoljstva studijem iz perspektive samih studenata kao i samoprocjene kompetentnosti studenata s obzirom na sadržaje nastave i način studiranja. Iako je takvih istraživanja u Hrvatskoj vrlo malo, provedena istraživanja zadovoljstva studijem uglavnom ukazuju na zaključak da sveučilišni studiji ne ispunjavaju očekivanja studenata. Istraživanje koje se bavilo ovom tematikom provedeno je 2005. godine među budućim učiteljima i nastavnicima s pet hrvatskih sveučilišta (Pavin i sur., 2005a, prema Reić i sur., 2008). Rezultati istraživanja pokazali su osrednje zadovoljstvo studenata elementima organizacije studija pri čemu se najniži stupanj zadovoljstva iskazao nastavnim metodama sveučilišnih nastavnika, kao i organizacijom nastave te načinom vrednovanja postignuća. Podatak koji se također pokazao zabrinjavajućim jest taj da studenti vrlo nisko ocjenjuju opći stupanj stečenog znanja i vještina koje su studijem stekli.

Sustav obrazovanja, osim poticanja stjecanja znanja i sposobnosti, treba biti usmjeren i na razvoj vještina poput donošenja odluka te osposobljavanja za daljnje samostalno učenje i sudjelovanje u obrazovnom sustavu (Porter, 1990, prema Bejaković, 2006). U današnjem pristupu obrazovanju težište se stavlja na analitičke sposobnosti budućih zaposlenika, a to uključuje mogućnost traženja i odabira informacija, pojašnjavanje problema, formuliranje pretpostavki, procjenu i potvrđivanje dokaza te pronalaženje rješenja. Navedeno postaje presudna odrednica ostvarivanju konkurentne sposobnosti u gospodarskom nadmetanju (Bejaković, 2006).

Teorijski materijal klasične učionice poprima novo značenje kada ga student "okušava u stvarnom svijetu". Upravo to omogućuje "service learning" tj. društveno korisno učenje, snažan oblik pedagogije koji osigurava povezivanje akademskih sredstava sa sredstvima u zajednici. U isto vrijeme studentu se pruža mogućnost za povezivanje iskustva kroz pružanje usluga u zajednici sa intelektualnim kontekstom svog obrazovanja. Ističući suradnju, demokratsko građanstvo te moralnu odgovornost kroz društveno korisno učenje, visoko obrazovanje spaja širu zajednicu i priprema studenta za susret s primarnim potrebama društva (How Service Learning Affects Students, 2000).

2.2. Civilna misija kao treća misija sveučilišta

Kao što je u prethodnom tekstu navedeno, sveučilišta predstavljaju ključan čimbenik u kulturnom, gospodarskom i društvenom razvoju neke zemlje.

Misija sveučilišta nikada nije bila statična već se mijenjala ovisno o društvenim potrebama, ponajprije kroz okvire povijesnog, političkog i ekonomskog konteksta, te se zbog toga i različito interpretirala (Ćulum i Ledić, 2011). Ona se može jedino obavljati u interakciji s društvenom zajednicom, jer tako sveučilišta mogu promicati socijalni utjecaj vlastite obrazovne, znanstvene i umjetničke djelatnosti.

Unutar zakonske regulative Republike Hrvatske, misija sveučilišta definirana je 6. člankom Zakona o sveučilištu (2009), a u njemu se navodi kako je usmjerena: "...sustavnom promicanju visokog obrazovanja zasnovanog na znanstvenom istraživanju i umjetničkom stvaralaštvu, kao i obrazovanju studenata u svrhu unapređenja spoznaje, ostvarivanja interesa države i društva te poštivanja i afirmacije ljudskih prava."

Sveučilišta danas djeluju u društvenom kontekstu koji im otežava usmjerenost na akademske djelatnosti poput podučavanja i istraživanja, a naglasak se stavlja na težnju da budu poduzetničko orijentirane i tržišno relevantne institucije (Clark, 2004, Geiger, 2004, Altbach, 2008, prema Ćulum i Ledić, 2010). Altbach (2008, prema Ćulum i Ledić, 2011) naglašava da je uska suradnja akademske djelatnosti s gospodarstvom kroz tržišno orijentirane akademske tendencije razlog za brigu, s obzirom da sveučilišta gube karakter društvene institucije javnog dobra. S obzirom na to, visoko obrazovanje bi se kao javno dobro trebalo temeljiti na razvoju ljudskog i društvenog kapitala, te doprinosu stručnjaka javnom i općem dobru, a ne na "proizvodnji" bogatih profesionalaca i potpori gospodarskog razvitka (Escrigas, 2008, prema Ćulum i Ledić, 2011).

U kontekstu toga, Graham (2008, prema Ćulum i Ledić, 2010) navodi kako sveučilišta čine neprocjenjivu grešku nastojeći prilagoditi svoje temeljne djelatnosti praksi tržišta, jer obrazovanje i istraživanje nemaju vrijednost isključivo zbog materijalne koristi koju mogu proizvesti, niti su proizvod, te se njima ne trguje. U skladu s tim, gospodarstvenici ne mogu svojim politikama nametati ciljeve i zadaće sveučilištima te na taj način utvrđivati koji su akademski i znanstveni putevi obećavajući i vrijedni istraživanja.

Neki autori upozoravaju kako uključivanje akademskih djelatnosti u financijsku dobrobit i produktivnost ima za posljedicu stvaranje pritiska za sve subjekte akademske zajednice, posebno na sveučilišne nastavnike i istraživače kojima se nameće temeljni cilj proizvodnje korisnog znanja za potrebe ekonomije znanja (Etzkowitz i sur., 1998, prema Ćulum i Ledić, 2011). Upravo isključiva posvećenost obrazovanju profesionalaca može dovesti do gubitka institucionalnog integriteta unutar sveučilišta, tj. istisnuti temeljne humanističke vrijednosti sveučilišta, a to su razvoj znanja i vještina za oblikovanje društveno odgovornih građana (Rhodes, 2007, prema Ćulum i Ledić, 2010).

Uz nastavu i istraživanje kao prve dvije misije, 3. misija sveučilišta ima za cilj unaprijediti kvalitetu života u zajednici, te obrazovati odgovorne građane osjetljive na potrebe zajednice u kojoj žive. Način na koji se ovaj cilj može postići jest integracija modela društveno korisnog učenja u nastavu. Time sveučilište, sa svim svojim subjektima, uključuje potrebe zajednice u izvedbu nastavnih programa kolegija i istraživačke aktivnosti (Ćulum i Ledić, 2011, prema Polić i Zloković, 2013).

Akademska zajednica posljednjih desetak godina razvija niz inicijativa kojima nastoji integrirati civilnu misiju sveučilišta i na taj način obrazovati nove mlade snage kao društveno odgovorne i aktivne građane. Većina hrvatskih sveučilišnih nastavnika 3. misiju sveučilišta smatra iznimno značajnom. Učenje zalaganjem u zajednici jedan je od modela pomoću kojeg se može realizirati tzv. "civilna misija" sveučilišta. Zakon kojim je ona regulirana jest "Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju" (2003), u kojemu je istaknuto kako se visoko obrazovanje temelji na "otvorenosti visokih sveučilišta prema javnosti, građanima i lokalnoj zajednici" kao i "sveučilišnom interakcijom s društvenom zajednicom u cilju razvoja društvene odgovornosti studenata". Iako su ova načela civilne misije jasno istaknuta, i dalje se ne razvijaju sustavno, odnosno ostaje nejasno na što se točno odnosi interakcija s društvenom zajednicom, te što konkretno znači djelovati u skladu s potrebama zajednice (Ćulum i Ledić, 2010).

Sveučilišni nastavnici igraju središnju ulogu u procesu integracije i promocije civilne misije sveučilišta (Kendall, 1990, prema Ćulum i Ledić, 2011) te će uspješnost razvoja misije upravo ovisiti o njihovim stavovima o civilnoj misiji, kao i njihovoj spremnosti na promjene u svom nastavnom i istraživačkom radu.

U hrvatskoj istraživačkoj zajednici do sada se nije iskazivao veći interes za koncept civilne misije sveučilišta, te se nalazi malo podataka o djelovanju sveučilišta u tom kontekstu.

Jedno od rijetkih istraživanja koje se bavi ovom problematikom provele su autorice Ćulum i Ledić (2011), a jedan od specifičnih ciljeva istraživanja bio je utvrditi pretpostavke poticanja, razvoja i integracije civilne misije sveučilišta u temeljne akademske djelatnosti kroz analizu stavova i vrijednosnih dispozicija sveučilišnih nastavnika u odnosu na koncept civilne misije sveučilišta. Uzorak istraživanja činilo je 570 sveučilišnih nastavnika i suradnika sa svih sedam hrvatskih sveučilišta, a kao metoda korištena je internetska anketa. Ovo istraživanje se provelo u okviru projekta “Sveučilište i vanjsko okruženje u kontekstu europskih integracijskih procesa”. Rezultati pokazuju kako najveći udio sveučilišnih profesora navodi kako bi ih na integraciju civilne misije najviše motivirala zainteresiranost studenata, dok je na drugom mjestu administrativna potpora i infrastruktura, što po nekim autorima (Abes i sur., 2002; Stacey i Foreman, 1999; Ward, 1996, prema Ćulum i Ledić, 2011) ukazuje na potrebu dodatne administrativne podrške u procesima planiranja, pripreme, provedbe i evaluacije novog načina rada. Nadalje, skupine koje su se iskazale naklonjenije ovoj misiji su sveučilišni nastavnici društveno-humanističkih područja i umjetničkih područja, nastavnici u znanstveno-nastavnom zvanju, te je prevladavajući spol ženski. S obzirom na iskazanu razinu motiviranosti, ovaj podatak je vrlo važan za ideju uključivanja društveno korisnog učenja na studije pomažućih profesija. Iako su spomenute skupine nastavnika iskazale naklonjenost ostvarenju 3. misije sveučilišta, istraživanje koje je provedeno na ovu temu također je pokazalo kako nisu skloni integraciji civilnog zalaganja kroz redovne nastavne aktivnosti (primjer kada je društveno korisno učenje obvezna sastavnica kolegija). Ta spoznaja upućuje kako isti vrednuju druge obrazovne ciljeve na višoj razini značajnosti od onih povezanih s civilnom misijom (razvoj motivacije, znanja i vještina za rješavanje problema u zajednici).

S obzirom na navedeno može se zaključiti kako je važnost civilne misije sveučilišta i dalje zapostavljena u dovoljnom obimu, čak i kod sveučilišnih nastavnika koji imaju viziju integracije društveno korisnog učenja u nastavni proces. Iz svega navedenog slijedi kako je akademska zajednica i dalje nedovoljno upućena u relevantnost povezivanja obrazovnih ciljeva i potreba zajednice.

Izazovi s kojima se sveučilišta suočavaju ogledaju se kroz organizacijsku strukturu sveučilišta, koja potiču ili ne potiču aktivnosti civilne misije, ali je vrlo bitna i uloga ljudskih resursa na sveučilištima koji te aktivnosti trebaju promicati (Plantan, 2002, prema Ćulum, 2007). Sveučilišta se prvenstveno poimaju kao mjesta na kojima se razvija stručna ekspertiza, a zakonske odredbe koje uređuju participiranje u upravljanju, transparentnost u procesu donošenja odluka te regulative zaštite prava studenata i nastavnika često su u neskladu s

realnošću i aktualnom praksom. Također, administrativno i nastavno osoblje promatra mnoge aspekte aktivnog uključivanja u zajednicu (volontiranje, izlazak na izbore, sudjelovanje u sveučilišnim organizacijama) osobnom stvari studenata (Ćulum, 2007).

Moguće je kako upravo ključni subjekti poput sveučilišnih nastavnika smatraju da je velik dio aspekta aktivnog građanstva zadovoljen osobnim izborom studenta, te da se njihovi napori (poput uvođenja nove nastavne metode) mogu bolje iskoristiti kroz do sada prihvaćen angažman ulaganja u tradicionalne obrazovne ciljeve. Viša razina značajnosti tradicionalnih obrazovnih ciljeva u odnosu na obrazovne ciljeve povezane s civilnom misijom sveučilišta može se objasniti i dosadašnjom putanjom razvoja visokog obrazovanja u Hrvatskoj, koja je s obzirom na povijesna događanja i nedavni ulazak Hrvatske u Europsku Uniju, bila nešto sporija u kontekstu usklađivanja standarda i uvođenja inovacija u sustav visokoškolskog obrazovanja u odnosu na druge zemlje u Europi. Sustav obrazovanja, kojemu je cilj reprodukcija društva znanja usmjerenog na cjeloživotno učenje, uvelike ovisi o stabilnosti gospodarske situacije i transparentnosti ulaganja državnih proračuna u ljudski kapital. Politika i obrazovanje usko su povezani kroz sustav financiranja na način da politika određuje prioritete u koje će uložiti novčana sredstva. Bez obzira na izvor financiranja, dužnost je viših obrazovnih institucija isticanje potreba koje procjenjuju prioritetima, te iznalaženje načina na koji te potrebe mogu kolizirati s potrebama zajednice. Bolja suradnja među sustavima značila bi i bolju povezanost, planiranje i procjenjivanje potreba, prvenstveno kroz povećanje obima istraživanja, koja bi dala empirijske dokaze o prednostima uvođenja novog oblika podučavanja. Takva metoda podučavanja za posljedicu ima kvalitetniju radno-obrazovnu snagu senzibilnu na potrebe zajednice.

