

# Predstavitev in analiza modela družbeno koristnega učenja

Prejeto 01.11.2018 / Sprejeto 20.01.2019

Znanstveni članek

UDK 378.091.33-027.22

**KLJUČNE BESEDE:** družbeno koristno učenje, tretja misija univerze, izkustveno učenje

**POVZETEK** – V literaturi je koncept družbeno koristnega učenja obravnavan na večplasten način, od mnenja, da je to metoda poučevanja, do definicij, ki opredeljujejo družbeno koristno učenje v določeni skopnosti kot gibanje za družbene spremembe. Družbene potrebe narekujejo večjo odprtost univerz, zato je v tem kontekstu namen tega prispevka predstaviti model družbeno koristnega učenja. Ta model je bil razvit in ima najširšo implementacijo v Združenih državah Amerike, vendar se v zadnjih letih vse bolj uveljavlja v okviru evropskih projektov o tretji misiji univerz (Europe Engage, European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission), kar podpira tudi civilna dimenzija družbe. Ko smo proučevali teoretične osnove tega modela, smo ugotovili povezavo z izkustvenim učenjem J. Deweya, Freirejevo kritično pedagogiko in elementi Kolbovega izkustvenega učenja kot teoretične osnove novejšega datuma. Ugotavljamo, da bi širša uporaba tega modela zahtevala številne spremembe znotraj našega visokošolskega izobraževanja, vendar pa je mogoče v evropskem prostoru opaziti naraščajoč zagon in promoviranje modelov družbeno koristnega učenja.

Received 01.11.2018 / Accepted 20.01.2019

Scientific paper

UDC 378.091.33-027.22

**KEYWORDS:** academic service learning, third mission of universities, experiential learning

**ABSTRACT** – In literature, the concept of academic service learning is accessed multilaterally, from defining it as a teaching method to definitions which academic service learning consider as movement for social change. The aim of this paper is, due to increasing needs of opening universities towards communities, to present academic service learning. This model originates in America, and there has the widest use, but lately, it is increasingly studied in the framework of European projects about the third mission of universities (Europe Engage, European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission), more precisely, its civic dimension. As one of the tasks of the paper, we emphasize the theoretical basis of academic service learning most often associated with Dewey's experiential learning, Freire's critical pedagogy, and Kolb's cycle of experiential learning as theoretical underpinnings. It can be concluded that a wider application of this model would require a number of changes within our higher education, but it is possible to notice the increasing growing emphasis on and promotion of academic service-learning at the European level.

## 1 Uvod

Činjenica je da se uporedo sa promenama u društvu menja i sistem obrazovanja. Obrazovanje je oduvek bilo neodvojivo od društva u kojem deluje. Novonastale društvene promene, uslovljene pre svega procesom globalizacije, rezultirale su pluralizmom shvatanja i različitim pristupima obrazovanju. Sa jedne strane, navodi se kako obrazovanje ne zadovoljava potrebe sveta rada, usled čega se sve češće piše o značaju uvođenja dualnog obrazovanja, kao i stvaranja preduzetničkih univerziteta. Polazna osnova prilikom određenja značaja obrazovanja u savremenim uslovima može da bude i kritika na isključivu usmerenost na instrumentalni pristup znanju. Tako Lisman (2008), jedan od istaknutijih kritičara koncepta *društvo znanja*, ističe kako, ukoliko se znanje

posmatra samo u okvirima iskoristivosti onda to nije pitanje znanja, već situacije u koju se dospeva. To, nadalje, znači da jednoznačnog određenja nema, te u radu polazimo od stava da pluralizam pristupa može da bude dobra polazna osnova za analitički pristup. Pripremajući se za *društvo znanja* susrećemo se sa sve većim brojem zahteva koji se nameću visokoškolskom obrazovanju. Značajnim smatramo isticanje konstantnih zahteva za unapređenjem obrazovanja koji dolaze iz različitih sektora. Razvoj obrazovanja u svom najširem značenju, danas nije toliko podstican svojom unutrašnjom dinamikom razvoja kao što je slučaj bio u prošlosti, već je postao puno osetljiviji prema spoljašnjim pritisecima (Milutinović, 2008, str. 212). Upravo u tom okviru, proučavajući sve veće intenziviranje odnosa univerziteta i spoljašnjeg okruženja, u nastavku rada predstavljamo model učenja zalaganjem u zajednici, koji sve više postaje aktuelan u okviru proučavanja treće misije univerziteta, posebno njegove civilne dimenzije.

## 2 Evropski projekti o trećoj misiji univerziteta

Pored nastave i istraživanja, kao osnovnih akademskih delatnosti, posebno u periodu tranzicije, značajna je i treća misija univerziteta, koja se ogleda u učešću univerziteta u ekonomskom razvoju i izgradnji civilnog društva i demokratskih vrednosti (Spasojević, Kleut i Branković, 2012).