Pitanje koje postavljaju autori publikacije “Promjene u akademskoj profesiji: odgovor na izazove u društvu“, a koja se temelji na istraživačkom radu provedenom na Filozofskom fakultetu u Rijeci u okviru projekta “The Academic Profession and Societal Expectations: Challenges for University Civic Mission”, Ćulum i suradnika (2012 godine) jest je li akademski djelatnik (sveučilišni nastavnik) u službi tržišta (obrazovanja) ili se treba zalagati za visoko obrazovanje kao javno dobro? Drugim riječima, trebaju li profesionalna nastojanja akademskog djelatnika nadilaziti pripremu studenata za uspjeh na tržištu rada? Odgovor je da dakako trebaju, i to potpuno neovisno o njihovom osobnom poimanju dostatnosti ulaganja i poticanja građanskog angažmana studenata.

Demokratizacija društvenih vrijednosti u vremenu nakon 2. Svjetskog rata, kao posljedica informatičke tehnologije, povećanja broja studenata i njihove zainteresiranosti za studiranje na više raznovrsnih sveučilišta, kao i udruživanje u političke i ekonomske integracije zemalja na pojedinim kontinentima, dovodi do potrebe da se pronađe način ocjenjivanja konkurentnosti visokoškolskih ustanova unutar nacionalne, ali i međunarodne dimenzije. To znači da konkurentnost, kao ekonomska potreba, navodi sveučilišta na neprestani napredak i poboljšavanje radnih procesa (Mencer, 2005)

Govoreći o kvaliteti visokoškolske nastave koja je usko povezana s pojmom konkurentnosti na globalnom tržištu, možemo istaknuti kako se sam pojam kvalitete promatra s većeg broja stajališta, ovisno o broju zainteresiranih korisnika (vlada, studenti, sveučilišno osoblje, poslodavci, javnost). Za svakog pojedinog korisnika pojam kvalitete visokog obrazovanja ima svoje značenje u odnosu na svrhu koju zadovoljava sa gledišta tog subjekta (npr. studenti kvalitetu studiranja vežu uz doprinos studiranja osobnom razvitku, dok javnost promatra obrazovni proces kao proizvodnju kvalificirane radne snage). Ono što je bitno istaknuti u tom subjektivnom gledištu jest da svi subjekti svojim djelovanjem, u većoj ili manjoj mjeri, utječu na njeno održavanje. U njenom nastanku, održavanju i razvijanju sudjeluju država, nastavnici, administrativno osoblje, poslodavci, studenti i ostale interesne profesionalne skupine (Mencer, 2005).

Kako bi istaknuli važnost primjene sustava osiguranja kvalitete, potrebno je navesti njene ciljeve na jednostavan i prepoznatljiv način. To su prije svega unapređivanje procesa podučavanja i učenja, unapređivanje istraživačkih aktivnosti, jačanje autonomije visokoškolskih institucija, pronalaženje načina za razvitak visokog obrazovanja te informiranje zainteresiranih društvenih subjekata (Mencer, 2005).

U prilog tome da je konceptualizacija civilne misije sveučilišta tek u začetku u RH govori i podatak da se analizom 79 dokumenata primarne zakonske regulative visokog obrazovanja, zapisnika sa sjednica Rektorskog zbora te dokumenata koji usmjeravaju i opisuju visoko obrazovanje u RH, došlo do zaključka kako od 7 sveučilišta u RH samo tri imaju izrađene dokumente koji jasno naglašavaju da se radi o strateškim smjernicama razvoja, a to su Sveučilište u Zagrebu, Sveučilište u Rijeci i Sveučilište u Zadru. Utvrđeno je kako sveučilišta u svojim temeljnim dokumentima najmanje promiču doprinos razvoju zajednice kroz nastavnu i istraživačku aktivnost, a najviše se ističe koncept upravljačke aktivnosti (Ćulum i Ledić, 2010).

Analiza statuta sveučilišta upućuje na to kako se niti u jednom ne ukazuju načini reguliranja pitanja civilne misije sveučilišta, tj. nije pronađen niti jedan članak koji se bavi pitanjem civilnog zalaganja sveučilišta. Iako su statuti u velikoj mjeri usklađeni sa Zakonom o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, ta usklađenost podrazumijeva tek deklarativno preuzimanje odredbi navedenog zakona (Boyer, 1990, prema Čulum i Ledić, 2010).

Pozivajući se na Ostrander (2004), autorice Čulum i Ledić (2011) naglašavaju kako bi se kroz slijedeće elemente: poučavanje i učenje studenata, istraživačke prioritete (koji se definiraju u suradnji sa zajednicom), transformaciju kurikuluma te produkciju novoga znanja- trebao promatrati cijeli koncept civilne misije u korelaciji odnosa sveučilišta i zajednice.

Ovo su neki od prijedloga aktivnosti kojima bi se ojačala integracija civilne misije sveučilišta, a sveučilišnim nastavnicima pružila podrška tijekom integracije novog načina rada (Čulum i Ledić, 2011). Ovi zajednički elementi izdvajaju se kao okosnica cjelokupnog napora integriranja društveno korisnog učenja u visokoškolsko obrazovanje:

- poticanje civilnog zalaganja studenata putem nastave
- istraživanje i niz aktivnosti zalaganja u zajednici
- analiza i revizija institucionalnih okvira vrednovanja civilnog zalaganja u zajednici za sve članove sveučilišnezajednice
- osiguranje jednake primjene visokih akademskih standarda izvrsnosti u procjeni vrednovanja dostignuća civilnog zalaganja
- poticanje međusektorskih partnerstva
- poticanje razvoja partnerstva i partnerskih projekata s predstavnicima iz javnog i neprofitnog sektora
- uspostava partnerstva i partnerskih projekata s osnovnim i srednjim školama
- 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 razmjena primjera dobre prakse
- razvoj suradnje s relevantnim društvenim institucijama, inicijativama i organizacijama civilnog društva
- razvoj suradnje s medijima

S obzirom da se ova akademska djelatnost još uvijek dovoljno ne vrednuje u kontekstu razvoja visokog obrazovanja u Hrvatskoj, potrebno je potaknuti obrazovne institucije na razmatranje svih dobiti koje su razlog osnaživanja civilne misije sveučilišta. Neki od ključnih razloga za ovaj poticaj koje autorice Čulum i Ledić (2011) ističu su: aktualni problemi društva, tržišna orijentacija suvremenih sveučilišta, kritika akademskoga znanja, slab poticaj srednjoškolskih programa obrazovanja za aktivno građanstvo te nizak stupanj civilnog zalaganja. Visoko školstvo je iz navedenih razloga postalo metom kritičara koji se slažu oko konstatacije da studenti napuštaju sveučilišta bez razvijenih kompetencija aktivnog građanina. Akademska istraživanja često ne odgovaraju potrebama zajednice, a sveučilišta su, kao ključne obrazovne institucije, nedovoljno osjetljiva na probleme suvremenog društva.

U narednom potpoglavlju opisat će se društveni kontekst unutar kojeg je začeta ideja i potaknut proces razvoja metode društveno korisnog učenja, kao novog pristupa učenju stjecanjem praktičnog iskustva, a kojemu je cilj potaknuti civilno zalaganje pojedinca.

2.3. Razvoj metode društveno korisnog učenja

Model iskustvenog učenja o kojem je riječ u ovom radu nastao je 1967. godine u Sjedinjenim Američkim Državama pod nazivom “service-learning“ a za sam naziv zaslužni su predstavnici odbora Southern Regional Education Board-a, Robert Sigmon i William Ramsey (Sigmon, 1990, prema Čulum, 2009). S novim valom razvoja modela mijenjalo se i njegovo nazivlje, no srž je uvijek ostala ista- odnosio se na učenje koje se stječe iskustvom tj. zalaganjem studenata u zajednici. U ovom radu koristit će se termin „društveno korisno učenje“(DKU), koji rabi autorica knjige “Učenjem do društva znanja: teorija i praksa društveno korisnog učenja“, Nives Mikelić Preradović (2009).

Korijeni DKU-a sežu na sami početak 20. stoljeća, točnije 1903. godine, kada znanstvenik i pragmatičar John Dewey, u suradnji s kolegama i studentima, objavljuje niz radova kojima nastoji utvrditi intelektualne temelje DKU-a (Berman, 2008). U dijelima “Demokracija i obrazovanje” (1916.), te “Iskustvo i edukacija” (1938.), kao žestoki zagovornik iskustvenog učenja, ističe kako je mješavina obrazovanja i osobnog iskustva referentni okvir učenja, tj. iskustvo s pripadajućom refleksijom osnova je učenja, a DKU upravo daje iskustvo i potiče na promišljanje. Dewey je među prvim kritičarima

tradicionalnog obrazovanja jer vjeruje kako se teorijsko znanje od strane učenika smatra beskorisnim i, shodno tomu, brzo zaboravlja zbog nepovezanosti s realnim životnim situacijama. Prvi je zagovarao aktivno sudjelovanje studenata u nastavnom procesu, u skladu s vjerovanjem kako je najbolji način učenja upravo učenje iz osobnog iskustva, te da tako utemeljena znanja imaju veću vrijednost i održivost, a upravo bi osmišljavanje nastavnih aktivnosti bio dobar poticaj za uključivanje studenata u život zajednice (Ćulum i Ledić, 2010). Razvoj kurikuluma orijentiranog na stvaranje problemskih situacija i učenje rješavanjem problema, za Deweyja je značilo priliku za aktivnim sudjelovanjem studenata, kao i provjerom i primjenom stečenih akademskih znanja u raznolikim društvenim uvjetima.

Okolnosti u kojima se razvijalo DKU vezane su za sredinu 20. stoljeća (nakon 2. Svjetskog rata) kada u SAD-u dolazi do osnivanja dobrovoljnih udruga usmjerenih službenju zajednici pod okriljem pokreta za građanska prava (Mirovne snage i Volonteri u službi Amerike-*VISTA*), u čijim programima sudjeluju mnogobrojni mladi iz cijelog svijeta. Mirovni korpus osnovao je 1961. godine J.F. Kennedy a nekoliko godina kasnije, 1969., njegovi su članovi u suradnji sa sveučilištima i studentima održali konferenciju u Atlanti na kojoj su definirali novi pristup podučavanju- društveno korisno učenje, a koji je odražavao ideje Deweyjeva učenja (Berman, 2008).

Nacionalni studentski volonterski program (NSVP) osnovan 1970-ih, počinje objavljivati novine *The Syntegist*, u kojima autor Robert Sigmon iznosi svoje principe, u kojima navodi da bez recipročnosti u odnosu iskustvenog učenja između primatelja (zajednica) i davatelja usluga (studenti i sveučilišta), ne može biti riječ o "pravom" društveno korisnom učenju, sobzirom da i jedna i druga strana uče iz međusobnog iskustva. Takvo shvaćanje ga povezuje s Deweyjem, koji naglašava potrebu za strukturnim promišljanjem (refleksijom) koja vodi studente u prošireni svijet činjenica, informacija i ideja i na takav način obogaćuje proces učenja (Berman, 2008). Tijekom slijedećih tridesetak godina bilježi se sve šira primjena društveno korisnog učenja na sveučilištima diljem Amerike, ali i cijelog svijeta.

Po značajnosti ističe se i Wingspread Konferencija održana 1989. godine pod pokroviteljstvom Johnson Foundation, na kojoj su, kao rezultat dvogodišnje suradnje sedamdeset pet nacionalnih i regionalnih organizacija, koje su se zalagale za pružanje usluga u zajednici i iskustveno učenje, iznesena Načela dobre prakse društveno korisnog učenja (*Principles of good practice for combining service and learning*). Nakon iznošenja

usvojenasu od strane brojnih praktičara diljem zemlje kao temelj za učinkovite programe društveno korisnog učenja u školama i na sveučilištima (Porter Honnet i Poulen, 1989).

S obzirom na vrlo važan povijesni korak koji je olakšao proces razvoja i širenja metode društveno korisnog učenja, načela će biti više istaknuta u 5. poglavlju ovog rada (Komponente učinkovitih programa DKU-a).

Kako bi bolje promotrili realizirane aktivnosti pružanja usluga u zajednici, u narednom poglavlju bit će prikazani primjeri aktivnosti i modeli pružanja usluga unutar postojećih studijskih programa, koji u svojim kurikulumima imaju integrirano društveno korisno učenje.

3. Modeli društveno korisnog učenja

Društveno korisno učenje moguće je implementirati u obrazovanje na mnoge načine, a primjeri aktivnosti mogu se realizirati unutar kolegija kao obvezna ili izborna sastavnica. Neki od najčešćih aktivnosti su: osmišljavanje i izvođenje radionica, izrada projekta i primjena istog u zajednici, angažman na postojećim projektima u suradnji s udrugama i sl. (Polić i Zloković, 2013).

3.1. Primjeri društveno korisnog učenja u visokom obrazovanju

Colorado State University jedna je od visokoškolskih ustanova na području SAD-a, koja, uz rješavanje lokalnih i globalnih pitanja, obogaćuje proces učenja, nudeći svojim studentima iskustvo društveno korisnog učenja kroz brojne aktivnosti pružanja usluga zajednici.