PRIME projekat koji je realizovan od strane *Observatory of the European University* rezultirao je stvaranjem zajedničkog okvira za karakterizaciju istraživačkih aktivnosti preuzetih od strane univerziteta. Ovaj projekat ujedno je i prvi međunarodni projekat utvrđivanja aktivnosti treće misije, kao i razvoja pokazaoća uspešnosti univerziteta u njihovom sprovođenju (prema: Čulum i Ledić, 2011). Transformacije koje se dešavaju na univerzitetima predstavljene su kroz analizu vodećih trendova koji oblikuju pet komplementarnih dimenzija (Schoel, 2006):

- fondovi za finansiranje i strukture troškova,
- ljudski resursi,
- akademski ishodi,
- treća misija,
- upravljanje i strategija.

Indikatori aktivnosti treće misije podeljeni su na ekonomsku i društvenu dimenziju i oni su sledeći (Schoel, 2006):

- Ekonomska dimenzija – u okviru koje su sadržana merenja u eksperimentalnim fazama: ljudski resursi, intelektualna svojina, spin off-ovi, ugovori sa industrijom.
- Društvena dimenzija – ne ide se dalje od opisa fokusa aktivnosti, nekoliko pokušaja klasifikacije i isticanja graničnih linija: javno razumevanje nauke, uključenost u socijalni i kulturni život, učešće u obrazovnim politikama, ugovori sa javnim telima.

Iako u okviru proučavanja treće misije univerziteta, društvena i ekonomska dimenzija treba da budu od jednakog značaja, velik broj projekata usmeren je najvećim delom na ekonomski razvoj. Za potrebe našeg rada ukratko predstavljamo projekte koji u okviru podsticanja razvoja civilnog društva i demokratskih vrednosti proučavaju model učenja zalaganjem u zajednici.

U okviru trogodišnjeg Erasmus+ projekta naziva: Uključena Evropa – Razvoj kulture građanske uključenosti putem učenja zalaganjem u zajednici unutar visokog obrazovanja (*Europe Engage – Developing a Culture of Civic Engagement through Service Learning within Higher Education in Europe*) teži se ugrađivanju koncepta i prakse civilnog univerziteta putem učenja zalaganjem u zajednici (koje se u ovom projektu definiše kao pedagoški pristup) i studentske angažovanosti u zajednici. Učešće u ovom projektu imale su institucije visokoškolskog obrazovanja u: Španiji, Irskoj, Holandiji, Belgiji, Austriji, Italiji, Velikoj Britaniji, Nemačkoj, Finskoj, Hrvatskoj, Litvaniji i Portugalu.

Drugi projekat naziva Evropski indikatori i metodologija rangiranja za treću misiju univerziteta (*European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission*), trogodišnji projekat, u kojem su učešće imale institucije visokoškolskog obrazovanja u: Španiji, Finskoj, Austriji, Sloveniji, Portugalu, Irskoj i Italiji. U okviru ovog projekta standardizovani indikatori za treću misiju univerziteta procenjivali su se kroz tri različita područja:

- transfer tehnologija i inovacija,
- kontinuirano učenje,
- društveno odgovorno ponašanje univerziteta.

U okviru društveno odgovornog ponašanja univerziteta, kao jedna od aktivnosti navedeno je i učenje zalaganjem u zajednici.

### 3 Ka definisanju učenja zalaganjem u zajednici

Prethodno predstavljeni projekti o trećoj misiji univerziteta ukazuju na aktuelnost proučavanja civilne (društvene) dimenzije, u okviru koje kao jednu od aktivnosti u nastavku rada predstavljamo i analiziramo model učenja zalaganjem u zajednici.

Model učenja zalaganjem u zajednici razvijen je u Americi. Sam pojam stvoren je još 1967god. (Ćulum, Ledić, 2010, str. 74) od strane Roberta Sigmona (Robert Sigmon) i Vilijama Remzija (William Ramsey). Upravo je Sigmon (Sigmon, 1994) napravio komparativnu formu, za usvajanje kriterijuma za razlikovanje različitih vrsta programa iskustvenog učenja zasnovanih na pružanju usluga kao što pokazuje Tabela 1 (prevedeno sa engleskog).

Tabela 1: Tipologija zalaganja u zajednici i učenja (Sigmon, 1994)

Zalaganje u zajednici – UČENJE	Ciljevi učenja dolaze prvi; ishodi zalaganja u zajednici su sekundarni
ZALAGANJE U ZAJEDNICI – učenje	Ishodi zalaganja u zajednici su primarni; ciljevi učenja sekundarni
Zalaganje u zajednici i učenje	Ciljevi zalaganja u zajednici i ciljevi učenja su potpuno odvojeni
Učenje zalaganjem u zajednici	Zalaganje u zajednici i ciljevi učenja su jednako vredni i međusobno poboljšavaju jedno drugo za sve učesnike

Razlike, osim u tipologiji postoje i u samom nazivu, kako u engleskom govornom području, tako i u prevodima. Engleski naziv koji se najčešće upotrebljava je *service-learning*, ali se ponekad dodaje i *academic*, kako bi se istakao značaj učenja i povezanosti sa postizanjem akademskih vještina. Prevod za koji se u Hrvatskoj zalaže Nives Mikelić Preradović (2009) jeste *društveno korisno učenje*. Mikelić Preradović (2009, str. 7) ga definiše kao društveno korisno učenje i navodi da je ono “nastavna metoda kojom studenti struktuisano znanje i vještine stečene na akademskom kolegiju primenjuju na razvoj projekta kojim se rešava neki konkretan društveni problem, sa ciljem obogaćivanja procesa usvajanja znanja kroz kritičko promišljanje o složenim uzrocima društvenih problema i međusobnu saradnju na zajedničkom projektu.” Izborni predmet *Društveno korisno učenje u informacijskim znanostima* u ponudi je od akademske godine 2008/2009. svim studentima na diplomskim studijama *Informacijskih i komunikacijskih znanosti Filozofskog fakulteta u Zagrebu*. Društveno korisno učenje je 2009. godine postalo merom Nacionalnog programa za mlade (2009–2013) koji je odobrila Vlada Republike Hrvatske (<http://inf.ffzg.unizg.hr/index.php/hr/drustveno-korisno-ucenje>).

Slajući se sa J. Ledić i B. Čulum da je naziv učenje zalaganjem u zajednici adekvatnije, pre svega, uzimajući u obzir argumentaciju navoda zasnovanih na (Čulum i Ledić, 2010):

- analizi ciljeva, karakteristika i ishoda ovog modela,
- korelaciji sa terminom i koncepcijom civilnog zalaganja koji se ovim modelom sistemski podstiče.

Osim toga, društveno korisno učenje veći naglasak stavlja na društvenu korist, što ne bi trebalo da bude jedini cilj ovog modela.

Iako je u akademskoj zajednici u Republici Srbiji retko korišten termin, reč je o konceptu koji je višeznačan i na kojeg se u literaturi referira kao na (prema: Čulum i Ledić, 2010):

- poseban pristup poučavanju koji povezuje teorije i koncepte naučnih disciplina sa aktuelnim, realnim problemima u zajednici i društvu u širem smislu;
- kao nastavnu metodu koja podstiče aktivno učenje kod studenata;
- kao model iskustvenog učenja;
- kao pedagoški pristup koji integriše program učenja i zalaganja u zajednici;
- kao proces praktične i direktne primene postojećih resursa obrazovnih institucija u zajednici sa ciljem odgovaranja na prepoznate potrebe zajednice pri čemu studenti uče iz ličnih iskustava;
- kao pokret za društvene promene.

S obzirom da je učenje zalaganjem u zajednici povezano sa iskustvenim učenjem, postavlja se pitanje da li je ono polje ili društveni pokret (Moore, 1988). Ajler i Džajls (Eyler & Giles, 1994) polaze od stava da je potrebno i poželjno za učenje zalaganjem u zajednici da se razvije teorija i kao korpus znanja i kao vodič za pedagošku praksu.

Džekobi (Jacoby, 1996) nudi također jednu od široko prihvaćenih definicija učenja zalaganjem u zajednici navodeći da je učenje zalaganjem u zajednici oblik iskustvenog učenja putem kojeg se studenti bave potrebama građana i zajednice, a koje su ciljano organizovane i struktuisane kako bi se podsticalo i razvijalo njihovo učenje i lični razvoj.

*Savez za učenje zalaganjem u zajednici u obrazovnoj reformi* (The Alliance for Service – Learning in Education Reform, 1993) ističe kako je učenje zalaganjem u zajednici model putem kojega studenti uče i razvijaju se kroz aktivno učestvovanje u pažljivo promišljenim, planiranim i organizovanim aktivnostima koje odgovaraju na potrebe zajednice, koordinisane su od obe strane – i univerziteta i partnerske organizacije u zajednici, integrisane su u akademski kurikulum, omogućavaju vreme za promišljanje, raspravu i pisanje o iskustvima stečenima tokom učestvovanja, pružaju studentima prilike za primenu novostečenih znanja i veština u realnim životnim situacijama u vlastitim zajednicama: unapređuju ono što se uči na nastavi šireći prostor učenja i na zajednicu; promiču i podstiču dalji razvoj osećaja društvene odgovornosti pojedinca i brige za druge. Prema *Savezu za učenje zalaganjem u zajednici u obrazovnoj reformi* (The Alliance for Service – Learning in Education Reform 1993) model učenja zalaganjem u zajednici naglašava učenje rešavanjem problema i kritičko promišljanje, stavlja kurikularne koncepte u kontekst stvarnih životnih situacija i problema zajednice i tako osnažuje studente zahtevajući od njih analizu, evaluaciju i sintezu teorijskih konceptata kroz praktično rešavanje problema.

#### 4 Odnos praktičnog rada, volonterizma i učenja zalaganjem u zajednici

Predstavljajući učenje zalaganjem u zajednici kao model koji sadrži kako elemente praktičnog rada u nastavi, kao i volonterizma, bitno je napraviti jasnu distinkciju između ovih vrsta aktivnosti iskustvenog učenja. Tabela 2 (prema: Čulum i Ledić, 2010) prikazuje osnovne sličnosti i razlike tri praktične studentske aktivnosti putem prikaza usmerenosti, ishoda učenja i odnosa sa zajednicom za svaku od navedenih aktivnosti.