Aktivnosti društveno korisnog učenja brojne su, a u odnosu na to tko je uslužen i na koji način, razlikuju se izravne i neizravne usluge, pristup zastupanja/zagovaranja te istraživanja temeljena na zajednici.¹

Izravno pružanje usluga (*Direct Service*) zahtjeva osobni kontakt s ljudima u potrebi. Ovu vrstu aktivnosti studenti ocjenjuju najvrjednijom u pogledu iskustva, jer u procesu pomaganja drugima neposredno primaju pozitivne povratne informacije. Ovakav tip usluga koristan je jer uči studente preuzimanju odgovornosti za svoje djelovanje. Najbolji primjeri izravnog pružanja usluga su međugeneracijski projekti, gdje su studenti uključeni u rad sa starijim građanima i malom djecom.

Neizravno pružanje usluga (*Indirect Experience*) najčešće obuhvaća rad u školama, jer organizacija takvog studentskog rada nije previše zahtjevna. Umjesto izravnog rada s pojedincima koji trebaju određenu uslugu, ove aktivnosti su usredotočene na usmjeravanje resursa. One primjerice uključuju organizaciju prikupljanja hrane i igračaka za materijalno ugrožene obitelji, aktivnosti uređenja okoliša u zajednici te sudjelovanje u različitim

¹ <http://tilt.colostate.edu/service/about/typesOfSL.cfm>

ekološkim projektima. Iako ne dolaze u izravan rad s korisnicima, iskustvo je vrlo vrijedno, s obzirom na primjenu timskog rada i vježbanje organizacijskih vještina.

Istraživanja temeljena na zajednici (*Community-based Research*) mogu se definirati kao partnerstva studenata, sveučilišta te partnera u zajednici koji udruženim snagama provode istraživanja s ciljem rješavanja “gorućih” problema. Također mogu uključivati aktivnosti istraživanja i evaluacije novih programa, vrednovanje i ocjenjivanje postojećih programa kao i stvaranje novih kvantitativnih i kvalitativnih istraživačkih alata.

Pristup zagovaranja (*Advocacy*), u nastojanju otklanjanja uzroka određenih problema, zahtjeva od studenata da, koristeći svoje talente, zaokupe pažnju javnosti kako bi postala svjesna određenog problema. Aktivnosti mogu uključivati izradu prezentacija ili distribuciju literature o određenom društvenom pitanju, posebice u četvrtima gdje je društveni problem najviše zastupljen. Dobit od sudjelovanja u ovakvim vrstama aktivnosti očituje se kroz učenje vještina jasne prezentacije određenog problema, sažimanje predstavljanja ideja i sugestija provedivih rješenja.

Autorice Jensen Bohat i Goodrich ponudile su pregled 6 modela društveno korisnog učenja (2007).

(1) *Plasman model* (eng. Placement model) vrsta je DKU-a u kojem su aktivnosti organizirane na slijedeći način: studenti odlaze agenciji ili davatelju usluga višekratno, najčešće tijekom semestra. Uglavnom rade direktno u kontaktu s korisnicima te obično obnašaju tipične uslužne uloge. Svoja iskustva bilježe tijekom pružanja usluga. Primjer ovog modela su: rad studenata na projektu koji ima za cilj pomoći mladim majkama u poboljšanju njihovih roditeljskih vještina te promicanje zdravog razvoja djece. Studenti kroz ovaj model dobivaju praktično iskustvo (rada s djecom) a korisnici (majke) uče vrijedne informacije o podizanju, odgoju i brizi za djecu. Dobre strane ovog modela su izloženost/transparentnost pitanja socijalnog pravosuđa, poticanje osobnog razvoja, razvoj profesionalnih vještina te upoznavanje sa stručnim ulogama. Potencijalne negativne strane ovog modela su osobna sigurnost i transport studenata, rutinske provjere i dobne granice, izazov rasporeda te nedovoljna uključenost fakulteta u aktivnosti.

U (2) *Projektom modelu* (eng. Project model) studenti preuzimaju projekte od strane agencija(organizacije koje stvaraju mrežu partnera u zajednici na način da ispituju potrebe zajednice te razvijaju različite oblike suradnje sveučilišnih nastavnika i

udruga/institucija u zajednici). Ponekad to može biti i istraživački projekt. Ovaj model sadrži sve komponente koje se ne uklapaju u druge modele. Primjer ovog modela je sudjelovanje studenata na satu mikrobiologije u istraživačkom projektu kojim se pokušalo utvrditi širenje infektivnih agenasa. Studenti su dijelili epruvete simuliranog agensa na kućnim zabavama te su na koncu epruvete bile skupljene i analizirane kako bi se dobio odgovor na širenje simuliranih bolesti. Dobre strane ovog modela su interdisciplinarnost, fleksibilan raspored i transport, mnogo prostora za vođenje i kreativnost. Negativne strane ovog modela su mogućnost da projekt ponekad može postati prezahtjevan te da preraste kapacitete nastavnika i studenata, nužnost pridržavanja objektivnih tj. znanstvenih ciljeva te potencijalno preveliki razredi koji sudjeluju u projektu.

(3) *Model proizvoda* (eng. Product model) vrsta je DKU-a unutar kojeg studenti stečene vještine i znanja koriste u izradi proizvoda kojeg kasnije dostavljaju agenciji. Najčešće se radi o grupnom radu na proizvodu izvan agencije. Primjer modela proizvoda jest projekt u kojem studenti na satu grafičkog dizajna i marketinga surađuju s neprofitnim organizacijama izrađujući promotivne materijale za njihov program. Time se postiže obostrana korist na način da studenti dobivaju iskustvo klijenta iz stvarnog svijeta a agencija dobiva visoko-kvalitetne marketinške materijale. Dobre strane ovog modela su prilika za interdisciplinarnost i unakrsna razina rada, mogućnost obavljanja projekta u sklopu nastave, studenti izravno primjenjuju naučeno, zadaci se mogu lako ostvariti te poticanje timskog rada. Negativne strane ovog modela su nedovoljna pouzdanost suradnika i raspoređivanje partnera u zajednici, manja izloženost pitanja socijalnog pravosuđa, neki učenici mogu ulagati više napora od drugih iz grupe te nenadani troškovi.

U (4) *Modelu predstavljanja* (eng. Presentation model) studenti naučeno prezentiraju drugim članovima zajednice. Prenošenjem naučenog u stvarno okruženje učenje se ojačava. Primjer modela predstavljanja jest kada studenti stomatologije podučavaju korisnike skloništa za beskućnike primjerenoj stomatološkoj higijeni. Studenti time iskazuju svoja znanja i stječu iskustva dok primatelji usluge dobivaju vrijedne informacije i/ili usluge. Dobre strane ovog modela su mogućnost javnog govorništva/nastupanja te mogućnost iskustva podučavanja. Negativne strane modela su ograničenje vremena trajanja (jedan do dva po semestru) kao i izazov pronalaska partnera u zajednici koji će odgovarati nastavnom planu i programu.

(5) *Model predstavljanje +* (eng. Presentation plus model) vrlo je sličan modelu predstavljanja ali prezentacije se održavaju u formi sajma ili konferencije. Primjer ovog

modela jest predstavljanje informacija korisnicima doma za starije i nemoćne osobe o prevenciji raka kože od strane studenata. Dobre strane ovog modela su osnaživanje znanja kroz podučavanje te prilika za javnim govorništvom dok su negativne strane ovog modela ograničeno izlaganje (sajam/konferencija kao jedan događaj) te poteškoće pronalaska odgovarajućeg partnera u zajednici.

(6) *Model događaja* (eng. Event model) je interdisciplinarnan i međupredmetan te obuhvaća i privatni i javni sektor. Cilj mu je istaknuti potrebe zajednice kroz stvaranje događaja kojim će privući pozornost šire društvene zajednice o postojećem problem ili poteškoći. Primjer za ovaj tip modela jest da studenti planiraju aktivnosti koje će se izvršavati diljem zajednice a cilj im je prikupiti sredstava za pacijente oboljele od karcinoma. Uključeni su u svaki korak procesa. Oboljeli, po završetku projekta, dobivaju sredstva kako bi nadoknadili svoje medicinske troškove. Dobre strane ovog modela su edukacijski fokus i fokus zagovaranja, individualni pristup, izuzetno velik utjecaj na razini zajednice te visoko profiliranje (mogućnost stjecanja visoke kompetentnosti i kvalificiranosti u određenom području). Negativne strane ovog modela su također veliki utjecaj na razini zajednice (potencijalno negativna djelovanja koja isključuju društvenu odgovornost), zahtijevanje puno planiranja, aktivnosti se mogu pretvoriti u službu zajednice, te se gubi kontekst društveno korisnog učenja.

Kako je već naglašeno, hrvatska sveučilišta još uvijek nisu dovoljno upoznata s prednostima metode DKU-a, ali se neka od njih koriste elementima ove metode kao neformalnim oblikom podučavanja. S ciljem boljeg razumijevanja razlika između DKU-a i drugih modela teorijskog učenja uz istodobno praktično iskustvo, u nastavku će biti prikazana tri kolegija koja sadrže neke od elemenata DKU-a, a izvode se na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu.

3.2. Prikaz modela na razini Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta

3.2.1. Volonterski rad

Govoreći o društvenoj odgovornosti Sveučilišta i poticanju volonterstva među studentima, treba istaknuti kako Zakon o volonterstvu (koji je u Hrvatskoj stupio na snagu 14. lipnja 2007. godine) promiče volontiranje kao područje interesa koje dovodi do poboljšanja

kvalitete života, te aktivnog uključivanja osoba u društvena zbivanja, što za posljedicu ima razvoj humanijeg i ravnopravnijeg demokratskog društva (Ćulum, 2007).

Republika Hrvatska definira volontiranje Zakonom o volonterstvu koji navodi da se “volontiranjem smatra dobrovoljno ulaganje osobnog vremena, truda, znanja i vještina kojima se obavljaju usluge ili aktivnosti za dobrobit druge osobe ili za opću dobrobit, a obavljaju ih osobe bez postojanja uvjeta isplate novčane nagrade ili potraživanja druge imovinske koristi za obavljeno volontiranje” (Zakon o volonterstvu, NN 58/07).

Vodeći računa o potrebama društva, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet (ERF) kontinuirano radi na podizanju kvalitete obrazovanja prvostupnika i magistara, doktoranata i specijalizanata na tri prediplomska i tri diplomatska studijska programa, te na jednom specijalističkom i jednom doktorskom poslijediplomskom studiju. Senzibilizirajući javnost za potrebe i položaj sve većeg broja marginaliziranih skupina u društvu, promiče inkluziju i zaštitu ljudskih prava. Studenti, kao najvažniji partneri svih djelatnosti fakulteta, značajno pridonose u okviru nastave, ali i kroz volonterske aktivnosti i sudjelovanje u projektima u zajednici.

Na prediplomskim studijima ERF-a nudi se *Volonterski rad* kao izborni kolegij za čije polaganje student prikuplja 3 ECTS-a. Za ovaj oblik nastave student je dužan prikupiti minimalno 20 volonterskih sati u programima neke od udruga civilnog sektora, kao i organizacija i ustanova s kojima ERF surađuje. Studenti imaju mogućnost, u dogovoru s nositeljima i suradnicima na kolegiju, samostalno predložiti udrugu ili program na kojem žele volontirati. Kao jedan od uvjeta za dobivanje potpisa treba im biti odobreno *Izvješće o volontiranju* koje se piše zasebno za svaki semestar, a unutar izvješća mora biti jasno vidljivo u kojoj je udruzi i na kojem programu student volontirao, što je radio u kontekstu konkretnih aktivnosti, koliko je sati volontirao, te kakve je oblike edukacija i podrške dobio u pojedinoj udruzi ili organizaciji. Također, potrebno je zaključno napisati osobni dojam i komentar o iskustvu samog volontiranja. Nema uvjeta za upis na ovaj kolegij.

Što se tiče same strukture aktivnosti u okviru kolegija, za svaku akademsku godinu priprema se plan aktivnosti, a prve uključuju kontaktiranje udruga i ustanova, te pripremu *Kataloga volonterskih pozicija*. Studenti se nakon toga samostalno upisuju na liste udruga i ustanova, a pravo prvenstva odabira mjesta volontiranja temelji se na prvenstvu upisa mjesta volontiranja. Nakon obavješćavanja ustanova o prijavljenim volonterima i dogovora oko termina dolazaka i očekivanih aktivnosti, kreću volonterske obveze, tj. realizacija minimalno

20 volonterskih sati tijekom jednog semestra (Syllabus kolegija Volonterski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, <http://www.erf.unizg.hr/attachments/article/440/ERF-Katalog-VolonterskiRad2014-15.pdf>, preuzeto 20. studenog).

3.2.2. Mentorski programi

Mentorski programi izborni su kolegij koji se može upisati tijekom trajanja prediplomskog studija na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu. Ima upisnu kvotu od 10 studenata. Kolegij je koncipiran na način da student mora prisustvovati na 15 sati predavanja, a ostalih 30 sati čine vježbe. Studenti su obvezni tijekom semestra uključiti se u mentorski rad organiziran u Centru za rehabilitaciju ili organizacijama civilnog društva s kojima Fakultet surađuje, pri Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu, a odvija se na način da studenti rade individualno s jednim djetetom/maloljetnikom, a supervizira ih mentor na fakultetu.