Tabela 2: Razlike tri praktične studentske aktivnosti u kontekstu usmerenosti, ishoda učenja i odnosa sa zajednicom (Čulum i Ledić, 2010)

<i>Vrsta aktivnosti iskustvenog učenja</i>	<i>Usmerenost, ishodi učenja i odnos sa zajednicom</i>
Praktični rad u nastavi – profesionalni razvoj	Student je primalac Profesionalni razvoj studenta je primaran Naglasak je na sticanju novih znanja i veština Ishodi učenja su unapred definisani nastavnim programom Kontekst zajednice je zanemaren
Volonterizam	Zajednica je primalac Briga za zajednicu je primarna Naglasak je na (raznovrsnim) aktivnostima u zajednici Ishodi učenja nisu povezani sa nastavnim programom Kontekst učenja je sekundaran
Učenje zalaganjem u zajednici	Recipročan saradnički odnos na relaciji student – zajednica Profesionalni i lični razvoj studenta i briga za zajednicu jednako su važni Potrebe/problemi zajednice i adekvatna rešenja istih jednako su važna Ravnoteža između ciljeva predmeta i ishoda delovanja u zajednici (volonterizma) Uravnoteženost konteksta nastavnog programa, zajednice i učenja studenata

Dakle, analizom tri navedene vrste aktivnosti iskustvenog učenja, imajući u vidu usmerenost, ishode učenja i odnos sa zajednicom, kao što je prikazano u Tabeli 2, učenje zalaganjem u zajednici podrazumeva kombinaciju pojedinih aspekata praktičnog rada u nastavi, kao i volonterizma, čime se postiže sveobuhvatniji i celishodniji pristup.

## 5 Različiti teorijski pristupi modelu učenja zalaganjem u zajednici

Teorijske osnove modela učenja zalaganjem u zajednici, koji predstavljamo u nastavku rada najčešće se vezuju za radove dvojice istaknutih pedagoga (Deans, 1999): Djujija (Dewey) iz ugla progresivizma u Severnoj Americi, a u Južnoj Americi, Freire-ove (Freire) kritičke teorije. Ovaj model vezuje se i za Kolbov ciklični model iskustvenog učenja, kao teorijske osnove novijeg datuma.

Kendal (Kendall 1990) je zaključio da definicije učenja zalaganjem u zajednici mogu da budu grupisane u dve kategorije: edukativne i filozofske. Ajler i Džajls (Eyler & Giles 1994) odgovor su tražili u Djujijevoj (John Dewey) filozofiji kao legitimnom izvoru za razvoj teorije učenja zalaganjem u zajednici. Primarno su istraživali Djujijev (John Dewey) eksperimentalizam sa naglaskom na principe iskustva, ispitivanje i refleksiju kao ključne elemente teorije saznanja i učenja zalaganjem u zajednici.

Prema Ajler i Džajls (Eyler i Giles 1994) doprinosi za teoriju učenja zalaganjem u zajednici su:

- kako se odvija učenje,
- šta je učenje,
- veza učenja i akcije.

Centralno pitanje za Djujija u razvoju onog što je nazvao filozofija iskustva je “kako su iskustva edukativna”. Postavljajući ovo pitanje Djuji je primetio (prema: Eyler & Giles, 1994) da svako istinsko obrazovanje dolazi kroz iskustvo, ali ne znači da je svako iskustvo jednako i obrazovno. Iskustvo i obrazovanje ne mogu da budu direktno izjednačeni. Neka iskustva su i needukativna. Svako iskustvo smatra needukativnim ukoliko narušava rast sledećeg iskustva. Za Djujija (1938) postoje dva aspekta kvaliteta iskustva: slaganje i efekat na sledeća iskustva. Ukoliko iskustvo ima jedno od toga, ali ne i drugo, onda nije edukativno.

U specifikovanju kako su iskustva edukativna Djuji je predložio dva principa koji čine osnovu njegove filozofije iskustva (Dewey, 1938):

- princip kontinuiteta – sva iskustva se dešavaju u kontinuumu nazvanom iskustveni kontinuum. To je ideja da se iskustvo gradi na prethodnom i treba da bude usmereno na teorijske osnove učenja zalaganjem u zajednici. Uloga nastavnika je da oblikuje i usmeri iskustva i učenje da se uklapaju u razvoj;
- princip interakcije – to je lateralna dimenzija iskustva gde su unutrašnji i ciljani aspekti iskustva u interakciji da formiraju situaciju. Rezultati učenja su razmena između individualnog učenja i okruženja (Schumer, 1993). Učenje za Djujija (Dewey) je situacijsko učenje (Giles, 1991).

Ova dva principa su u interakciji i čine formu longitudinalnih i lateralnih aspekata iskustva (Dewey, 1938, str. 44). Jedna implikacija ovih principa za Djujia (Dewey) jeste da korist znanja kroz podsećanje i upotrebu koja mora da bude zahtevana u situaciji, u suprotnom je odvojena od iskustva i zaboravljena ili nije dostupna za transfer za nova iskustva (Eylar & Giles, 1994). To znači da sticanje, kao i primena znanja zavisi od konteksta, ključnog elementa od kojeg zavisi interakcija u situaciji. Svrha interakcije jeste da podstiče učenje iz iskustva kroz refleksivno mišljenje koje vodi ispitivanju, ili što Djuji (Dewey) naziva naučni metod (Eylar & Giles, 1994). Kako je Djuji (Dewey 1933, str. 7) primetio u raspravi, oboje, ideje i dokazi imaju ulogu u mišljenju “refleksivno mišljenje implicira ispitivanje”. Jednom, kada je iskustvo problematizovano, onda proces istraživanja može da počne.

Finalni element Djujievih (Dewey) ideja o učenju i znanju koje Ajler i Džajls (Eylar & Giles, 1994) smatraju relevantnim za to kako se učenje dešava u učenjem zalaganjem u zajednici jeste njegova ideja refleksivnog mišljenja, pri čemu se termin refleksivnog mišljenja koristi u konotaciji seta aktivnosti povezanih sa refleksijom. Ono što je ključno za Djujia (Dewey) jeste da su mišljenje i akcija povezani.

Da bi se odgovorilo na pitanje kako je iskustvo edukativno, odgovor se nalazi u Djujijevoj (Dewey 1933, str. 217–218) primeni filozofije učenja i znanja u formi upotrebe projekata kao središta za proizvodnju učenja iz iskustva. Djuji (Dewey, 1933) je osmislio četiri kriterijuma za projekat da bi bio istinski edukativan:

- mora da generiše interes,
- mora biti intrinzično značajan,
- mora da prikaže probleme koji bude novu znatiželju i kreiraju potrebu za informacijom,
- mora da pokriva vremenski raspon i da bude u mogućnosti da neguje razvoj vremenom.

Aplikacije ovih kriterijuma uključuju povezivanje principa kontinuiteta i interakcije, procesa problematizacije i istraživanja i faza refleksivnog razmišljanja. Ovi kriterijumi su verovatno najjasniji primer kako da se primeni Djujijeva teorija na učenje zalaganjem u zajednici (Eylar & Giles, 1994).

Drugi deo koji se odnosi na rad Djujija (Dewey) podrazumeva vezu zajednice i demokratije. Ovaj deo nije centralno polje rada, ali je bitno da se naglasi razumevanje zajednice kao osnovnog koncepta njegove socijalne filozofije, što preneseno na model učenja zalaganjem u zajednici upravo pokazuje osnove ovog modela i vezu iskustva koje se stiče u zajednici. Škola i društvo su povezani kroz zajednicu, obe u minijaturi. Građani, kao i zajednica su lokus za praksu demokratije. Djujijeva (Dewey) fundamentalna kritika obrazovanja jeste da ne vodi humanijem i moralnijem društvu (1916).

Dok je Djujiev progresivistički pristup više usmeren na komunikaciju, rešavanje problema, kao i na pretpostavku da je društvenom poretku potrebna reforma i revitalizacija nego revolucionarno restrukturiranje, Freire je, pod uticajem marksizma fokusiran na radikalnu socio-ekonomsku promenu koja problematizuje obrazovni sistem i njegovo mesto u socijalnom poretku (Deans, 1999).

Freire veruje da univerzitet ne može da bude prethodnik bilo koje revolucije; nije u prirodi institucije. Ipak, uvek pun nade, on zaključuje da postoji prostor, koliko god da je mali, u praksi obrazovanja, u obrazovnom sistemu kao podsistemu: postoji minimalni

prostor koji mi moramo da koristimo u našu prednost (prema: Deans, 1999 ). U tom "minimalnom prostoru" nastanjuju se kritičke pedagogije i projekti učenja zalaganjem u zajednici u Freireovom duhu. S obzirom da Freire sagledava potrebu da utemelji sve znanje u društvenom životu u ljudskoj istoriji, kulturi i odnsima moći (Deans, 1999), društvena akcija postaje pojedinačno razumevanje svesnosti. Dakle, Freirov pristup je radikalnije usmeren u odnosu na Djuija. S druge strane, Dins (Deans, 1999) smatra da se osnovne sličnosti obojice autora odnose na njihovo viđenje obrazovnog procesa kao povezivanja akcije i refleksije, teorije i prakse, pojedinca i društva, što konačno i dovodi do dijalektičkog odnosa na kognitivnom i socijalnom nivou.

Model iskustvenog učenja Davida Kolba, između ostalih inspirisan je originalnim radovima Djuija, Levina i Pijažea (Kolb, Boyatzis, & Mainemelis, 1999). Brigl i Hatcher (Bringle & Hatcher, 1995) upravo u Kolbovom modelu pronalaze teorijske osnove za model učenja zalaganjem u zajednici i njegovu implementaciju u kurikulum. Oslanjajući se na Kolbov ciklus iskustvenog učenja, za potrebe ovog rada pažnju usmeravamo na načine sticanja iskustva-konkretno iskustvo ili aktivno eksperimentisanje, kao i načinima transformisanja tog iskustva u znanje-putem refleksivnog posmatranja ili aktivnim eksperimentisanjem, sa njihovim implikacijama za model učenja zalaganjem u zajednici.