Ciljevi koji se žele postići ovim načinom rada studenata u mentorskom programu su sljedeći: razumjeti ideju mentoriranja i razlikovati vrste mentoriranja, opisati osnovna obilježja mentorskih programa, njihovih ciljeva, sadržaja i aktivnosti, prepoznati osobne potencijale koje student može koristiti u mentorskom odnosu s djecom i mladima, razviti mentorski odnos s jednim djetetom/maloljetnikom, razviti odgovornost za odnos iz uloge mentora i zagovarati ideju mentorstva u zajednici u kojoj student živi

U sklopu vježbi vodi se dnevnik u koji student zapisuje aktivnosti i zapažanja tijekom rada. Način polaganja kolegija jest usmeni ispit, gdje student izlaže svoje izvješće o individualnom mentorskom radu uz povezivanje s nastavnim gradivom (Syllabus kolegija Mentorski programi, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, www.erf.unizg.hr/stari_web/Studiji/Silabusi/MentorskiProgrami.doc, preuzeto 20. studenog).

3.2.3. Vršnjačka potpora studentima s invaliditetom

Ovaj kolegij nastao je kao jedna od mjera izjednačavanja mogućnosti za studente sa invaliditetom u sustavu visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Jedan je od izbornih kolegija, koji se izvodi na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu, a zamišljen je kao sveučilišni kolegij dostupan za upis svim studentima koji su upisani na bilo koju sastavnicu Sveučilišta u Zagrebu (na prediplomskoj, diplomskoj, ili poslijediplomskoj razini studija).

Cilj kolegija jest osposobiti studente za pružanje vršnjačke potpore studentima s invaliditetom u akademskom okruženju. Način izvođenja nastave koncipiran je tako, da nakon 15 sati predavanja i 30 sati vježbi priprema radionica studenti realiziraju 75 sati direktne vršnjačke potpore, a 15 sati tijekom semestra ih se supervizira. Uvjet za upis kolegija jest poznavanje studenta s invaliditetom kojemu je potrebna vršnjačka potpora, a koji pristaje na studenta-asistenta. Potrebno je također da "par" bude s istog studijskog programa i sa iste razine studija, radi lakše organizacije pružanja vršnjačke potpore. Bodovna vrijednost polaganja kolegija je 5 ECTS bodova, pri čemu student stječe 2 ECTS boda tijekom pripremnih radionica, a 3 ECTS boda nakon realizacije vršnjačke potpore.

Očekivani ishodi učenja na razini predmeta su: održavanje kvalitetnih socijalnih kontakata u kontekstu vršnjačke potpore, preispitivanje društvenog konteksta i vlastitih stavova prema osobama s invaliditetom, prepoznavanje etičkih izazova u pružanju vršnjačke potpore, argumentiranje primjenjivosti socijalne politike u direktnom radu s osobama s invaliditetom, izrada planova rada za pružanje vršnjačke potpore i pružanje vršnjačke potpore studentu a invaliditetom u akademskom okruženju.

Sadržaj predmeta detaljno je razrađen prema satnici nastave kroz pripremu radionica. Teme radionica su: vršnjačka potpora, opće značajke osoba s invaliditetom, ljudska prava, pristupačnost visokoga obrazovanja osobama s invaliditetom, osnove multikulturalnosti, stavovi prema osobama s invaliditetom, etika, vještine vršnjačke potpore, akademske vještine, te izrada individualnih planova. Pružajući osnove vršnjačke potpore, educirani studenti-asistenti mogu kreirati uvjete kojima će se prevladati čitav niz prepreka koje egzistiraju u sustavu visokog obrazovanja, a s kojima se suočavaju studenti s invaliditetom. Primjenjujući znanja i vještine stečene u pripreмноj radionici te pružanjem vršnjačke potpore, studentuse omogućuje stjecanje neprocjenjivog iskustva i razvoj niza socijalno poželjnih vještina i sposobnosti (Syllabus kolegija Vršnjačka potpora studentima s invaliditetom, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, <http://www.erf.unizg.hr/attachments/article/277/VRSSI.pdf>, preuzeto 26. prosinca).

Navodeći primjere volonterskog i mentorskog rada, te vršnjačke potpore studentima s invaliditetom na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu, primjećujemo kako navedeni predmeti imaju neke od elemenata DKU-a. Sva tri kolegija daju mogućnost stjecanja kompetencija koje studente mogu osposobiti za aktivno sudjelovanje u zajednici, jer spajaju dio teorijske podloge s praktičnim iskustvom. Volontiranje, za primjer, ima pažljivo

osmišljene volonterske aktivnosti koje odgovaraju potrebama zajednice (u kontekstu potreba zajednice Grada Zagreba to je populacija djece u riziku). Organizacije u suradnji s fakultetom ciljano organiziraju i strukturiraju aktivnosti u koje se studenti mogu uključiti, ovisno o kompetencijama i znanjima koja stječu na jednom od smjerova (rad s djecom s intelektualnim teškoćama, rad s djecom s problemima u ponašanju, rad s djecom koja su uključena u prilagođeni ili individualni program u osnovnoškolskom nastavnom procesu i dr.). Također, pisanje izvješća jedan je od načina samorefleksije na volontersko iskustvo, s tim da je potrebno naglasiti vrlo oskudnu razmjenu informacija s drugim volonterima, barem na razini sveučilišta. Najčešće su upravo organizacije te koje potiču grupne diskusije o izazovima na koje studenti tijekom volontiranja nailaze, te glavni akteri u organizaciji supervizija i praćenja postizanja ciljeva aktivnosti koje su same osmislile. Nažalost, povezanost s nastavnim sadržajem vrlo je slaba, s obzirom da nema strukturiranih predavanja kojima je cilj pratiti proces volonterskih aktivnosti, te je velik dio odgovornosti stavljen na same studente u kontekstu traženja dodatnih sadržaja koji osiguravaju kvalitetu i uspješnije izvršavanje obveza definiranih volonterskim aktivnostima. Kod mentorskog rada i vršnjačke potpore studentima s invaliditetom primjetno je bolja analiza aktivnosti i razumijevanja sadržaja kroz samu strukturu predavanja i vježbi koje prate nastavni sadržaj kolegija (u slučaju vršnjačke podrške riječ je o strukturiranim, ciljanim radionicama). Bitno je također naglasiti da je vrlo upitna dobrovoljnost sudjelovanja u aktivnostima povezivanja sa zajednicom, s obzirom da se za upis u kolegije stječe određena pogodnost, tj. korist kroz dobijanje ECTS bodova koji su uvjet za polaganje kolegija.

Zaključno, DKU podrazumijeva razumijevanje sadržaja, te zahtijeva znanje studenta stečeno na akademskom kolegiju, tj. mora postojati jasna povezanost između onoga što studenti uče na kolegiju i njihovog djelovanja u zajednici. Ta je strukturiranost i kod volontiranja i kod mentorskog rada (nešto manje) nedostatna i manjkava. Vršnjačka potpora studentima s invaliditetom najviše se ističe po strukturiranosti i povezanosti teorije i praktičnog iskustva, s obzirom na jasno izložene teme radionica koje prate unaprijed definirane ciljeve.

Nakon prikaza kolegija koji se izvode na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu, a koji u sebi sadrže neke od elemenata DKU-a, važno je istaknuti veliki potencijal za organizaciju i unapređenje takvog oblika učenja na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu, kroz prikaz različitih načina integracije modela društveno korisnog učenja u kurikulum studijskih programa.

Autorica Mikelić Preradović (2009) ističe kako DKU može biti obvezna, ali i izborna sastavnica pojedinog kolegija. Ukoliko ova metoda pridonosi ostvarenju akademskih ciljeva, tada je poželjno učiniti je obveznom, no također se mora voditi računa i o tome da studenti trebaju imati pravo na izbor da sudjeluju u nekom od projekata DKU-a.

Kada je DKU obvezna sastavnica kolegija, tada se od svih studenata zahtjeva da su uključeni u neku od društveno korisnih aktivnosti, te da pismeno bilježe svoj kritički osvrt na iskustvo kroz esej ili dnevnik rada. Prednost takvog grupnog sudjelovanja jest sinteza predavanja i opažanja u društvenoj organizaciji, kao i zajedničko polazište za rasprave. Nedostatak je taj što nemaju svi studenti jednaku mogućnost za sudjelovanje u aktivnostima zbog problema prijevoza, kolizije s drugim kolegijima i sl.

Ukoliko je DKU izborna sastavnica kolegija, tada se nudi kao alternativa testovima ili seminarskomradu. Prednost se ogleda u pravu izbora na nešto novo ili na nešto tradicionalno. Nedostatak je taj što studenti koji nisu imali iskustvo DKU-a ne moraju nužno shvatiti povezanost projekta DKU-a s ciljevima kolegija, a neki od njih mogu smatrati kako je DKU manje zahtjevan izbor od njihovog tradicionalnog zadatka na kolegiju. Tu je glavna uloga predavača koji nastoji na početku izvršavanja kolegija izjednačiti razine akademske sprege, tj. obveze i u jednom i u drugom slučaju trebaju biti jednako opsežne.

DKU ima mogućnost potaknuti multidisciplinarnost i suradnju među studijima i fakultetima ukoliko se jednim projektom obuhvate slične teme i time poveže veći broj kolegija. Tada se iz perspektive različitih disciplina kritički promišlja i raspravlja o jednoj temi. Metoda društveno korisnog učenja omogućava razumijevanje uloge pojedinca u životu zajednice čiji je član, tj. ona omogućava primjenu stečenog znanja u rješavanju konkretnog problema, a kako bi pobliže objasnili samu misiju ove metode potrebno je definirati što ona točno predstavlja i koji je njen krajnji cilj.

4. Metoda društveno korisnog učenja

4.1. Definicija i cilj

Visoko obrazovanje ima za cilj, između ostalog, omogućiti trajnu zapošljivost studenata pružajući im stjecanje kompetencija koje to omogućavaju, ali i ponuditi im one kompetencije koje će ih osposobiti za aktivno sudjelovanje u zajednici. Na taj način zajednica postaje kohezivnija, te se smanjuje društvena isključenost pojedinih društvenih skupina. Bitno je naglasiti kako je uspostava nove obrazovne kulture prirodan proces svih razina obrazovanja, posebice visokoškolskog, s obzirom da učenik izlazi iz uloge primatelja informacija, te umjesto pasivnog promatrača postaje aktivni sudionik. Promjene u nastavnom procesu omogućavaju usvajanje šireg dijapazona znanja, koje je u današnjem društvu neophodno za razumijevanje svijeta i svih globalnih procesa koji dotiču i osobne i profesionalne sfere života pojedinca i okruženja u kojem živi (Ćulum i Ledić, 2010).

Metoda koja može doprinijeti i ponuditi društvu obrazovane mlade ljude osjetljive na konkretne probleme zajednice, jest metoda društveno korisnog učenja, koja se primjenjuje u visokoškolskom obrazovanju. Iako je ova metoda u svijetu priznata kao učinkovit tip učenja koji približava sveučilišta društvenoj okolini i kontekstu potreba zajednice, hrvatska sveučilišta još uvijek nisu dovoljno upoznata s prednostima ove metode, dok se neka od njih njome koriste kao neformalnim oblikom podučavanja (Mikelić Preradović, 2009).

Pojam društveno korisnog učenja nije moguće jednoznačno definirati, a dokaz tomu je 147 različitih definicija i pojmova DKU-a koje je početkom 90-ih godina analizom literature ustanovio Kendall (1990, prema Ćulum i Ledić, 2010).

National and Community Service Act (1990) nudi jednu od prihvaćenijih definicija u kojoj je DKU nastavna metoda:

- u kojoj se učenici/studenti uče i razvijaju kroz aktivno sudjelovanje u pažljivo osmišljenimvolonterskim aktivnostima koje su potrebne zajednici i organizirane usuradnji sa školom i zajednicom;
- uklopljena u nastavni kurikulum te pruža učenicima/studentima strukturiraneprilike za razmišljanje, razgovor ili pisanje o onome što su učinili i vidjeli tijekomvolontiranja;

- koja pruža priliku upotrebe novostečenih vještina i znanja u praktične svrhe u okviru zajednice;
- koja unaprjeđuje znanja stečena na nastavi širenjem procesa učenja izvan učionice u zajednicu, te na taj način potiče razvoj građanske odgovornosti, tolerancije i brige za druge.

Nešto užu definiciju nudi Jacoby (1996, prema Ćulum i Ledić, 2010) koji naglašava da se radi o obliku iskustvenog učenja kojim se učenici uključuju u aktivnosti koje su ciljano organizirane i strukturirane, a bave se potrebama građana i zajednice, sve u svrhu promicanja učenja i osobnog razvoja učenika.

Društveno korisno učenje može se definirati i kao nastavna metoda koja omogućuje da se znanje i vještine stečene na akademskom kolegiju mogu primijeniti na neki projekt usmjeren na rješavanje konkretnog društvenog problema. Cilj takve nastavne metode jeste obogatiti proces usvajanja znanja kroz kritičko promišljanje o pojedinom društvenom problemu (Mikelić Preradović, 2009).

Usprkos brojnosti definicija može se zaključiti kako sve jednako naglašavaju tri osnovna elementa: učenje učenika, zalaganje učenika u zajednici te njihov suradnički odnos s članovima zajednice, a sve s ciljem da se stečena znanja upotrijebe za rješavanje problema u zajednici.