U skladu sa tim omogućavanje učenja zalaganjem u zajednici iz ugla fakultetskog razvoja predlaže se kroz sledeća četiri modaliteta (Bringle & Hatcher, 1995):

- Apstraktna konceptualizacija – koja bi uključivala intelektualne prezentacije koje opisuju teorijske osnove kako da se dizajnira i implementira učenje zalaganjem u zajednici, i istraživanje koje podržava vrednost učenja zalaganjem u zajednici. Zatim,
- aktivno eksperimentisanje – uključivalo bi prevod ove informacije u konkretnu disciplinu, odnosno, određivanje kako bi ova pedagogija bila primenjena u poseban nastavni predmet.
- Konkretno iskustvo – dobijeno od strane onih nastavnika koji implementiraju model učenja zalaganjem u zajednici u svoj predmet.
- Refleksivno posmatranje realizovalo bi se kroz nastavnikovo formalno i neformalno ocenjivanje i vrednovanje učenja zalaganjem u zajednici putem studentskih evaluacija, ocene uspeha studenata, povratne informacije od partnera, sprovođenje istraživanja o učenju zalaganjem u zajednici i diskusijama sa kolegama.

Kako se ciklus nastavlja nastavnik bi na apstraktnom nivou procenio značenje informacije (apstraktna konceptualizacija). Spektar prilagođavanja predmetu učenja zalaganjem u zajednici bi se razmatralo (aktivno eksperimentisanje), revidirani predmet bi bio ponuđen (konkretno iskustvo), a rezultati bi se ponovo procenjivali (refleksivno posmatranje).

S obzirom da su proučavanja modela učenja zalaganjem u zajednici i njihovih obrazovnih implikacija novijeg datuma, nije začuđujuća činjenica da ne postoji jedinstvena teorijska osnova. Međutim, ono što povezuje sve teoretičare koji se bave ovom tematikom jeste dovođenje u vezu modela učenja zalaganjem u zajednici sa iskustvenim učenjem, kao i odnosom pojedinca i društva.

## 6 Zaključna razmatranja

Kao što je u radu navedeno, postoje različita određenja, pa i definisanja pojma učenja zalaganjem u zajednici. Iako u pojedinim delovima sveta model učenja zalaganjem u zajednici ima široku primenu, neretko, čak i u pedagoškim krugovima, predstavnici akademske zajednice nisu ni upoznati sa ovim pojmom.

Tendencija ka sve većem broju istraživanja o trećoj misiji univerziteta na evropskom nivou, prvenstveno u okviru razvoja civilne i demokratske dimenzije, predstavlja dobru polaznu osnovu za širu primenu modela učenja zalaganjem u zajednici u budućnosti i na našim prostorima. S jedne strane, to znači velik izazov, zahteva veću saradnju sa lokalnom zajednicom, promenjenu ulogu nastavnika, kao i veću otvorenost fakulteta prema drugim institucijama. Istovremeno, mogućnosti koje nudi realizacija ovakvih modela iskustvenog učenja podrazumeva benefite za studente, koji se ogledaju u sticanju dodatnog iskustvenog učenja u domenu buduće profesije u realnim okolnostima rešavanjem aktuelnih problema. Pored toga, realizovanje učenja zalaganjem u zajednici dobar je način da se fakultet približi potrebama lokalne zajednice.

S druge strane, ovaj pedagoški model veoma je zahtevan. Ukoliko se ne sprovodi adekvatno, velike su šanse da kvalitet projekta bude umanjen ukoliko studenti, čak i nakon realizovanog projekta ne budu u mogućnosti da dovedu u vezu akademski predmet sa realizovanim projektom. Uz to, od velikog značaja je adekvatan izbor društvenog partnera. Stoga, u cilju postizanja, pre svega ravnoteže između ciljeva učenja i zalaganja u zajednici posebnu pažnju potrebno je usmeriti i na dobro osmišljenu pripremnu fazu, kao i fazu koja podrazumeva refleksiju – kako za vreme samih aktivnosti, isto tako i nakon aktivnosti.

Imajući u vidu da kod nas ovaj model još uvek nema široko zasnovanu primenu, doprinos radova sa ovom tematikom još uvek prvenstveno podrazumeva praćenje savremenih trendova, kao i upoznavanje sa teorijskim osnovama i primerima iz prakse svih onih koji su zainteresovani za ovu tematiku.

*Radovan Grandić, PhD, Maja Bosanac, MA*

### **Presenting and Analyzing the Academic Service Learning Model**

*Along with the changes in society, the education system also changes. Emphasizing the constant demands for education enhancement comes from different sectors. Nowadays, the development of education in its most widest significance is not so much stimulated by its internal dynamics of development as it has been in the past, but it has become much more sensitive to external pressures (Milutinović, 2008).*

*Recent social changes, conditioned primarily by the process of globalization, have resulted in a pluralism of understanding and different approaches to education. On the one hand, it is stated that education does not meet the needs of the world of work, resulting in more writings about the importance of the introduction of dual education as well as creating entrepreneurial universities. The starting point, when it comes to defining*

*the significance of education in modern conditions, can be the criticism of the exclusive focus on the instrumental approach to knowledge. This, furthermore, means that there is no unambiguous definition, and in our work we proceed from the view that the pluralism of approaches can be a good starting point for an analytical approach.*