Primarni cilj DKU-a jest povezivanje učenika sa zajednicom u kojoj žive, pri čemu je učenje organizirano na način da potiče aktivno i svrhovito sudjelovanje učenika u lokalnoj zajednici, usvajanje ishoda učenja vezanih uz sadržaj predmeta te na koncu razvoj vještina i znanja za bolje razumijevanje potreba i problema zajednice što vodi do aktivnijeg zalaganja u zajednici u kojoj žive i u odrasloj dobi (Ćulum i Ledić, 2010).

Ciljevi društveno korisnog učenja najbolje svjedoče o fokusu na uzajamnu korist u recipročnom odnosu društvene institucije i mladih obrazovanih ljudi.

Osnovni cilj jest poboljšati usvajanje znanja, spajajući teorijsku podlogu s praktičnim iskustvom. Time se stavlja naglasak na relevantnost naučenog te se mlade obrazovane ljude potiče na razmišljanje o izboru svog zanimanja. Kroz međusobno djelovanje u takvom odnosu razvija se bogatiji kontekst učenja u kojem se zadovoljavaju potrebe društva i gradi okruženje kolegijalne suradnje studenata, predavača i društvenih institucija. Povećanje građanske odgovornosti kroz direktan rad u zajednici potiče razvoj vrijednosti koje su temelj djelovanja,

s ciljem poboljšavanja kvalitete života cijele društvene zajednice. Ukoliko se mladim ljudima daje prilika da djeluju i uključe se u projekte, te utječu na probleme i potrebe lokalne zajednice, daje im se istovremeno i odgovornost i povjerenje. Kroz brigu i pomaganje oni uviđaju relevantnost i dalekosežnost svog djelovanja (Mikelić Preradović, 2009).

Bitni uvjeti i značajke koje učenje treba zadovoljiti, kako bi se moglo definirati učenjem i zalaganjem u zajednici, jesu da takvo učenje odgovara na potrebe zajednice, a uključuje analizu aktivnosti i podrazumijeva razumijevanje sadržaja. Ono je pažljivo planirano, te omogućuje uvid u vlastiti utjecaj na društvene potrebe/problem (Polić i Zloković, 2013).

4.2. Što nije DKU?

Slične metode ovom modelu poput iskustvenog učenja, terenskog rada, prakse i volonterskog rada, utemeljene su na uvjerenju da teorijsko učenje, uz istodobno praktično iskustvo, služi unaprijeđenju sinteze apstraktnih pojmova (Akademski service-learning, 2006). Društveno korisno učenje, za razliku od tradicionalne prakse i rada na terenu te drugih primjena naučenog na studiju, stavlja naglasak na podjednaku korist studenata i organizacija kroz zajedničku suradnju pri ostvarenju različitih ciljeva.

Dok je tradicionalna praksa tijekom studija usmjerena na pomoć studentima u utvrđivanju naučenog, društveno korisno učenje fokus stavlja na recipročan odnos, u kojem društveno koristan rad poboljšava usvajanje znanja kroz stvarno iskustvo učenja, a učenje doprinosi društveno korisnom radu. Na taj način ostvaruje se ranije opisana treća misija sveučilišta (Akademski service-learning, 2006).

Volontiranje, iako vrlo slično po definiciji, može se razgraničiti od društveno korisnog učenja činjenicom da svaki tip volontiranja nije društveno korisno učenje. Iako je volontiranje društveno korisna aktivnost, ono ne zahtijeva nužno znanje studenta stečeno na akademskom kolegiju. Također, dok društveno korisno učenje organiziraju predavači u dogovoru sa studentima, volonterske aktivnosti potiču društvene organizacije, a projekti na kojima se radi najčešće ne osmišljavaju studenti.

Društveno korisno učenje može se dovesti u vezu sa onim volonterskim aktivnostima koje su osmišljene s ciljem promicanja usvajanja vještina tijekom kolegija ili programa, ali se ne odnosi na volontiranje studenta u programu, ako ne postoji jasna veza između onoga što

studenti uče na kolegiju i njihovog djelovanja u zajednici. Zaključno, gledajući kontekst aktivnosti u zajednici, kod volontiranja je u fokusu primarna briga za zajednicu i aktivnost se odvija u kontekstu zajednice, dok se kod društveno korisnog učenja usredotočenost ravnopravno dijeli između studenta i zajednice, a kontekst su i kolegij i zajednica (Sigmon 1994, prema Akademski service-learning, 2006).

U tablici 1. prikazana je Howardova (1993, prema Akademski service-learning, 2006) definicija razlika između tradicionalnog učenja stečenog u nastavnom okružju te iskustva stečenog društveno korisnim učenjem.

Tablica 1. Razlike između tradicionalnoga učenja i društveno korisnog učenja (Howard, 1993)

TRADICIONALNO UČENJE	DRUŠTVENO KORISNO UČENJE
Teorija	Teorija i iskustvo
Tuđe znanje	Osobno znanje
Promatrač	Sudionik
Pojedinačno učenje	Zajedničko učenje
Razlika između nastavnika i studenata	Ublažava se razlika nastavnik-student
Odgovori	Pitanja i odgovori
Potpuna predvidljivost ishoda	Nepredvidljivost ishoda
Homogeni ishodi	Heterogeni ishodi
Izbjegavanje neznanja	Neznanje je resurs
Objektivistička epistemologija	Konektivistička/feministička epistemologija

Može se uočiti kako su razlike između ova dva tipa učenja itekako značajne i kako se društveno korisnim učenjem omogućava puno dalekosežniji razvoj profesionalnih kompetencija. Tamo gdje završava teorijski dio "tradicionalne učionice" ne mora nužno završavati proces usvajanje znanja jer se njegova usvojenost najbolje može pratiti kroz praktičnu primjenu postojećeg. Tada govorimo o osobnom znanju jer svatko ponaosob integrira znanje kroz svoj stil učenja, a isto tako ga i reproducira u potrebitom trenutku kroz svoj obrazac ponašanja i djelovanja. Studenti kroz ovaj model učenja napuštaju ulogu pasivnog promatrača, te se uključuju kao sudionici i kroz zajedničko učenje integriraju i

razmjenjuju svoja iskustva, vodeći se spoznajom da je neznanje resurs- jer svatko može doprinijeti, a proces učenja cjeloživotnog je trajanja.

Tradicionalno učenje nudi teoriju koja može zadovoljiti formalni okvir potrebitog znanja za kasnije profesionalno djelovanje u zajednici, dok DKU naglasak stavlja na iskustveno učenje kojemu je podloga u teoriji (ali bez primjeneu stvarnoj situaciji gubi predispoziciju iskustvenog učenja). Takav način učenja omogućuje širi spektar znanja, s obzirom da se teorija najbolje usvaja kroz samo iskustvo tj. prakticiranje naučenog, a iskustvo dobija smisao u procesu učenja teorije jer ga ona nadograđuje.

Tradicionalno učenje nudi tuđe znanje koje nužno ne potiče kritičko promišljanje i analiziranje usvojenih informacija, ukoliko se studentu ne omogući da spozna i propituje kroz osobno iskustvo. Tek nakon djelovanja u stvarnim situacijama takvo znanje postaje osobno znanje, koje je puno šire od onog formalnog, primjenjenog unutar učionice.

Nadalje, u tradicionalnom učenju studenti su promatrači koji na tradicionalan, ustaljen način usvajaju znanstvene činjenice. U DKU student je sudionik, tj. dobija određenu razinu odgovornosti. Propitujući znanja i vještine on stječe kompetencije samouvida u problemske sitacije, a time mu se omogućava spoznaja koliko je znanja zapravo svladao, tj.s koliko znanja raspoláže.

Pojedinačan način učenja ustaljena je praksa većine tradicionalnih načina poučavanja. Unutar DKU-a nudi se zajedničko učenje koje omogućava razmjenu iskustava kroz refleksije i samorefleksije unutar grupe. Taj dinamičan grupni proces multiplicira znanje upravo dijeljenjem s drugima.

Dok je u tradicionalnom učenju klasične učionice veliki raskorak između položaja predavača i položaja studenata, u DKU se ta razlika ublažava, s obzirom da student ima priliku i sam biti praktičar i okušati svoje znanje sudjelovanjem u strukturiranoj aktivnosti,a da se pri tome ne zapostavlja položaj nastavnika kao svojevrsnog mentora. Upravo suprotno, student prakticira svoja znanja i vještine, a predavač je uključen kroz praćenje i pružanje podrške.

Stjecanjem osobnog znanja dobijaju se odgovori, ali i nova pitanja, dok se tradicionalnim učenjem dobijaju svojevrsni odgovori koji se nužno ne propituju, s obzirom na nedostatakrealnih situacija koje omogućuju kritički osvrt na usvojeno znanje (koje često nije usuglašeno s praksom).

U tradicionalnom učenju ishodi su potpuno predvidivi, s obzirom na očekivanje da student usvoji nastavno gradivo i reproducira ga, prvenstveno kako bi formalno potvrdio s koliko znanja raspolaže. Kod DKU-a, s obzirom na nepredvidivost situacijskih čimbenika, postoji nepredvidivost ishoda, jer student prvi put iskušava svoje kompetencije u realnoj situaciji suočen s brojnim izazovima. Možemo reći kako su takvi ishodi heterogeni, tj. mnogobrojni i različiti s obzirom na recipročnost iskustva koje okolina kao primatelj usluga dobija od studenta, a student kao davatelj usluga prima od okoline.

Govoreći o epistemologiji, možemo je definirati kao znanost o spoznaji, a njena suština leži u pitanju "Što je znanje?". Ljudska praksa kao kriterij istinitosti spoznaje (kojom se nešto potvrđuje ili opovrgava) ima svoje granice u određenom razdoblju razvoja civilizacije i znanosti, koje su sklone promjeni, te je vrlo teško dobiti odgovor na postavljeno pitanje. Teorija spoznaje, kao misaone djelatnosti svijesti, mora obuhvatiti i proces stjecanja znanja. Čovjek stječe znanje i iskustvo cijelog života, a za razvoj i formiranje istog najvažnije je razdoblje djetinjstva i adolescencije. Upravo tu leži zadatak pedagogije i odgojno-obrazovnih metoda da ispune svoju svrhu na najbolji mogući način (Šaban, 2010). S obzirom da ova filozofska disciplina preispituje valjane uvjete spoznavanja (Bokan, 2005), u kontekstu DKU-a možemo zaključiti kako upravo feministička epistemologija u kontrastu sa tradicionalnom objektivističkom epistemologijom tradicionalnog učenja propituje o čijem znanju zapravo govorimo, tj. navodi na zaključak da treba istraživati kako ljudi znaju to što znaju, te odbaciti ideal znanstvene objektivnosti. Ona se zapravo oslanja na pragmatizam koji polazi od konkretnih empirijskih iskustava, tj. naglašava važnost iskustva (Haddock Seigfried, 2000, prema Bokan, 2005).

Na koncu, postavka društveno korisnog učenja jest da se znanje propituje i nadograđuje. U kontekstu toga, (ne)znanje je glavni resurs, dok se u ustaljenoj tradicionalnoj praksi učenja neznanje izbjegava i služi samo znanstveno utemeljenim činjenicama "iz korica".

Razmatrajući primjere mentorskih programa i volontiranja, kao metoda koje sadrže neke od elemenata društveno korisnog učenja, možemo zaključiti kako će kvaliteta iskustvenog učenja, a koje ove metode omogućavaju, velikim dijelom ovisiti o strukturiranosti aktivnosti i njihovoj povezanosti s teorijom koju student na pojedinom kolegiju usvaja. Također je bitno naglasiti i suradnju svih subjekata koji su uključeni u socijalni angažman studenta u zajednici, jer bez kontinuirane partnerske suradnje nije moguća kvalitetna

provedba aktivnosti. Uslijed izostajanja povratne informacije i ključne institucionalne podrške, ishodi učenja i ishodi djelovanja pojedinca u zajednici ne postižu svoj maksimum, a potencijal obostrane/recipročne koristi ostaje neiskorišten. U tome smislu, od posebne je važnosti metoda društveno korisnog učenja u visokoškolskom obrazovanju, koja s obzirom na elemente strukturiranosti i sveobuhvatne administrativne podrške ima velik utjecaj na povezivanje sveučilišta s društvenom zajednicom.