*Due to the increasing intensification of the relationship between the university and the external environment, the third mission of the university has been increasingly advocated as well as introduction of academic service learning. In literature, the concept of academic service learning is accessed multilaterally, from defining it as a teaching method to definitions which academic service-learning consider as movement for social change.*

*The Alliance for Service-Learning in Education Reform emphasizes that academic service learning is a model through which students learn and develop through active participation in carefully thought-out, planned and organized activities that respond to community needs, are coordinated by both sides, universities and partner organizations in the community, integrated into the academic curriculum, provide time for reflection, discussion and writing about the experiences gained during participation. It provides students with the opportunity to apply new knowledge and skills in real life situations in their own communities, improves what they learn, expanding the learning area and the community, and promotes and encourages further development of the sense of social responsibility of the individual and care for others.*

*In this context, the academic service learning model emphasizes learning by solving problems and critical thinking, putting curricular concepts in the context of real life situations and community problems, and thus empowers students to require analysis, evaluation and synthesis of theoretical concepts through practical problem solving (Alliance for Service-Learning in Education Reform, 1993).*

*Although the term is rarely used in the academic community in the Republic of Serbia, it is a concept that is multifaceted and referenced in the literature as:*

- a special approach to teaching that connects theories and concepts of scientific disciplines with current, real problems in the community and society in a wider sense;*
- as a teaching method that encourages active learning among students;*
- as a model of experiential learning;*
- as a pedagogical approach that integrates community learning;*
- as a process of practical and direct application of the existing resources of educational institutions in the community in order to respond to the recognized needs of the community, where students learn from personal experiences;*
- as a movement for social change (Ćulum & Ledić, 2011).*

*The aim of this paper is, due to increasing needs of opening universities towards communities, to present academic service-learning. This model originates in America, and there has the widest use, but lately, it is increasingly studied in the framework of European projects about the third mission of universities. In addition to teaching and research as the main academic activities, especially during the transition period, the third mission of the university is significant as well, reflected in the participation of*

universities in economic development and the building of civil society and democratic values (Spasojević, Kleut & Branković, 2012).

The PRIME project, which was implemented by the Observatory of the European University, resulted in the creation of a common framework for the characterization of research activities undertaken by universities. This project is also the first international project for determining the activities of the third mission, as well as the development of indicators of the success of universities in their implementation.

The indicators of the activities of the third mission are divided into the economic and social dimension, and they are the following (Schoel, 2006):

- the economic dimension which includes measurements in experimental phases: human resources, intellectual property, spin offs and contracts with the industry;
- the social dimension which does not go beyond the description of the focus of the activity, several attempts to classify and expose borderlines: public understanding of science, involvement in social and cultural life, participation in policy making and contracts with public bodies.

Although in the context of studying the third mission of universities, both the social and economic dimensions should be of equal importance, a large number of projects are concentrated mostly on economic development. For the purposes of this paper, we briefly outline the projects that, within the framework of encouraging the development of a civic society and democratic values, study the model of academic service learning.

The project Europe Engage – Developing a Culture of Civic Engagement through Service Learning within Higher Education in Europe strives to incorporate the concept and practice of a civic university through academic service learning (which is defined in this project as a pedagogical approach) and student engagement in the community. In the second project called European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission, indicators for the third mission of the university have been standardized. These indicators have been evaluated within three different areas:

- technology transfer and innovation,
- continuing education,
- social engagement.

Within the social engagement, one of the stated activities is academic service learning. Since academic service learning is related to experiential learning, the question arises whether it is a field or social movement. Also, the significance of developing a theory of academic service learning as a corpus of knowledge and a guide to pedagogical practice is emphasized. In this context, it is important to draw attention to the fact that academic service learning as a model contains elements of practical teaching as well as volunteerism, and it is important to make a clear distinction. As one of the tasks of the paper, we emphasize the theoretical basis of academic service learning which is most often associated with Dewey's experiential learning, Freire's critical pedagogy and Kolb's cycle of experiential learning as more recent theoretical underpinnings. While Dewey's progressive approach is more focused on communication, problem solving and the assumption that a social reform requires reform and revitalization rather than revolutionary restructuring, Freire, under the influence of Marxism, is focused

more on a radical socio-economic change that challenges the education system and its place in social order (Deans, 1999).

According to Kolb's model of experiential learning, enabling academic service learning from the perspective of faculty development is proposed through the following four modalities:

- abstract conceptualization which includes intellectual presentations describing the theoretical basis of how to design and implement academic service learning and research that supports the value of learning through community engagement;
- active experimentation which includes the translation of this information into a specific discipline, that is, determining how this pedagogy could be applied to a particular subject;
- specific experience gained by those teachers who implement the model of academic service learning in their subjects;
- reflective observation realized through formal and informal evaluation and evaluation of academic service learning through student evaluations, student performance reviews, feedback from partners, conducting research on community learning and discussion with colleagues.

As the cycle continues, the teacher, at an abstract level, assesses the meaning of information (abstract conceptualization). The range of adjustment toward the subject of academic service (active experimentation) is considered, the offer of the revised course (reflective observation), and the re-evaluation of the results (reflexive observation) (Bringle & Hatcher, 1995).