5. Komponente učinkovitih programa društveno korisnog učenja

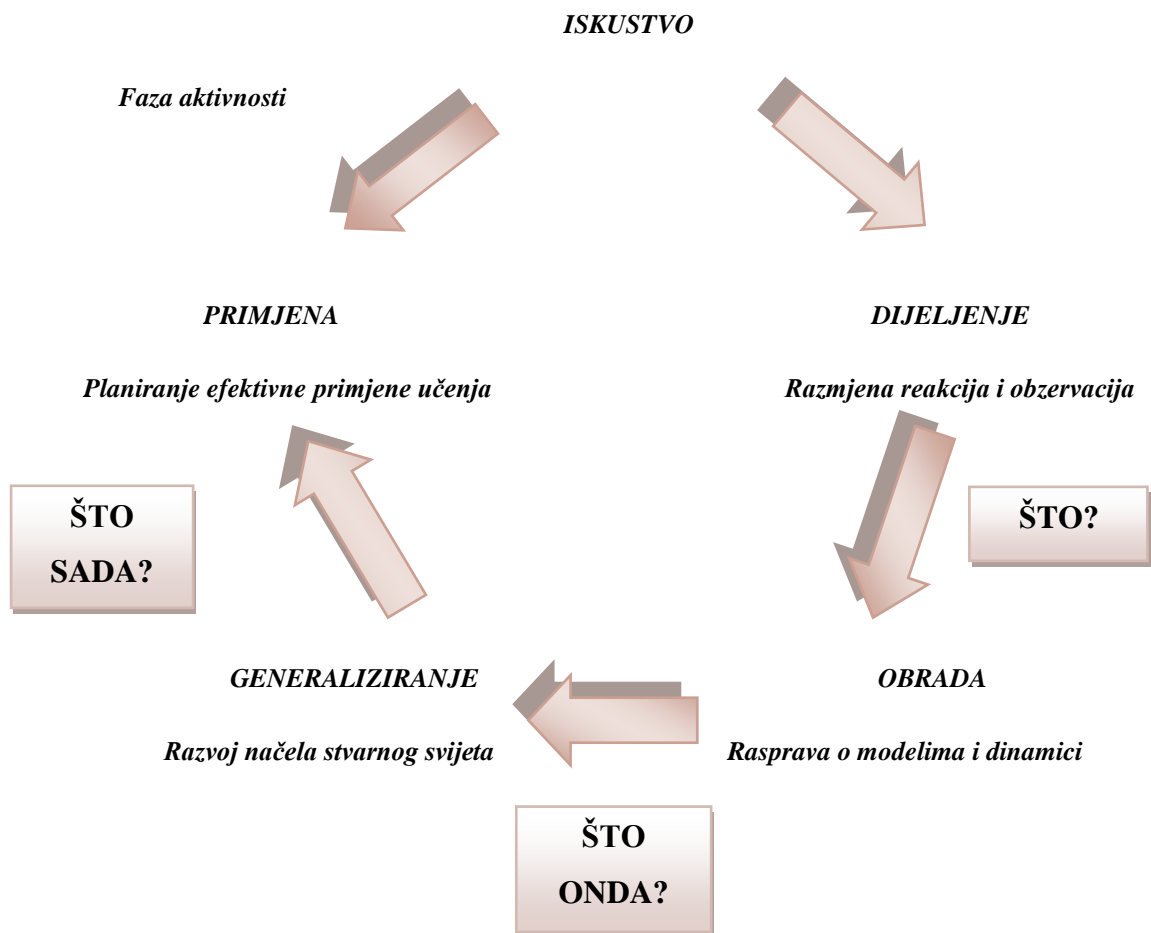
Na pitanje koje komponentne sadrže jaki programi društveno korisnog učenja, pokušali su odgovoriti autori istraživanja provedenog od strane Američke udruge za edukaciju i akreditaciju (AAHE), nacionalne koalicije Campus Compact i Nacionalnog društva za iskustveno obrazovanje. Navedena udruženja analizirala su 27 fakulteta i sveučilišta nominiranih od strane institucija i eksperata iz područja rada za opće dobro i društveno korisnog učenja. U istraživanje su bili uključeni fakulteti u zajednici, privatne visoke škole, institucije humanističkih znanosti te druge istraživačke institucije. Pokazalo se kako analizirane institucije imaju jake programe DKU-a. Programi koji su se pokazali kao primjeri dobre prakse godišnje u prosjeku nude oko 50 kolegija s uključenim DKU-om, obuhvaćajući time 44 sveučilišta, te podučavaju više od 1100 studenata.

Jedna od važnijih stavki uspjeha bila je imati jasnu viziju i dobro definirane misije, a to je bilo ostvarivo kroz povezivanje misije društveno korisnog učenja s misijom institucije. Na taj način programi DKU-a ostvarivali prednosti kao što su lakše pravdanje financijskih sredstava, veća potražnja fakulteta i administracije, te procjena ishoda provedenih programa koju podržavaju institucije. S obzirom da se DKU može inkorporirati u gotovo sve znanstvene i stručne discipline, potrebno je istaknuti neke od zajedničkih elemenata koji ga opisuju, bez obzira na vrstu institucije s kojom akademska zajednica ostvaruje suradnju.

Center for Service Learning & Academic Internships (2001) ističe osam ključnih elemenata svakog DKU-a koji se referiraju na ono što bi studenti trebali znati i moći učiniti kao rezultat sudjelovanja u nekom od oblika društveno korisnog učenja:

- *“upoznavanje s potrebama zajednice”*

- “*povezivanje s nastavnim planom i programom odnosno kurikulumom*”: DKU se kao nastavnu strategiju koristi da bi zadovoljilo ciljeve učenja i norme na sadržajnoj razini. Ovaj element bit će zadovoljen ukoliko pokazatelji ukazuju da je DKU jasno artikuliralo ishode učenja studenata, pri čemu je usklađeno s nastavnim planom i programom te pruža mogućnost promišljanja o povezanosti između iskustva koje im je pruženo i samog nastavnog plana.
- “*priprema*”: uključuje orijentaciju i obuku unutar organizacija u zajednici, posebne projekte ili aktivnosti u koje će participant (student) biti uključen. Druga forma ovakvog orijentacijskog treninga može biti i “unutar predavaone”, tj. studenti se upoznaju s konceptom DKU-a kroz poznavanje samih pojmova DKU-a, kao i promišljanjem o uzajamnoj odgovornosti i privilegijama koje proizlaze iz uključenosti u dinamiku zajednice.
- “*reciprocitet-smisljena usluga*”: govori o partnerstvu tj. suradnji koja mora biti dostupna svim sudionicima i dionicima DKU-a. Učinkovitost tj. kvaliteta rada na aktivnostima bit će veća ukoliko su participanti svjesniji konteksta značajnosti onoga što rade za pojedinu zajednicu. Ništa manje bitna nije ni usklađenost aktivnosti s ishodima učenja koje pojedini kolegij ima za cilj. Vrlo je bitno da participanti DKU-a budu upućeni u širi kontekst svoga rada i djelovanja kao i važnost istog koju vrednuje organizacija pod kojom djeluju.
- “*sustavno razmišljanje*”: može se najbolje opisati kroz slikovni prikaz “Ciklusa iskustvenog učenja” (Slika 1).



Slika 1. Grafički prikaz Ciklusa iskustvenog učenja (Eyer, 1999)

- proces ciklusa iskustvenog učenja započinje definiranjem i dijeljenjem iskustva studenata od “Što?” i prati kontinuirani ciklus prema “Što onda?” i “Što sada?”. Odgovori na točke u ciklusu, tj. na ova tri pitanja odnose se na sveobuhvatni i integrirani ciklus učenja koji student prolazi tijekom trajanja iskustva društveno korisnog učenja (Eyer, 1990, prema Center for Service Learning & Academic Internships, 2001). Učinkovite strategije poticanja refleksije temelje se na pet temeljnih elemenata refleksije poznatih pod nazivom “5 C-a” (eng. the Five C's): kreativno, kontinuirano, povezano, izazovno i kontekstualizirano (Eyer i Giles, 1999, prema Center for Service Learning & Academic Internships, 2001).
- “*razvoj u svim fazama*”: kako bi ovaj element bio zadovoljen potrebno je da svi subjekti društveno korisnog učenja budu prilagodljivi na izazove koji se mogu javiti u pojedinoj fazi. Primjerice, akademska institucija izvršava grubu prilagodbu kako bi sezadovoljile potrebe zajednice. Partneri u zajednici s

kojima akademska zajednica surađuje određuju potrebu i definiraju proces razvoja i očekivane ishode uspjeha.

- “*građanska odgovornost i raznolikost*”: odnosi se na multikulturalnost i dimenziju raznolikosti unutar jedne zajednice kojoj se studenti izlažu tijekom participiranja i brige o drugima. Ovaj element također zagovara osobnu odgovornost, koja se kroz djelovanje razvija i širi na način da predviđa cjeloživotni građanski angažman unutar pružanja usluga u zajednici.
- “*evaluacija*”: odnosi se na kontinuiranu evaluaciju. Svi partneri trebaju znati što će se evaluirati te što će evaluirati kod drugih na samom početku procesa DKU-a. Stoga bi se evaluacija trebala provoditi kontinuirano u svim fazama procesa DKU-a. Naglasak se također stavlja na kontinuiranu superviziju participiranja.

Potrebno je istaknuti i Načeladobre prakse društveno korisnog učenja (*Principles of good practice for combining service and learning*) koja su iznesena 1989. godine na Wingspread Konferenciji (Porter Honnet i Poulen, 1989).

Po njima, učinkoviti program zadovoljavaju sljedeće uvjete:

- angažman pojedinaca u odgovornim i zahtjevnim aktivnostima
- mogućnost za kritičko promišljanje o vlastitim iskustvima pružanja usluga
- jasna struktura ciljeva pružanja usluga i učenja za sve uključene u DKU
- mogućnost definiranja potreba za one u potrebi
- pojašnjavanje odgovornosti svake uključene osobe i institucije
- usklađivanje davatelja i primatelja usluga kroz promjenjive okolnosti
- aktivni i stalni organizacijski angažman
- uključenost treninga, supervizije, podrške, priznanja i vrednovanja ciljeva pružanja usluga i učenja
- vrijeme posvećeno DKU je fleksibilno, usklađeno s ciljevima te u najboljem interesu svih uključenih
- zalaganje za sudjelovanje različitih populacija u program

Preduvjeti pozitivnih ishoda za sve subjekte uključene u proces provođenja ove metode isti su, bez obzira na znanstvenu disciplinu u koju se DKU želi implementirati. Kroz populaciju studenata svjesnost o značajnosti djelovanja treba biti prihvaćena uvidom u

dalekosežnost aktivnosti u koje su uključeni, te mogućnostima usavršavanja postojećih teorijskih znanja kroz ciklus iskustvenog učenja (razvoj osobnih i profesionalnih kompetencija). Kroz obrazovne institucije ta se svjesnost razvija u kontekstu ostvarenja civilne misije sveučilišta. Kako bi se omogućila fleksibilnost svih subjekata uključenih u DKU, a koja je preduvjet kvalitetne i sveobuhvatne praktične primjene ove metode, neizostavna je konstantna podrška i potpora među sustavima uključenim u ovaj proces.

5.1. Strana istraživanja o doprinosima društveno korisnog učenja

Rezultati istraživanja diljem svijeta ukazuju na mnogobrojne dobiti ove inovacije u nastavnom procesu. Prije svega, ta dobit se odnosi na bolje usvajanje nastavnog sadržaja te sveobuhvatnije stjecanje iskustva za svoju buduću profesiju.

Sveučilišta koja primjenjuju ovu nastavnu metodu iskazuju da imaju višestruke dobiti u različitim segmentima. Prakticirajući društveno korisno učenje u svom nastavnom planu, oni iskazuju odgovornost i osjetljivost za društvene potrebe. Tim pristupom široj društvenoj okolini poboljšava se slika sveučilišta u javnosti, a samim tim slijedi veći interes upisabudućih studenata, kao i veća mogućnost uspjeha u dobivanju sredstava iz državnih proračuna. Promocija sveučilišta na takav način povećava mogućnost profesionalnog priznanja predavača, koji pokazuju veliki angažman za unaprjeđenje kvalitete edukacije kroz direktnu uključenost sveučilišta u potrebe zajednice (Mikelić Preradović, 2009).

Iako je velik broj dokaza o učinkovitosti participiranja u servisima u zajednici tijekom studiranja studenata, malo se zna o efektima društveno korisnog učenja, posebice u usporedbi s efektima volontiranja generalno kao i saznanja o tome koje forme i pristupi DKU-a su najučinkovitiji.

Istraživanja koja pridonose razumijevanju obrazovne vrijednosti servisa u zajednici važna su iz nekoliko razloga. Prvenstveno, obrazovne institucije ne iskazuju dovoljan interes da ulože dodatno vrijeme u edukaciju o DKU, a iste su skeptične oko obrazovne vrijednosti servisa u zajednici. S obzirom na navedeno, studije učinkovitosti bi kroz empirijske dokaze u obrazovnoj vrijednosti ove metode omogućile šire razumijevanje tj. jasniju sliku o tome koje su mnogobrojne dobiti ovog modela učenja. To bi rezultiralo većom spremnošću i zalaganjem

institucija u podupiranju implementacije metode društveno korisnog učenja u nastavni plan i proces.

Longitudinalna studija koja se bavila ovom tematikom provedena je pod vodstvom Higher Education Research Instituta u Los Angelesu 2000. godine. Dva osnovna cilja studije bila su (1) istražiti komparativne učinke društveno korisnog učenja i rada za opće dobro na kognitivni i emocionalni razvoj studenata, te (2) unaprijediti razumijevanje kako je učenje poboljšano participiranjem u servisima u zajednici. Odabran je uzorak od 22,236 studenata različitih sveučilišta te uzorak studenata i fakultetskog osoblja uključenih u društveno korisno učenje. Ukupno 30% njih participiralo je u DKU tijekom studiranja dok je 46% sudjelovalo u nekom drugom obliku servisa u zajednici. Preostalih 24% nije participiralo niti u jednom obliku servisa u zajednici. Učinak DKU-a, te rada za opće dobro ocjenjivan je kroz 11 različitih zavisnih mjera: akademski ishodi (tri mjere), vrijednosti (dvije mjere), vodstvo (3 mjere), samoefikasnost, karijerni planovi te planovi sudjelovanja u DKU nakon studiranja. Većina ovih mjera testirana je na studentima prilikom njihovog početka studiranja.