Considering that studies of academic service learning and their educational implications are of a more recent date, it is not surprising that there is no single theoretical basis. However, what links the theorists dealing with this topic is linking the model of academic service learning with experiential learning as well as the relationship between the individual and the society. Although in some parts of the world, academic service learning has a wide application, often, even in pedagogical circles, representatives of the academic community are not even familiar with this term. The tendency towards an increasing number of studies on the third mission of a university at the European level, primarily within the development of the civic and democratic dimension, is a good starting point for a wider application of academic service learning in our area in the future. On the one hand, this represents a big challenge, requires a greater cooperation with the local community, a changed role of teachers, and a greater openness of faculties towards other institutions.

At the same time, the opportunities offered by the realization of such models of experiential learning include benefits for students, which are reflected in the acquisition of additional experiential learning in the domain of the future profession in real circumstances by solving the current problems. In addition, academic service learning is a good way to bring the faculty closer to the needs of the local community.

On the other hand, this pedagogical model is very demanding. Unless adequately implemented, there are big chances that the quality of the project will be reduced if students, even after the realized project, are unable to bring in an academic subject

with the realized project. In addition, an adequate choice of social partners is of great importance.

Therefore, in order to achieve, above all, the balance between the aims of learning and advocacy in the community, special attention should be paid to a well-designed preparatory phase, as well as a phase that involves reflection – both during and after the activities. Bearing in mind that in our county this model does not have a broad application, the contribution of this paper still primarily means following modern trends as well as getting acquainted with the theoretical basis and examples from the practice of all those interested in this topic.

## REFERENCES

1. Alliance for service-learning in education reform (1993). Standards of quality for school-based service-learning. *Equity & Excellence in Education*, 26 (2), str. 71–73.
2. Bringle, R.G., Hatcher, J.A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2 (1), str. 112–122
3. Daynes, L. (2004) Jane Addams and the Origins of Service-Learning Practice in the United States. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11 (1), str. 5–13.
4. Deans, T. (1999). Service-learning in two keys: Paulo Freire's critical pedagogy in relation to John Dewey's pragmatism. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6, str. 15–29.
5. Dewey, J. (1933) *How we think*, Boston: Heath and education. New York: The Free Press.
6. Dewey, J. (1938) *Experience and education*. New York: Greenwood Press.
7. Giles, D.E.Jr., Eyer, J. (1994). The theoretical roots of service learning in John Dewey: Toward a theory of service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, str. 77–85.
8. Jacoby, B. (1996). Service-learning in today's higher education. In B. Jacoby et al. (Eds.), *Service-learning in higher education: Concepts and practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
9. Kendall, J.C. (1990). Combining service and learning: An introduction. In J. C. Kendall (Ed.), *Combining service and learning: A resource book for community and public service* (Vol. 1). Raleigh: National Society for Internships and Experiential Education.
10. Kolb, D.A., Boyatzis, R.E., Mainemelis, C. (1999). *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions*. Cleveland: Department of Organizational Behavior Weatherhead School of Management Case Western Reserve University.
11. Ledić, J., Čulum, B. (2010). Učenje zalaganjem u zajednici-integracija visokoškolske nastave i zajednice u procesu obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana. *Revija za socijalnu politiku*, 17(1), str. 71–88.
12. Ledić, J., Čulum, B. (2011). Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
13. Liessmann K.P. (2008). *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*. Zagreb: Jesenski i Turk.
14. Lovrinčević, J., Kovačević, D., Lasić-Lazić, J., Banek, Z.M. (2005). *Znanjem do Znanja*. Zagreb: Zavod za informacijske studije Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
15. Mikelić Preradović, N. (2009). *Učenjem do društva znanja*. Zagreb: Zavod za informacijske studije, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
16. Milutinović, J. (2008). Ciljevi obrazovanja i učenja u svjetlu dominantnih teorija vaspitanja 20-tog veka, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
17. Moore, D.T. (1988). Is experiential education a profession? *Experiential Education*, 18 (1) str. 11–13.
18. Sigmon, R. (1994) *Serving to Learn, Learning to Serve. Linking Service with Learning*. Council for Independent Colleges Report.
19. Schoel, A. (2006). *Strategic Management of University Research Activities. Methodological Guide – PRIME project*, Observatory of the European University.

20. Schumer, R. (1993) Academic learning plus experiential equals complete learning. Paper presented at the National Society for Experiential Learning, San Francisco.
21. Spasojević, D., Kleut, J., Brankovic, J. (2012). Društvene promene, Bolonjski proces i treća misija Univerziteta u Srbiji. *TEME*, 36 (3), str. 1157–1172.

---

*Dr Radovan Grandić (1952), redni profesor na Filozofski fakulteti Univerze v Novem Sadu, Srbija.  
Naslov: Dr. Zorana Đinđića 2, 21000 Novi Sad, Srbija; Telefon: (+381) 063 507 398  
E-mail: grandic@neobee.net*

*Mag. Bosanac Maja (1988), mlada raziskovalka na Filozofski fakulteti Univerze v Novem Sadu, Srbija.  
Naslov: Dr. Zorana Đinđića 2, 21000 Novi Sad, Srbija; Telefon: (+381) 064 930 96 37  
E-mail: bosanacmaja4@gmail.com*