Participiranje u servisima zajednice pokazalo je pozitivne efekte na svih 11 mjera: akademske vještine (vještine pisanja, vještine kritičkog razmišljanja), vrijednosti (posvećenost aktivizmu i promocija racionalnog razmišljanja), vodstvo (aktivnosti vođenja, interpersonalne vještine). Pokazalo se također kako participiranje značajno doprinosi dobrobiti povezanoj s radom za opće dobro za sve ishode, osim interpersonalnih vještina, samostalne učinkovitosti i vođenja. Prednosti povezane sa participiranjem u servisima temeljenim na tečajevima najznačajnije rezultate pokazivali su na mjerama akademskih rezultata, naročito vještina pisanja. Najznačajniji učinak sudjelovanja u DKU bio je na području studentove odluke da nastavi svoj profesionalni put u području pružanja usluga u zajednici.

Colorado State University (CSU), jedan je od nacionalnih vodećih istraživačkih sveučilišta, s dugogodišnjom praksom primjene DKU-a. U priručniku društveno korisnog učenja (Service-Learning Faculty Manual) objašnjena su temeljna načela, praksa i standardi koji uređuju ovu pedagošku metodu podučavanja. Ovaj priručnik opisuje programe i aktivnosti kojima Colorado State University, u suradnji s različitim partnerima u zajednici, pruža mogućnost učenja u kombinaciji s rješavanjem specifičnih potreba zajednice, a da pritom specificira ciljeve učenja.

Anonimne studentske evaluacije pokazale su kako najmanje 80% CSU studenata ističe slijedeće koristi sudjelovanja u aktivnostima društveno korisnog učenja: produblјivanje

interesa za predmet, poboljšanje razumijevanja sadržaja kolegija, primjenu vještina i koncepata naučenih u razredu, pozitivan utjecaj na njihove vrijednosti, uvjerenja i stavove te povećanje samopouzdanja. Projekti društveno korisnog učenja omogućuju studentima da razviju alate koji će im omogućiti učinkovito djelovanje u zajednici u kojoj žive i rade, a neke od prednosti su razvoj kritičkog promišljanja i interpersonalnih vještina, angažman studenata u rješavanju problema zajednice na lokalnoj, nacionalnoj i međunacionalnoj razini, uvid u gledišta više dionika, interakcija s različitim populacijama, pružanje iskustva karijere i sl.(Colorado State University, [http://tilt.colostate.edu/service/about/benefits.cfm.](http://tilt.colostate.edu/service/about/benefits.cfm), preuzeto 25. studenog).

S obzirom na slabu reguliranost pitanja civilne misije sveučilišta, u Republici Hrvatskoj istraživanja na temu doprinosa praktične primjene teorijskog znanja nema, ali se ističu rezultati istraživanja provedenog na temu kompetencija studenata pomažućih struka-psihologije, socijalne pedagogije i socijalnog rada (Branica, Huić i Ricijaš, 2010). Skalom percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad, autori su ispitivali osobni doživljaj sudionika koliko uspješno u praksi mogu provoditi specifične aktivnosti, te koliko smatraju da su tijekom studiranja usvojili opće, generičke kompetencije bitne za pomažuću profesiju. Istraživanje je provedeno u razdoblju od lipnja 2007. godine do lipnja 2009. godine na uzorku od 585 studenata, pri čemu su 302 studenta studirala po starom modelu studijskog programa, a 283 studenta prema tzv. bolonjskom modelu. Rezultati istraživanja pokazali su kako se studenti koji su više volontirali u području psihosocijalnog rada osjećaju kompetentnije za budući rad u odnosu na one koji to iskustvo nisu imali, te je percepcija studenata da mogu uspješno raditi konkretne aktivnosti u praksi umjereno povezana s njihovim znanjima i vještinama stečenim na fakultetu, kao i zadovoljstvom studentskom praksom. Uzimajući u obzir studentske samoiskaze i evaluacije, neupitno je kako studenti visoko vrednuju bilo koji oblik praktičnog angažmana tijekom studiranja uviđajući njegovu korisnost na sam ishod obrazovnog procesa, što dodatno sugerira na važnost uključivanja društveno korisnog učenja u visokoškolsko obrazovanje.

5.2. Poteškoće implementacije

Unaprjeđenje visokoškolske nastave ponekad nailazi na brojne izazove. Sam postupak/proces započinjanja promjena u sustavu obrazovanja nije niti malo lak. Ipak, mnogi sveučilišni nastavnici nastoje u suradnji s drugim sveučilištima i institucijama visokoškolskog obrazovanja ostvariti viziju bolje primjene stečenih znanja i vještina kao i razvoj novih.

Istraživanje na području implementacije modela učenja zalaganjem u zajednici provedeno na Sveučilištu u Rijeci pokušalo je odgovoriti na pitanje s kojim se to izazovima implementacija novog modela učenja u obrazovnom sustavu može susresti. Autorice su pokušale implementirati model na kolegiju "Obitelj i prevencija asocijalnih oblika ponašanja" akademske godine 2011./2012. Jedan od ciljeva ovog kolegija bio je razviti spoznaju o različitim oblicima poremećaja u ponašanju te o ulozi u obitelji u samoj prevenciji poremećaja. Kolegij je, kao jednosemestralni izborni kolegij bio ponuđen studentima pedagogije i studentima Akademije primjenjenih umjetnosti (smjer Likovna pedagogija). Studenti su mogli birati između dva načina rada: izrada i prezentacija seminarskog rada ili aktivnosti učenja zalaganjem u zajednici (povezane sa sadržajem i ciljevima kolegija). Od ukupnog broja studenata upisanih na kolegij, njih 56% odabralo je učenje zalaganjem u zajednici. Svakom studentu imenovan je odgovorni mentor unutar pojedine udruge/institucije. Kreiran je i niz obrazaca za potrebe praćenja rada na kolegiju koji su u daljim fazama bili korisni za promišljanje o uspješnosti izvedbe i mogućim promjenama. Jedan od istaknutijih izazova s kojima se suočio pokušaj uvođenja novog modela učenja svakako je institucionalna podrška sveučilišta. Naime, snažna institucionalna potpora sveučilištu u vidu stvaranja mreže partnera u zajednici, ispitivanje potreba zajednice, te razvoj suradnje između sveučilišnih nastavnika i institucija i udruga jedan je od preduvjeta kvalitetne implementacije društveno korisnog učenja u akademsku zajednicu, a ostvariv je kroz stručno usavršavanje nastavnika te stručnu edukaciju studenata. Na stranim sveučilištima ovaj problem je riješen kroz postojanje tzv. sveučilišnih centara čija je uloga povezivanje nastavnika i studenata s jedne i zajednice s druge strane. Kroz uspostavljanje kontakata, osmišljavanje aktivnosti, koordinaciju te praćenje i evaluaciju omogućava se da dostupni resursi osiguravaju kvalitetu nastave i suradnju sa zajednicom kao i kvalitetu aktivnosti i njihovu povezanost sa sadržajima kolegija. Drugi važan izazov jest način implementacije modela u postojeće kolegije ili stvaranje novog kolegija. Ukoliko postojeći kolegij nije osmišljen na temelju analize procjene potreba zajednice ali se djelomično s njima podudara moguće ga je prilagoditi trenutnim zahtjevima

društva kroz osmišljavanje aktivnosti koje mogu realizirati ciljeve kolegija. Pri tome se mora voditi računa o njihovoj integraciji, kako sadržajno tako i u pogledu ciljeva te kritičke refleksije studenata o iskustvima. Važno pitanje koje se također postavlja, a odnosi se na društveno korisno učenje u akademskoj zajednici, jest pitanje njegove obveznosti. DKU, kao što je bilo ranije navedeno, može biti implementiran i kao izborna i kao obvezna sastavnica kolegija. Ovim istraživanjem autorice su došle do zaključka kako se bolja posvećenost radu i potrebama korisnika te razvoj prosocijalnih stavova i odgovornosti može očekivati onda kad zalaganje predstavlja vlastiti izbor studenta. Osim toga, većina studenata koji su se odlučili na aktivan angažman u udrugama istaknula je to kako smatraju da bi DKU trebao biti obvezna sastavnica kolegija tijekom trajanja fakultetskog obrazovanja, a kao razloge navode brojne dobite: stjecanje praktičnog iskustva, poznavanje rada udruga iz lokalne zajednice, iskušavanje vlastitih sposobnosti u stvarnim uvjetima, učenje i vežbanje nužnih vještina za dalji profesionalni razvoj te razvoj prosocijalnih stavova kroz učenje preuzimanja odgovornosti i uloge aktivnog participanta u zajednici (Polić i Zloković, 2013).

Osim izazova implementacije novih modela učenja u obrazovni sustav, nezanemarivi su i izazovi kvalitetne provedbe već implementiranih programa s dugogodišnjom tradicijom izvođenja na pojedinim sveučilištima.

Autor Mboka (2012) proučavao je mentorske programe na sveučilištima kroz uvid u iskustva studenata mentora, a njegov rad temelji se na istraživanju mentorskog programa kojeg izvode lokalne škole i Odsjek za Kazneno pravo na sveučilištu u zapadnom dijelu SAD-a. Istraživanje koje je proveo 2011. pod okriljem Odjela za kriminalistiku Kalifornijskog Državnog Sveučilišta Stanislaus, obuhvatilo je 115 studenata-mentora koji su bili uključeni u program mentoriranja u školama, financiran od strane sveučilišta. Studenti su kroz 15 tjedana direktno radili s rizičnom skupinom mladih koji su iskazivali poremećaje u ponašanju i identificirani su kao rizična populacija od strane nastavnog osoblja. Studenti su anketirani upitnikom od ukupno 35 stavki, a upitnik je bio koncipiran na način da je obuhvaćao 12 čestica na skali Likertovog tipa, 2 otvorena te 11 zatvorenih pitanja. Rezultati su pokazali kako se mentorski program pokazao korisnim, kako štíćenicima tako i studentima-mentorima. Usprkos pozitivno procijenjenoj korisnosti, kao glavne prepreke za postizanje ciljeva programa pokazale su se neadekvatna priprema te administrativne i logističke teškoće. Istraživanje je također pokazalo kako projekti društveno korisnog učenja u zajednici imaju puno dinamičnih i kompleksnih aspekata koji su regulirani onoliko dobro koliko sveučilište pripremi studente logistički, akademski i birokratski. Dobra logistička priprema pokazala se

kao utjecajna i na jačanje stupnja posvećenosti studenta radu u zajednici u budućnosti (Mboka, 2012).

Govoreći o kvaliteti samih programa ovog tipa, Mboka (2012) navodi dvije vrlo važne stvari koje su međusobno povezane, a predstavljaju izazov za sami početak provođenja mentorstva. Naime, prvi je vezan uz populaciju s kojom studenti rade kroz mentorski odnos. U ovom programu to je populacija mladih koji su u riziku da počine kazneno djelo. Kako bi program bio uspješniji i postigao svoj maksimalni učinak potrebno je, pri samom uključivanju sudionika (korisnika programa), koristiti neku od kliničkih metoda. Takva metoda mora jasno identificirati problematično područje svakog kandidata koji zahtijeva mentorstvo, koristeći izravan doprinos potrebnih informacija od strane nastavnika, školskih administratora i roditelja. Ovakav način zajedničke suradnje vrlo će vjerojatno omogućiti školskim administratorima da u potpunosti podrže aktivnosti mentorstva, a također će osigurati sredstva za sve sudionike, s ciljem pomaganja i praćenja napretka programa, kao kolektivnog cilja, da bi se olakšao uspjeh mladih u riziku. Druga vrlo bitna stavka tiče se obveznosti sudjelovanja studenata u nekim od programa. Naime, ukoliko su studenti kroz neki od kolegija obvezni uključiti se u mentorski program, upitna je kvaliteta i učinkovitost njihova djelovanja u kontekstu dobrovoljnosti i razumijevanja dobiti iz iskustva, koje im se kroz mentoriranje s korisnicima pruža. Velika je vjerojatnost da oni koji su “prisilno regrutirani” zbog obveze nastavnog plana nisu u mogućnosti procijeniti korist od uključivanja u program, što će se potencijalno odraziti i na istraživanja o učinkovitosti programa, kako za same korisnike tako i za studente mentore.

Zanimljivo je spomenuti istraživanje koje se bavilo temom motivacije sveučilišta za integracijom društveno korisnog učenja u nastavni proces, kao i zadovoljstvom istog. Istraživanje je provedeno 1994. godine na 130 sveučilišta u Michiganu (u preliminarno istraživanje bilo je uključeno 163 fakulteta, no samo je 130 njih, identificirajući karakteristike programa društveno korisnog učenja, strukturirano primjenjivalo metodu DKU-a). Rezultati analize varijance pokazali su značajne razlike u motivaciji fakulteta za integracijom ove metode, a najznačajniji motivatori bili su vezani uz poboljšanje relevantnosti kolegija i poticanje samostalnog učenja. Odnos između inicijalne motivacije fakulteta da implementira DKU u nastavni proces, te zadovoljstva istim ovisio je o dovoljno slobode, autonomije, i kontrole nad radom, te uvjerenjem da takav rad ima svrhu (povratna informacija da su napori urodili plodom). Fakulteti su izrazili zabrinutost poteškoćama koordinacije ljudi i zadataka,

povećanjem vremena koje usluge zahtijevaju, te prilagodbom pedagoških procesa (Hammond, 1994).

S obzirom da se sveučilišni profesori nalaze u žarištu akademske djelatnosti, velik dio odgovornosti za poticanjem inovacije u nastavnom procesu, kao i formalizacijom koncepta društveno korisnog učenja upravo leži na njima. Oni su ti koji trebaju prepoznati svoju ulogu kao ključnu u ohrabrivanju ostalih sveučilišnih subjekata za implementacijom ove metode.

6. Zaključak

Pred odgojno-obrazovne institucije stavlja se izuzetno velika zadaća, a to je osposobiti mlade ljude za ulogu aktivnih građana u društvu znanja. Kako bi razvili svoje sposobnosti i vještine koje će im pomoći u suočavanju sa izazovima 21. stoljeća, potrebno je omogućiti im potrebna relevantna znanja uz koja mogu razvijati kritičko mišljenje i vještine vrednovanja informacija, vještine demokratske rasprave u rješavanju problema, vještine mirnog rješavanja sukoba te spremnost na odgovorno donošenje odluka (Nastavni plan i program, 2006, prema Borić i sur., 2008).

Povezujući akademsku ekspertizu s društvenim potrebama, a s ciljem produbljiivanja procesa učenja, razvoja dugoročnih rješenja konkretnih problema u zajednici te stvaranja novog znanja i izgradnje društva znanja, DKU nudi mogućnost za razvijanje i jačanje veza sastavnica sveučilišta i šire društvene zajednice. Model društveno korisnog učenja pokazao se kao vrlo snažna nastavno-pedagoška metoda, koja povezujući znanja i vještine stečene u akademskom okruženju s društveno korisnim radom u zajednici, produbljuje znanje studenata i visoko ih motivira na cjeloživotno civilno zalaganje (Mikelić Preradović, 2009).

S obzirom da je društveno korisno učenje na većini hrvatskih fakulteta i dalje nepoznanica, ovaj rad služi kao izvor i poticaj inovacije nastavnog procesa nudeći metodu DKU-a, kao potencijal osobnog i općeg napretka. Brojna su istraživanja koja ukazuju na višestruke koristi primjene ove metode u nastavnom procesu, kako za studente tako i za zajednicu (Batchelder i Root, 1994; Balazadeh, 1996; Astin i Sax, 1998). Tako se u rezultatima ističu pozitivni učinci na području akademskih rezultata (veća interakcija i poboljšanje suradnjestudenata s fakultetom, povećanje ukupnog znanja i procjena veće kompetentnosti, više ocjene u odnosu na studente koji nisu participirali u programima DKU-a, jasniji profesionalni identitet struke, veće zadovoljstvo studijem), građanske odgovornosti (predanost životnih ciljeva pomaganju drugima, povećanje prosocijalnog odlučivanja i rasuđivanja, posvećenost sudjelovanju u programima DKU-a u zajednici), te životnih vještina (veće kritičko promišljanje, poboljšanje interpersonalnih vještina i organizacijskih sposobnosti, razvoj vještina rješavanja sukoba, upoznavanje s drugim kulturama, veća svijest o višestrukim dimenzijama i varijabilnostima uključenim u rješavanje socijalnih problema). Analize su također pokazale da je veći broj pozitivnih učinaka kod studenata povezan s većom količinom vremena posvećenog službi zajednice, tj. što je dulje student uključen u

program DKU-a tijekom obrazovanja, veći su pozitivni učinci koje postiže na profesionalnom i osobnom planu, te je veća vjerojatnost da će i u budućnosti nastaviti s civilnim zalaganjem u zajednici.

Primjena ove nastavne metode neupitno osigurava veću kvalitetu učenja, efikasniju primjenu naučenog, uspješnije i dalekosežnije djelovanje pojedinca u zajednici, te na koncu poboljšanje životnih uvjeta i napredovanje svih članova društva.

Ono što je u tom kontekstu bitno spomenuti, jest činjenica da fakulteti društveno-humanističkih usmjerenja, s pretežito ženskom populacijom, iskazuju najviše stope civilnog angažmana u zajednici kroz praktičnu primjenu metode DKU-a, te se ističu zalaganjem za razvoj građanske odgovornosti svojih studenata (Antonio, Astin i Cress, 2000). Upravo ovaj podatak može nam poslužiti pri ohrabrivanju za primjenu novog pristupa poučavanja i civilnog zalaganja studenata, s obzirom da Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet tradicionalno koristi slične modele aktivne primjene naučenog na studiju, te ima veliki potencijal dodatno poboljšati kvalitetu obrazovanja svojih studenata ujedno brinući o potrebama zajednice.

7. Literatura

- 1 Antonio, A. L., Astin, H. S., Cress, C. H. (2000). Community Service in Higher Education: A Look at the Nation's Faculty Review of Higher Education, 23 (4), 373-397. Preuzeto 26. prosinca, s internetske stranice:
<http://web.archive.org/web/20120117172839/http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/aag.pdf>
- 2 Arbunić, A., Kostović-Vranješ, V. (2007). Nastava i izvori znanja. Odgojne znanosti, 9 (2), 97-111.
- 3 Astin, A. W., Iheda E. K., Vogelgesang, L. J., Yu, J. A. (2000). How Service Learning Affects Students. Higher Education. Paper 144. Preuzeto 10. rujna, s internetske stranice:
<http://heri.ucla.edu/pdfs/rhowas.pdf>
- 4 Astin, A. W., Sax, L. J. (1998). How Undergraduates are Affected by Service Participation. Journal of College Student Development, 39 (3), 251-263. Preuzeto 26. prosinca, s internetske stranice:
<http://web.archive.org/web/20120117172839/http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/aag.pdf>
- 5 Astin, A. W., Vogelgesang, L. J. (2006). Understanding the Effects of Service-Learning: a study of students and faculty. Report to the Atlantic Philanthropics, U.S.A., Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA. Preuzeto 15. rujna, s internetske stranice:
http://www.heri.ucla.edu/PDFs/pubs/reports/UnderstandingTheEffectsOfServiceLearning_FinalReport.pdf
- 6 Balazadeh, N. (1996). Service Learning and the Sociological Imagination: Approach and Assesment. Paper presented at the National Historically Black Colleges and Universities, Faculty Development Symposium, Memphis, TN. Preuzeto 26. prosinca, s internetske stranice:
<http://web.archive.org/web/20120117172839/http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/aag.pdf>
- 7 Borić, E., Jindra, R., Škugor, A. (2008). Razumijevanje i primjena sadržaja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. Odgojne znanosti, 10(2), 315-327.
- 8 Batchelder, T. H., Root, S. (1994). Effects of an Undergraduate Program to Integrate Academic Learning and Service: Cognitive, Prosocial Cognitive and Identity Outcomes. Journal of Adolescence, 17, 341-355. Preuzeto 26. prosinca, s internetske stranice:
<http://web.archive.org/web/20120117172839/http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/aag.pdf>

- 9 Bebek, S., Santini, G. (2012). Vodič za razumijevanje obrazovanja. Zagreb: RIFIN d.o.o.
- 10 Berman, S. (2008). Service Learning - a guide to Planning, Implementing and Assessing Student Projects. Hawker Brownlow Education CO5320. Preuzeto 25. studenog, s internetske stranice:
<http://files.hbe.com.au/samplepages/CO5320.pdf>
- 11 Bijaković, P. (2006). Uloga obrazovnog sustava u postizanju zapošljivosti i konkurentnosti radne snage u Republici Hrvatskoj. Društvena istraživanja, 15 (3), 401-425.
- 12 Bohat, K. J., Goodrich, S. (2007). Six Models of Service-Learning. Wisconsin Campus Compact Service-Learning Summit, "Transforming Lives". Preuzeto 12. rujna, s internetske stranice:
https://www.nwtc.edu/NWTC/media/student-experience/service%20learning/5-1_SixModelsof-SL.pdf
- 13 Bokan, N. (2005). Feministička epistemologija. Filozofska istraživanja, 25 (4): 865-875.
- 14 Branica, V., Huić, A., Ricijaš, N. (2010). Kako definirati i mjeriti kompetencije studenata. Validacija skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad. Ljetopis socijalnog rada, 17 (2), 195-221.
- 15 Center for Service Learning and Academic Internships, 2001. Preuzeto 17. rujna, s internetske stranice:
http://www2.humboldt.edu/cslai/sites/cslai/files/8%20ESSENTIAL%20ELEMENTS_Service%20Learning.pdf
- 16 Cigan, V., Šlogar, H. (2012). Istraživanje stavova studenata o metodama poučavanja na visokim učilištima u cilju razvoja poduzetničke kompetencije. Učenje za poduzetništvo, 2 (1), 179-190.
- 17 Čulum, B. (2007). Hrvatska sveučilišta u promociji volonterstva - primjeri koje treba slijediti. Ledić, J. (ur.) (2007). Volontiranje je cool: Društveno odgovorno Sveučilište - poticatelj kulture volontiranja. Rijeka: Zaklada Sveučilišta u Rijeci.
- 18 Čulum, B., Ledić, J. (2009). Konceptija 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: 43-56.
- 19 Čulum, B., Ledić, J. (2010). Civilna misija sveučilišta: element u tragovima. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- 20 Čulum, 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.

- 21 Ćulum, B., Ledić, J. (2011). Civilna misija sveučilišta: element u tragovima? Društvena istraživanja, 22 (4), 1206-1210.
- 22 Ćulum, B., Ledić, J., Rafajec, B., Rončević, N., Turk, M. (2012). Promjene u akademskoj profesiji: Odgovor na izazove u društvu? Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- 23 Hammond, C. (1994). Integrating Service and Academic Study: Faculty Motivation and Satisfaction in Michigan Higher Education. Michigan Journal of Community Service Learning, 1, 21-28. Preuzeto 26. prosinca, s internetske stranice:
<http://web.archive.org/web/20120117172839/http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/aag.pdf>
- 24 Honnet, E. P., Poulen, S. J. (1989). A Wingspread special report. Racine, WI: The Johnson Foundation. Preuzeto 20. rujna, s internetske stranice:
<http://www.coastal.edu/media/academics/servicelearning/documents/Principles%20of%20Good%20Practice%20for%20Combining%20Service%20and%20Learning.pdf>
- 25 K. Mboka, A. (2012). University-sponsored school-based mentoring programs that target at-risk youth: A glimpse of student - mentor's experiences and challenges. Kriminologija i socijalna integracija. 20 (1), 71-83.
- 26 Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Agencija za odgoj i obrazovanje, kolovoz, 2012. Preuzeto 25. studenog, s internetske stranice:
http://www.azoo.hr/images/Kurikulum_gradanskog_odgoja_i_obrazovanja.pdf
- 27 Langer, G., Rice, D. L., Stacey, K. (2006). Akademski service learning: priručnik za nastavnike. Udruga za građansko obrazovanje i društveni razvoj - DIM. Preuzeto 15. listopada, s internetske stranice:
<http://www.dimonline.hr/wp-content/uploads/Akademski-SL-1.pdf>
- 28 Mencer, I. (2005). Osiguranje kvalitete i visokoškolske ustanove u Republici Hrvatskoj. Ekonomski pregled, 56 (3-4), 239-258.
- 29 Mikelić Preradović, N. (2009). Učenjem do društva znanja: teorija i praksa društveno korisnog učenja. Zagreb: Zavod za informacijske studije.
- 30 Miljević - Riđički, R., Rijavec, M., Vizek - Vidović, V. (2006). Profesionalna vjerovanja i samoprocjena kompetencija studenata - budućih učitelja i učitelja početnika. Odgojne znanosti, 8 (1), 159-170.
- 31 Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2009). Zakon o sveučilištu (public.mzos.hr/fgs.axd?id=16957, preuzeto 15. listopada).
- 32 National and Community Service Act of 1990. (1990). Preuzeto 16. studenog, s internetske stranice:
http://www.nationalservice.gov/pdf/cncs_statute.pdf

- 33 Polić, P., Zloković, J. (2013). Izazovi implementacije modela učenja zalaganjem u zajednici – primjer kolegija Obitelj i prevencija asocijalnih oblika ponašanja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59 (29), 102-122.
- 34 Reić Ercegovac, I., Jukić, T. (2008). Zadovoljstvo studijem i motivi upisa na studij. *Napredak*, 149 (3), 283-295.
- 35 Schneider, M. K. (1999). Models of Good Practice for Service Learning Programs. *AAHE Bulletin*. Preuzeto 1. listopada, s internetske stranice:
<http://www.aahea.org/articles/schneider.pdf>
- 36 Syllabus kolegija Vršnjačka potpora studentima s invaliditetom, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, <http://www.erf.unizg.hr/attachments/article/277/VRSSI.pdf>, preuzeto 26. prosinca
- 37 Syllabus kolegija Volonterski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, <http://www.erf.unizg.hr/attachments/article/440/ERF-Katalog-VolonterskiRad2014-15.pdf>, preuzeto 20. studenog
- 38 Syllabus kolegija Mentorski programi, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, www.erf.unizg.hr/stari_web/Studiji/Silabusi/MentorskiProgrami.doc, preuzeto 20. studenog
- 39 Šaban, M. (2010). Epistemologija u pedagogiji. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 341-353.
- 40 Zakon o volonterstvu. *Narodne novine*, 58 / 07.
- 41 Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju. *Narodne novine*, 123/03.